
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NATIELLI ROSSI RAMIRES

**ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO: A FAIXA
ETÁRIA DE 0 A 2 ANOS NO MUNICÍPIO DE RIO
CLARO**

Rio Claro

2016

NATIELLI ROSSI RAMIRES

**ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO: A FAIXA
ETÁRIA DE 0 A 2 ANOS NO MUNICÍPIO DE RIO
CLARO**

Orientador: Prof^a Dr. César Donizetti Pereira Leite

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro,
para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Rio Claro
2016

372.218 Ramires, Natielli Rossi
R173e Estudo exploratório sobre o atendimento pedagógico : a
faixa etária de 0 a 2 anos no município de Rio Claro / Natielli
Rossi Ramires. - Rio Claro, 2016
69 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Educação de crianças. 2. Ensino infantil. 3. Instituição
pública e privada.. 4. Desenvolvimento. I. Título.

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho aos meus pais que me
ajudaram e aos meus amigos que tiveram
tamanha paciência comigo nos momentos de
dificuldade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças para concluir a graduação, seguido da minha família e amigos que me apoiaram em todos os momentos de desespero, medo, ansiedade e todo aquele mix de sentimento que se faz presente durante o curso e principalmente na elaboração deste trabalho.

Não posso também, deixar de agradecer o meu Orientador, pela paciência, pelas conversas, por toda a contribuição vinda da parte dele para que eu chegasse onde estou hoje, não podendo claro, esquecer de agradecê-lo também pelos diversos puxões de orelha durante esse período.

Quero deixar exposto aqui, minha total gratidão pelas escolas que se dispuseram a me ajudar, abrindo as portas para que eu adentrasse e conhecesse um pouco mais da realidade que tanto é discutida no nosso curso. Ambas as escolas, pública – Rosa Maria Castellano Pieroni e a privada – Cora Coralina tiveram grande e indispensável participação para que conseguisse realizar a pesquisa desde então pensada por mim e pelo meu orientador César Donizetti Pereira Leite

Por fim, porem não menos importante, agradeço aos professores e professoras e também as colegas de sala pelos quatro longos anos que passamos dentro da faculdade onde cada um (a) teve, da sua maneira, uma contribuição para que hoje eu me formasse.

“O conhecimento jamais ocupa espaço em nossas vidas. Adquirir mais conhecimento só contribuirá para crescermos profissionalmente e termos condições de tomarmos decisões com mais sabedoria e discernir o melhor caminho que deveremos seguir”.

Rosangela Campos de Paula Fernandes

RESUMO

Este resumo tem o objetivo o foco na educação infantil de 0 a 2 anos, e será realizada em duas escolas infantis do município de Rio Claro- SP, sendo uma pública de nome “Rosa Maria Castellano Pieroni” e uma particular de nome Cora Coralina, com a intenção de identificar o modo que o trabalho pedagógico com essa faixa etária é estruturado em cada uma delas. Para isso será analisado alguns dos principais documentos das escolas com a intenção de identificar alguns conceitos como criança, educação, professor, desenvolvimento, verificando até onde essas instituições contribuem para a formação do ser social.

Palavras chaves: Educação infantil; Desenvolvimento; Instituição pública e privada.

Abstract

This study focuses on early childhood education 0-2 years and will be carried out in two kindergartens in the city of Rio course- SP , being a public name " Rosa Maria Castellano Pieroni " and a particular name Cora Coralina , with intended to identify the way the pedagogical work with this age group is structured in each of them . For that will be analyzed some of the key documents of schools with the intention of identifying some concepts such as child education, teacher development , checking how far these institutions contribute to the formation of social being .

Key words: Early childhood education. Development. Public and private institution .

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: Situando o objeto de estudo: uma breve retrospectiva histórica	9
1.1 O surgimento da creche, na Europa e no Brasil	9
1.2 De espaço assistencialista para espaço educacional: a evolução do conceito de creche de acordo com a legislação	14
1.3 O problema de pesquisa e os objetivos do estudo	18
CAPITULO 2:	20
2. Os documentos oficiais do MEC	20
2.1. O Referencial Curricular para Educação Infantil	20
2.1.1. O primeiro volume: introdução	21
2.1.1.1. A tríade cuidar-brincar-educar	21
2.1.1.2. O projeto educativo	27
2.1.1.3. O professor de educação infantil e a formação	37
continuada	
2.1.2. O segundo volume: formação pessoal e social	39
2.1.3. O terceiro volume: conhecimento de mundo	40
2.2. As diretrizes curriculares para educação infantil	43
CAPITULO 3	45
3. Metodologia	45
3.1. CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS	47
3.1.1. A ESCOLA MUNICIPAL	48
3.1.2. A ESCOLA PARTICULAR	49
3.1.3. O CONTATO COM AS INSTITUIÇÕES	50
3.1.4. A COLETA DE DADOS	51
3.1.5. A ANÁLISE DOS DADOS	51
CAPITULO 4	53
4. APRESENTAÇÃO E ANALISE DOS DADOS	53
4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	53
4.1.1. O conceito de criança, escola, educação nas duas escolas	53
4.1.2. O brincar como eixo metodológico, nas duas	53

escolas	
4.1.3. Organização da ação pedagógica, nas duas escolas	54
4.1.4. Formação inicial e continuada, nas duas escolas	57
4.2. ANALISE DOS DADOS	58
4.2.1. O conceito de criança, escola	58
4.2.2. O brincar como eixo metodológico	59
4.2.3. Organização da ação pedagógica	60
4.2.4. Formação inicial e continuada	61
Considerações finais	64
Referências bibliográficas	65

INTRODUÇÃO

1.1 O surgimento da creche, na Europa e no Brasil

Segundo Sanches (2004), a ideia de creche surge na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, a creche com o objetivo de guardar crianças durante o período de trabalho das famílias, a instituição creche nasce de uma necessidade atrelada ao nascente capitalismo e urbanização.

Lopes (2011) fundamentada em Civiletti (1991) relata que a primeira creche de que se tem informação nasceu na França, e foi criada por um religioso preocupado com a circunstância das crianças que permaneciam sozinhas em casa enquanto seus pais saíam para suas longas jornadas de trabalho. Seu objetivo era bem definido: atender às crianças de famílias desvalidas. Isto fez com que as creches tivessem seu caráter definido desde o seu início: tratava-se de cuidar de crianças pobres ou miseráveis, precariamente inseridas, a margem do mundo capitalista.

Com isso as instituições de cuidado foram surgindo por toda a Europa. Entre elas podemos citar: a “*escola do tricô*” em 1767 fundada pelo Padre João Frederico Oberlin, em Paris na França, “era destinada somente a classe emergente, burguesa, cujas mães começavam a ajudar no comércio” (SILVA, 2009, p. 9); consistia em uma instituição aonde as crianças iam para brincar enquanto a professora ficava fazendo tricô, a “*escola infantil*” criada em 1816 por Robert Owen, na Escócia (foi a primeira instituição que organizou os alunos por faixa etária), “teve como objetivo cuidar e educar as crianças pobres, filhos de operários dos moinhos, inspirado nas ideias de Pestalozzi e Rousseau” (SILVA, 2009, p. 9).

“Em 1844, Firmim Marbeau, instituiu em Paris a primeira creche, que se constituiria numa ajuda à escolarização, fazendo-se uma escola de higiene, moral e de virtudes sociais” (SILVA, 2009, p. 9).

Entre elas também temos o “*jardim de infância*” criado por Froebel em 1873, na Alemanha ao fundar uma escola infantil, à qual deu o acertado nome de “*Kindergarten*”. Por isso, Froebel é considerado como o autêntico criador dos “*Jardins de Infância*” (Jardim-Escola), pois foi ele o primeiro em usar esta

denominação e terminologia. Ao considerar, com uma grande intuição pedagógico-didática, que as crianças eram como as plantinhas de um jardim, cujo “jardineiro” seria a mestra ou mestre especializado nesta etapa educativa. Os métodos, jogos (denominados “Dons” pelo pedagogo), recursos didáticos e estratégias educativas usadas por Froebel no seu primeiro “Kindergarten” tiveram uma grande influência em todo o mundo ocidental, e provocaram a criação de escolas infantis similares na Europa e nos Estados Unidos (RODRIGUES, 2013), ele defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática (FERRARI, 2011); surgiu também a “*Casa Dei Bambini*” (casa das crianças) no início do século XX, na Inglaterra, entre outras. Fundada na Itália por Maria Montessori que tinha como objetivo a valorização das capacidades cognitivas das crianças. Já O Infantário, foi fundado na Inglaterra por Margaret Macmillan, e tinha-se uma preocupação com as condições insalubres das crianças daquela época. Sua proposta era voltada para a criação e imaginação.

Todos esses programas tinham o intuito de ajudar a melhorar a vida das crianças das famílias menos favorecidas, ou seja, a creche dava a assistência de todas as formas, durante a ausência da família (LOPES, 2011). Seus principais objetivos era cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família. Sua origem, na sociedade ocidental, de acordo com Didonet (2001), baseia-se no trinômio: mulher - trabalho – criança (BRANDOLI, 2012, p. 2).

No Brasil, a vida em família até o século XVII era vivida em público até mesmo no que diz respeito à educação das crianças. A vida era vivida de maneira coletiva e o grupo familiar era eminentemente societário. As funções educativas eram partilhadas com todos os membros do grupo e se estendiam desde o processo de socialização das crianças até o ensino formal. A criança adquiria conhecimento e valores através da participação no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos. Nesse período a Igreja exercia forte influência sobre a população com intensos conceitos moralistas e as crianças eram tidas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, que precisavam ser vigiadas e corrigidas, e que precisava ser treinado para ser um bom cidadão (ANDRADE, 2010, p. 50).

Logo após a primeira e segunda guerra mundiais muitos soldados não voltaram para casa e os sobreviventes voltaram mutilados, impossibilitados de exercer qualquer função. Neste momento, a entrada da mulher no mercado de trabalho, até então dominado pelos homens, foi uma necessidade: elas se tornaram responsáveis pelo sustento da família! Foi devido à necessidade de sustentar a família, pós Guerra, que as mulheres começaram a fazer parte do mundo do trabalho e daí a necessidade e onde deixar seus filhos (ASSIS, 2009, p. 3).

Segundo Oliveira, et al. (1992, p 17) nesse período (início do século XX) em que os imigrantes europeus chegaram no Brasil para trabalharem nas fábricas; inicia-se os movimentos de protestos e reivindicações com relação às condições de trabalho e creches para os filhos dessas mulheres. Por se sentirem discriminadas as mães reivindicavam a criação de serviços sociais para as crianças que garantissem que o local em que seus filhos estariam enquanto as mães trabalhavam fosse uma extensão de suas casas, e não um local que transmitisse às crianças a sensação de abandono (GHEDINI, 1998, p. 44).

No final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país (MATHIAS, 2009, p. 13) os membros de maior poder aquisitivo da sociedade civil, tais como médicos, advogados, membros da Igreja Católica, propuseram e coordenaram junto ao Estado um plano de assistência às famílias menos favorecidas: criou-se, aqui, as primeiras creches de caráter assistencial.

Segundo Dutra (2009), baseada em Montenegro (2005) as creches no Brasil datam desta época (final do século XIX), sendo os primeiros registros de 1879, quando a primeira creche foi inaugurada na cidade do Rio de Janeiro, pela Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, para os filhos dos operários. Vale ressaltar que na mesma época surgiu a primeira creche em São Paulo, em 1877, sob os modelos de Pestalozzi e Froebel, para as classes de Educação Infantil, na escola Americana, atual Instituto Mackenzie, onde os alunos eram os filhos das famílias ricas (SILVA, 2009, p. 11).

Com isso a creche foi dada como uma concessão trabalhista e direito da mulher (OLIVEIRA, 1992, p.92), em contrapartida os donos das indústrias

garantiam a dominação do capital e o controle da vida dos pobres (MATHIAS, 2009, p. 14). Nestas instituições os poderosos burgueses impunham os valores e moldes de família que acreditavam ser coerentes para a época, e as crianças eram obrigadas a seguir um modelo ideal de vida, que tinha como base, a criança abastada, por isso que a creche era vinculada a pobreza (SILVA, 2009, p. 10).

Alguns autores (MERISSE, 1997; KRAMER 1987; DIDONET 2001 e PASCHOAL E MACHADO, 2009), evidenciam o quanto tudo isso colaborou para que a creche se transformasse de um espaço assistencialista para um espaço educativo com características formativas, com uma clara imagem pedagógica; sendo dotada de pessoal qualificado; e com a participação das famílias e da comunidade (GHEDINI, 1998, p. 44-45).

Diante disso foi criada a Lei 1044 da Constituição Federal de 1969 onde a administração dos serviços educacionais foi transferida à entidade local, ou seja, a prefeitura (GHEDINI, 1998, p. 45). Esta Lei institui que as exigências das famílias deveriam ser atendidas, da mesma forma que elas, as famílias, deveriam participar das decisões tomadas dentro da escola juntamente com a administração escolar tudo isso tendo como foco o desenvolvimento harmônico das crianças (GHEDINI, 1998, p. 45).

Toda essa preocupação em relação ao atendimento das crianças dentro da creche é indispensável, pois ainda se vê poucos profissionais capacitados e muitas “crecheiras” sem formação para o trato das crianças, o que embute no atendimento característica assistencial e de guarda (FULY; VEIGA, 2012).

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das instituições particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995). Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se

um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p.78).

O caráter assistencial das creches era voltado para as mães trabalhadoras e pobres e esta instituição foi vista durante muito tempo como um “mal necessário”. Nessa época, os contrastes sociais também estavam presentes assim como afirma Oliveira:

[...] enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (OLIVEIRA, 1992, p.21).

Um olhar ao passado recente torna evidente a estreita interdependência entre questões políticas, institucionais, sociais, culturais e pedagógicas (GHEDINI, 1998, p. 43).

Existem aqueles que acham que as creches são um direito para as crianças, que salientam aquilo que a creche pode oferecer a mais de diferente à criança para a sua educação e formação em relação à família (também porque fizeram o esforço de conhecer as crianças pequenas e sabem que não são “pequenos objetos” simplesmente necessitados de afeto e cuidados higiênico-sanitários); acham-na um direito para as mulheres, para as famílias e, conseqüentemente, reivindicam uma intervenção adequada, também em termos financeiros, por parte do poder público, do estado, a fim de desenvolvê-las e qualifica-las. Pelo contrário existem aqueles que acham estes serviços um “luxo”, incompatível com os recursos nacionais pelos seus custos, mas, antes de tudo, estão convencidos de que as crianças “devem ficar com a mãe”, que a família é a única depositária da sua educação, mesmo que isso seja incompatível, por exemplo, com uma organização do trabalho que condiciona pesadamente os pais (GHEDINI, 1998, p. 46).

Até a década de 1970, as políticas educacionais eram focadas em garantir as necessidades básicas das crianças das camadas populares em idade pré-escolar nos aspectos culturais, linguísticos e afetivos (KRAMER, 2006). Posteriormente no ano de 1981, a pré-escola foi separada do primeiro grau como estratégia para expandir o atendimento a criança de zero a seis anos (KISHIMOTO, 2001 apud BEZERRA, 2009).

Por fim foram os educadores da época que mais contribuíram para que o trabalho da creche deixasse de ser exclusivamente assistencial para se tornar um serviço com identidade educativa.

1.2 DE ESPAÇO ASSISTENCIALISTA PARA ESPAÇO EDUCACIONAL: A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CRECHE DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida muitas vezes como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado numa perspectiva educacional em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada com absoluta prioridade, pela família pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, ser dever do Estado, a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função do cuidar. Essa inclusão constitui um ganho sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país (MATHIAS, 2009, p 14).

Ainda sobre o papel do Estado está afirmado no título III do Direito à Educação e do Dever de Educar, art.4º, IV, da Constituição Federal, que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2003, p 34), com isso a Constituição provocou um considerável desenvolvimento de políticas públicas para essa faixa etária.

Já sobre o papel da instituição, ainda segundo a Constituição (título V, capítulo II, seção II, art. 29), vemos que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, acontecendo através de experiências prazerosas dentro das instituições” (BRASIL, 2003, p 57).

Afirmam Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos anos anteriores a Constituição. No caso específico das creches, tradicionalmente vinculadas às

áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas.

Já em 13 de julho de 1990 foi instituída a lei nº 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) onde no art. Art. 54 parágrafo IV afirma que é

“[...] dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” e o Art. 208 institui como ofensa aos direitos da criança “o não oferecimento ou oferta irregular de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

E em 1996 surge o documento que vem mudar e transformar toda a educação infantil que é a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996 que coloca a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-las, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. A mesma lei, proclama pela primeira vez na história das legislações brasileiras a Educação Infantil como direito das crianças de 0 – 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que desejarem optar por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas (MATHIAS, 2009, p. 14).

Outro objetivo contemplado pela Lei 9394/96, é o de que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) fazem parte da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social. Nessa passagem das creches para as Secretarias de Educação dos Municípios está articulada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos (MATHIAS, 2009, p. 14).

Não se tratou somente de construir edifícios onde abrigar crianças pequenas, mas de “inventar” a sua qualidade através da organização interna, de cuidar-lhe a promoção, de estudar, junto com o pessoal, as melhores formas de intervenção no terreno pedagógico, de garantir aos educadores uma formação adequada e instrumentos técnicos de coordenação (os coordenadores pedagógicos), de construir as relações com os pais e com o mundo externo,

para uma administração democrática do serviço e uma sensibilização a respeito dos problemas da primeira infância (GHEDINI, 1998, p. 48).

Só aí foi possível compreender bem os valores tanto sociais quanto educativos da creche; mas não somente isso, compreendeu-se também um outro valor deste serviço, o valor científico, sendo a creche o único serviço existente para as crianças sadias desta idade, inseridas em coletividades infantis e que não sofrem de nenhuma patologia; lugar que, portanto, representa um terreno fértil de pesquisa sobre o desenvolvimento da primeira infância (GHEDINI, 1998, p. 49).

A Educação Infantil, segundo Faria (2007), embora tenha mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente na década de 90 foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a educação infantil foi trazida para o interior da Educação Básica, como uma parte do sistema educacional brasileiro, garantindo escola a esse nível de ensino.

A LDB fez com que o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos fosse reconhecido e ganhasse uma dimensão mais ampla no sistema educacional: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (MATHIAS, 2009, p. 14). O rumo da Educação Infantil sempre esteve ligado ao conceito de infância, que antigamente colocava a criança em posição de “adulto em miniatura” até evoluir para o conceito atual que visa considerar a criança como um indivíduo único, com características e personalidade próprias em desenvolvimento (OLIVEIRA; MIGUEL, 2012, p.2).

Em 1998 atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi criado o pelo Ministério da Educação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também com o intuito de orientar e auxiliar professores, docentes e todo profissional que atua pedagogicamente na educação infantil na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

E em 17 de dezembro de 2009 o governo publica a Resolução nº 5 fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reúne:

“[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

E em 4 de Abril de 2013 foi estabelecida uma nova Lei nº12.796, que ajusta a Lei nº 9.394 de Dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatros anos de idade deixando de ser uma opção da família para ser um direito da criança.

Assim como também se refere Cortes (2010):

“[...] a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define entre outras coisas, que a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social (artigo 29)”.

Considerando que para o desenvolvimento integral da criança, é necessária uma boa qualidade oferecida nesse ensino, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articuladas com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas, fornecendo as crianças um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humanos que contemplem a elas, suas famílias e a equipe de educadores.

A questão pedagógica é tratada pensando que, se cumprindo a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que diz que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica que tem por finalidade desenvolver o educando garantindo a formação para o exercício da cidadania e que esses indivíduos consigam progredir futuramente nos quesitos educacionais e trabalhistas. Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais.

Com a LDB, os direitos da criança que dizem respeito à educação, assegurado na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, transformam-se em diretrizes e normas que deverão ser regulamentadas em uma série de procedimentos. Portanto, a LDB pretende valorizar as atividades desempenhadas nas creches e pré-escolas, ressaltando a integração e o cuidado com a educação.

As creches são locais responsáveis pela ampliação do conhecimento das crianças em seus diversos aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social. Por isso, podemos considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) representou um grande marco para as creches, pois passaram a pertencer ao Sistema Municipal de Educação, incorporando não apenas a função de cuidar como também de educar. É preciso que as instituições de educação infantil estejam comprometidas com o desenvolvimento integral da criança (OLIVEIRA; MIGUEL, 2012, p.1).

1.3. O PROBLEMA DE PESQUISA E OS OBJETIVOS DO ESTUDO

O atendimento institucional à criança pequena deixou de ter um caráter assistencialista e se transformou em um espaço educacional onde vê a criança pequena como cidadã, ou seja, deixaram de ter essa função única de cuidado e começaram a considerar questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade passando a entender que as crianças, mesmo que pequenas, precisariam de uma educação que promovesse a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança considerando que esta é um ser completo e indivisível, enfatizando a construção do conhecimento como meta da educação.

O atendimento às crianças de 0 a 3 anos nas instituições de ensino vem sendo amplamente discutido no que diz respeito à formação das crianças, pois parte da população enxerga as creches como “depósitos de crianças”, o que na realidade já aconteceu no passado (OLIVEIRA; MIGUEL, 2012, p.1).

Dessa forma a pergunta que se pretende responder nesse trabalho de conclusão de curso é: como é estruturado o trabalho pedagógico, junto à faixa de 0 a 2 anos, no município de Rio Claro? Os objetivos que permearão o desenvolvimento desse estudo são respectivamente:

- a) Identificar, no projeto político da escola, as concepções teóricas que permeiam o fazer pedagógico;
- b) Analisar as concepções identificadas no PPP, à luz dos documentos oficiais do MEC.

CAPITULO 1

1. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC

1.1. O REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) é um documento que foi idealizado de modo a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p.7)

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial aponta metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

É um documento que mostra como selecionar e organizar conteúdos que levem as crianças a proximidade com as práticas sociais reais, através de atividades permanentes, sequências de atividades e projetos de trabalho, sempre orientando os educadores como organizar espaços para a formação continuada, quais recursos e materiais utilizar, para que as crianças aprendam de maneira segura, como organizar o tempo das atividades e como acolher crianças das diferentes culturas, valores e crenças, sempre em parceria com a família.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a

implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13). É dividido em três volumes, que são organizados da seguinte forma:

- a) Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- b) Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- c) Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

1.1.1. O PRIMEIRO VOLUME: INTRODUÇÃO

O primeiro volume do documento apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança. De educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho. Aborda questões centrais, tais como: a tríade cuidar-brincar-educar; o projeto educativo e a formação do profissional.

1.1.1.1. A TRIADE CUIDAR-BRINCAR-EDUCAR

A LDB (Lei 9394/96) tem incorporado a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que passa a ter como objetivo exercer duas funções, educar e cuidar, deixando à margem a ênfase dada apenas ao caráter de cunho assistencialista. Nesse sentido constata que a Educação Infantil teve que

reelaborar as concepções de criança, de educação e de serviços prestados (MATHIAS, 2009, p. 13).

As propostas em Educação Infantil são construídas sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, v. 1, 1998, p. 21). Crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil (BRASIL, v. 1, 1998, p. 22).

As instituições de educação infantil incorporam de maneira integrada as funções de educar e cuidar e devem tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social. É neste local que se pode oferecer condições para que as aprendizagens ocorram nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos (BRASIL, v. 1, 1998, p. 23).

Segundo o RCNEI educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, v. 1, 1998, p. 23).

Já o cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identifica-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente (BRASIL, v. 1, 1998, p. 24). Assim cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades (BRASIL, v. 1, 1998, p. 25).

Enfim o brincar é no sentido de apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre imaginação e a imitação da

realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca (BRASIL, v. 1, 1998, p. 25).

Nessa etapa devem ser desenvolvidas atividades que conforme relata Bibiano (2011, p. 56) “que possam proporcionar uma multiplicidade de experiências para as crianças, visando fortalecer a autonomia, o conhecimento o corpo. A linguagem oral, a expressão de sensações por meio de falas e gestos e a expressão artística, entre outros”. Programar-se de modo minucioso, levando em conta as particularidades de cada criança e se mantendo atento ao que ocorre à sua volta, é a melhor forma de garantir que os pequenos aprendam em grupo.

Hoje, em algumas creches, já se vê a incorporação integrada do cuidar e o educar, onde disponibilizam a todas as crianças que a frequentam, elementos e situações que enriquecem a sua inserção social e seu desenvolvimento, oferecendo condições para que isso seja aprendido nas brincadeiras, sejam intencionais ou não e até mesmo naquelas que são orientadas pelo professor, ocorrendo de maneira natural no processo de desenvolvimento das crianças assim como afirma Rossetti-Ferreira:

[...] todos os ambientes infantis devem promover a identidade pessoal (a criança quando leva à creche um objeto pessoal, a sala de aula fica mais aconchegante para ela. E isto dá ao educador a chance de trabalhar o saber dividir, a cooperação com as crianças. Isso pode ajudar a desenvolverem sua individualidade, e consequentemente sua identidade); o desenvolvimento de competência (o ambiente infantil deve ser planejado para facilitar o trabalho do educador de tal forma que satisfaça as necessidades das crianças promovendo o seu desenvolvimento). (ROSSETTI-FERREIRA, 2001, p. 48).

Ao criar situações como essa, as crianças aprendem a aceitar o outro, a respeitá-lo, aprendem também a confiar e tem disponível para si a realidade social e cultural. Porém não se deixou de lado o “cuidar” que por sua vez significa a ajuda recebida pela criança para ela desenvolver capacidades, para que ela se sinta valorizada, levando em consideração que é a sociedade que constrói a forma de identificar, valorizar e atender a essas necessidades por isso é importante que tais aspectos sejam trabalhados desde cedo com as crianças.

Para que esse cuidar seja feito da maneira correta, é preciso que o adulto veja e entenda a criança como um ser em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo as individualidades e atendendo as necessidades de cada um, da maneira que diz no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998, volume 1, p. 25).

Porém dentro das instituições o “cuidar” deve estar diretamente relacionado ao educar, pois ao longo dos anos ela vem sofrendo inúmeras transformações, chegando hoje a uma definição legal que pretende por fim às discussões sobre seu principal papel que de acordo com a Lei 9394/96, em seu artigo 29, afirma que as escolas de educação infantil devem exercer uma ação complementar a da família e visar o “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Art. 29 da Lei nº 9394/96). Além disso, o artigo 18 da mesma Lei prevê a incorporação da Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino e desta forma as creches passam a assumir práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Além disso, se nota a necessidade do brincar nas instituições de educação infantil, segundo Brasil (1998, volume 1, p 27), “ [...] para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados”, ou seja, é através da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade que essa apropriação acontece, pois é nesse momento que as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, mas sabem que estão brincando. “Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, volume 1, p. 27).

É através das brincadeiras criadas por elas mesmas que a criança prepara seu pensamento para a resolução de problemas que são importantes e significativas, por isso a importância de as instituições infantis propiciarem situações em que a criança possa, através da brincadeira, experimentar o mundo, internalizar uma compreensão individual sobre as pessoas, os sentimentos e regras sociais.

Dentro da instituição é o professor que realiza a intervenção a fim de possibilitar as crianças, entre outras, situações de interação social sendo com crianças da mesma idade e/ou de idade diferentes para que assim elas se desenvolvam e aprendam desde cedo à importância de relacionar com as pessoas, a apropriação das linguagens, expressão, reflexão, elaboração de perguntas e respostas, ou seja, o professor é o mediador entre a criança e os objetos e situações de conhecimento, portanto deve levar em conta os conhecimentos que as crianças já trazem consigo, pois isso é uma forma que ela aprende já que ela relaciona o que já sabe com as novas informações que está recebendo, articulando as capacidades afetivas, sociais, emocionais, cognitivas de cada um.

A brincadeira é importante na primeira infância, pois é através dela que a criança se expressa, aprende e adquire seu valor de mundo. Segundo Brasil (2012, p.7)

“Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras”.

A grande maioria das pesquisas relacionadas ao tema brincar, o lúdico “[...] fica atrelado às áreas da psicologia como um todo, sendo que as maiores

pesquisas são direcionadas para a relação do brincar com a educação infantil, os jogos de regra e a escola” (SOUZA, 2009, p. 10).

O brincar vem tendo seu papel alterado ao longo da história, pois hoje

“[...] podemos ver o reflexo da importância que o brincar vem construindo, até mesmo, quando analisamos as propostas educacionais para a Educação Infantil, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), que vem falando da necessidade de garantir as crianças o direito de brincar, além dos aspectos psicológicos, sociocultural, a promoção da interação social, a comunicação, entre outros” (SOUZA, 2009, p. 10).

O brincar é essencial para a formação da criança, pois age como fator socializador, fazendo com que a criança internalize regras de conduta, traços culturais de seu grupo, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, além de dar condições para que venha a entender os diferentes comportamentos humanos e qual é o seu papel dentro da sociedade, entre outras contribuições. (SOUZA, 2009, p. 51).

Segundo Sánchez (2003), através de jogos a criança vai adquirindo noções básicas, por exemplo, em jogos de encher e esvaziar recipientes a questão da expulsão e retenção de excrementos e a noção de cheio vazio, a percepção interna do corpo relacionada à alimentação. A noção de si mesmo pode ser notada nas brincadeiras de unir e separar os objetos, e as tentativas de unificar a globalidade corporal, nos jogos onde pode se destruir e reconstruir, sendo que as atividades relacionadas aos limites do corpo são percebidas nos jogos de cobrir-se e buscando encaixar seu corpo em algum espaço, em suma, estas atividades são exemplos das formas inconscientes das primeiras manifestações simbólicas.

Em todos esses tipos de jogos está presente a repetição, estratégica através da qual a criança incorpora a experiência. Uma vez adquirida, pode brincar de modificá-la, dominá-la e, conseqüentemente, conter as ansiedades e necessidades mais arcaicas (SÁNCHEZ et al, 2003, p. 25).

Os adultos têm um papel importante na modelagem do comportamento das crianças, mas eles podem escolher entre fazê-lo de forma autoritária ou cooperativa, por meio de ordens ou negociação. Existem grandes evidências de

que a segunda forma é de longe a mais eficaz, além de levar a menos conflitos e angústia (GOLDSCHMIED, 2006, p. 24).

Convencer os pais de que a criança está bem ocupada quando “só brinca” sempre foi um problema para educadores da primeira infância. Em muitas culturas dá-se pouca importância ao brincar, não se procura oferecer brinquedos elaborados às crianças e, embora possamos notar que elas brincam espontaneamente, às suas atividades não se confere nenhum tipo de atenção particular por parte dos adultos. Para eles parece que outras qualidades do ambiente podem ser mais importantes do que a oportunidade de brincar livremente na primeira infância (GOLDSCHMIED, 2006, p. 24).

1.1.1.2. O PROJETO EDUCATIVO

O RCNEI destaca que cada instituição deve atender a comunidade e as expectativas da população atendida, elegendo os temas mais relevantes para o processo educativo de modo a atender a diversidade existente nesse grupo (BRASIL, v. 1, 1998, p. 65).

Há as creches que funcionam meio período ou período integral, nesse segundo caso implica uma maior responsabilidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagens infantis. O horário integral deve significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou muito menos longos períodos de espera (BRASIL, v. 1, 1998, p. 65).

A formação do coletivo institucional deve requerer das equipes de profissionais das instituições um grande esforço conjunto. A direção deve possibilitar um projeto educativo que contemple a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade. Além disso a escola deve oferecer espaço para formação continuada além de manter a disposição espaço físico adequado para profissionais e crianças e dispor de recursos materiais que garantam práticas educativas de qualidade (BRASIL, v. 1, 1998, p. 68).

Pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres. Os pequenos interagem melhor em grupo quando estão em espaços menores e mais aconchegantes de onde podem visualizar o adulto. Os elementos que

dividem o espaço são variados, podendo ser prateleiras baixa, pequenas casinhas, biombos baixos dos mais diversos tipos etc. Esse tipo de organização favorece à criança ficar sozinha, se assim o desejar (BRASIL, v. 1, 1998, p. 69).

Na escola obrigatória, vemos que durante décadas estudaram-se as diferentes opções que, de alguma forma, tentavam considerar a diversidade dos alunos. Algumas vezes propôs-se graduar os alunos, distribuindo-o por períodos acadêmicos [...] afim de formar agrupamentos homogêneos. Outras vezes, criaram-se subgrupos dentro de uma mesma sala de aula [...], ou ainda agruparam-se por idades cronológicas para juntar os alunos de uma mesma faixa etária. Atualmente, gozam de grande prestígio as propostas que respeitam a diversidade manifestas dos alunos (MAURA, 2004, p. 341). Na organização das atividades dos meninos e meninas que frequentam a escola infantil deve-se considerar as condições específicas dos espaços, como também a divisão da jornada de trabalho, ou seja, o tempo das atividades, sem esquecer a distribuição e o agrupamento das crianças e os materiais e recursos de que disponha cada escola. Portanto, a organização nessas idades considerará esses aspectos: o agrupamento das crianças; a distribuição do espaço; a distribuição do tempo (MAURA, 2004, p.340).

A autora ressalta ainda que o agrupamento das crianças nas escolas pode ser realizado de diferentes maneiras: Individual (permite a adequação às características particulares dos alunos, respeita seu ritmo de trabalho, a atividade surge de seu interesse particular acerca da sua motivação para as tarefas); coletiva (possibilita um enriquecimento entre todos os componentes do grupo. Essa forma oferece a possibilidade de compensar as desigualdades do grupo, já que o professor pode propor atividades conjuntas que assegurem aprendizagens comuns a todos. Além de propiciar formas sociais de trabalho e de convivência); Pequenos grupos (são atividades a serem dadas de forma experimental, devido a faixa etária, as crianças têm dificuldades ainda em encontrar pontos de coincidência ou entrar em acordo). Continua sua argumentação afirmando que a distribuição do espaço deve favorecer o desenvolvimento harmônico da criança, valorizando os aspectos importantes que configuram este crescimento. Devem ser considerados os processos perceptivos, motores, cognitivos, de relação e afetivos a serem desenvolvidos

durante todo o tempo [...] o que se deve considerar é o ambiente deverá ser rico, estimulante, acolhedor e sugestivo. Ou seja, de acordo com a autora a organização do espaço deve propiciar a atividade experimental e exploratória, sem que isso signifique dispersão. Deve favorecer a autonomia, tanto no que se refere à autonomia pessoal como à intelectual [...] também deve favorecer a capacidade imaginativa para que os alunos possam intervir de forma criativa nas possíveis mudanças possíveis na distribuição material do espaço. (MAURA, 2004, p.341).

O espaço físico de uma creche é variável, como cita Jaume (2004, p. 363) “não é possível pensar em modelos arquitetônicos únicos, á que estes devem adaptar-se aos usuários e à cultural local”. São inúmeras as experiências que mostram as possibilidades de transformação e adaptação dos espaços, na tentativa de construir ambientes mais habitáveis, acolhedores, funcionais e educativos. A organização dos espaços física e pedagógico das crianças deve ser feita considerando suas necessidades, são elas (JAUME, 2004, p. 363-365):

- a) Necessidades afetivas: pontos que deem segurança e estabilidade à criança, que permita o contato individual criança-adulto;
- b) Necessidade de autonomia: espaços onde a criança possa atuar livremente;
- c) Necessidade de movimento: espaços que estimulem o movimento e as destrezas motoras, espaços livres e amplos para correr e deslocar-se livremente, com mobiliário e equipamentos específicos como rampas, traves, escadas, colchonetes;
- d) Necessidade de socialização: espaço onde a criança possa relacionar-se e comunicar-se, com outras crianças e com os adultos, ter a possibilidade de cooperar, compartilhar experiências;
- e) Necessidades fisiológicas: espaços adequados para a troca, higiene pessoal, refeição e descanso, que sejam espaços limpos, confortáveis e agradáveis;
- f) Necessidade de descoberta, exploração e conhecimento: ambientes ricos em estímulos, que despertem a exploração e a descoberta, podem ser lugares naturais que possuam plantas, animais, água, areia, terra,

madeira, além de espaços para o jogo simbólico, como a casa, o mercado, as fantasias, etc.

Para garantirmos uma aprendizagem segura, há a necessidade para as crianças de se estabelecer em nível temporal, rotinas de vida diária: momento do jogo, momento da refeição, momento do sono. Rotinas que conferem à criança um ponto de referência indispensável para o seu desenvolvimento. Essa maneira de sentir e entender a sucessão temporal é reforçada associando-se cada um dos espaços ou “cenários” da escola a um determinado momento do dia. Assim, por exemplo, a criança entende que é o momento da refeição, porque nos dirigimos ao refeitório ou que é o momento dos jogos porque vamos para o pátio (JAUME, 2004, p. 367).

Abaixo algumas sugestões de distribuição do espaço físico dentro da creche:

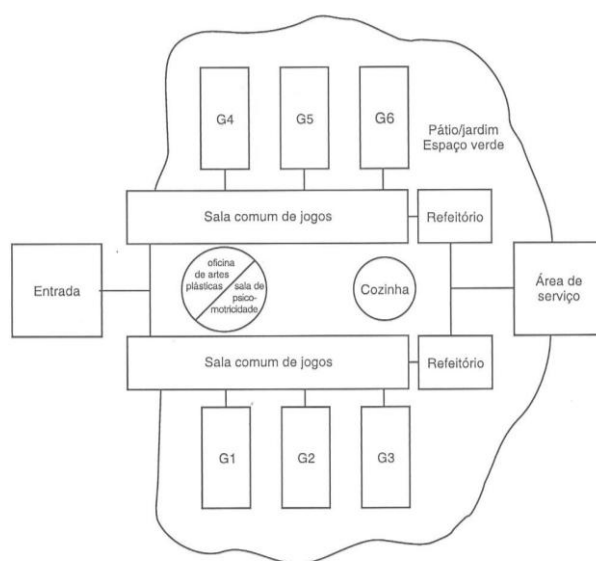


Figura 1 – Tipologia A: os espaços são organizados a partir de um eixo longitudinal.

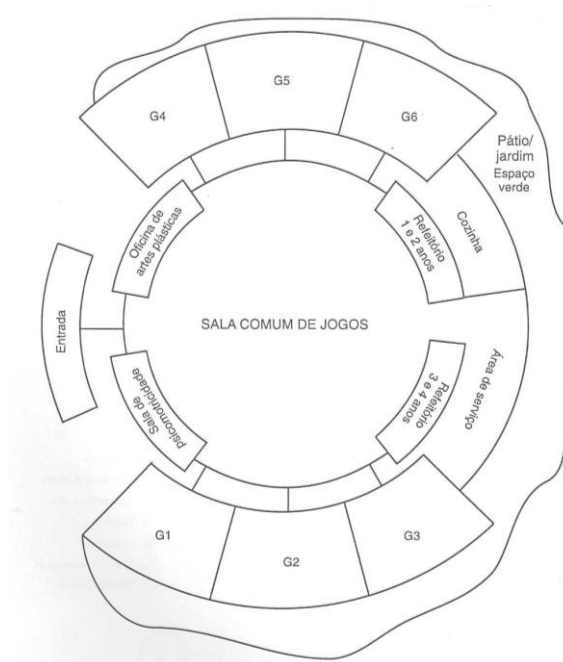


Figura 2 – Tipologia B: os espaços são organizados de forma radial a partir de um espaço central.

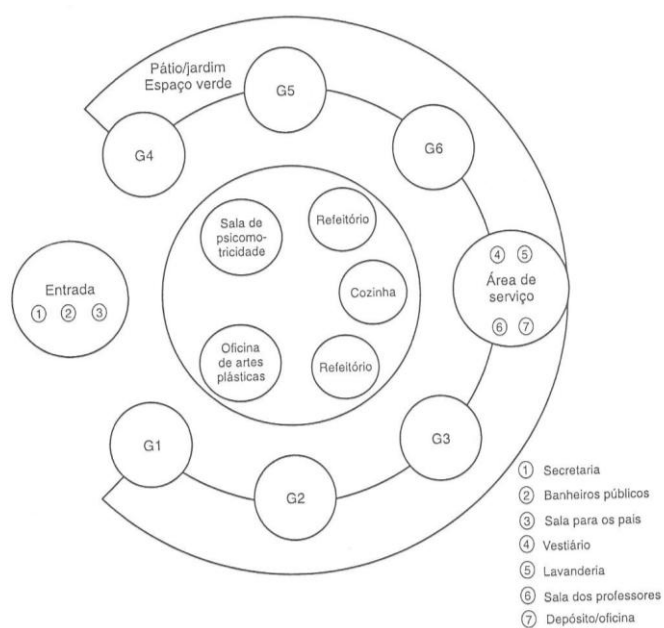


Figura 3 – Proposta de organograma para uma escola de educação infantil.

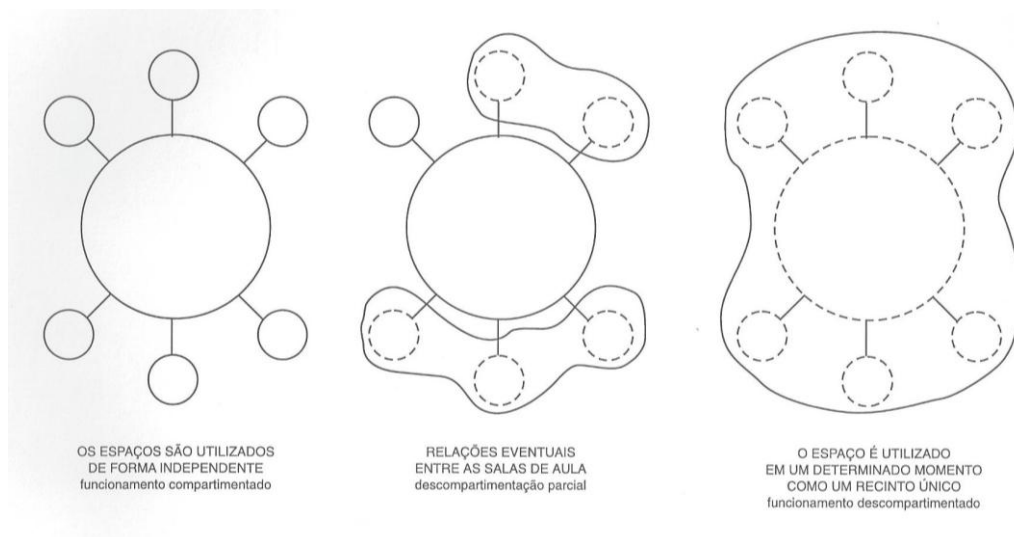


Figura 4 – A utilização do espaço – diferentes alternativas.

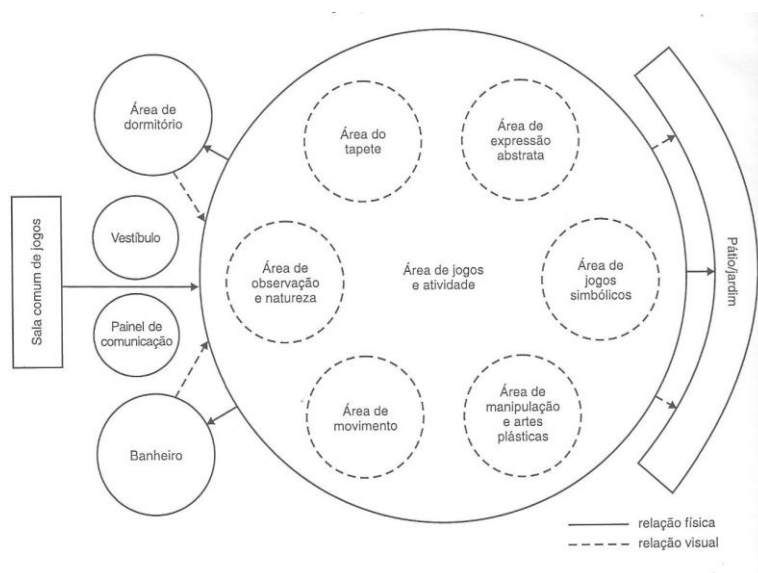


Figura 5 – Distribuição por áreas de uma sala de aula típica.

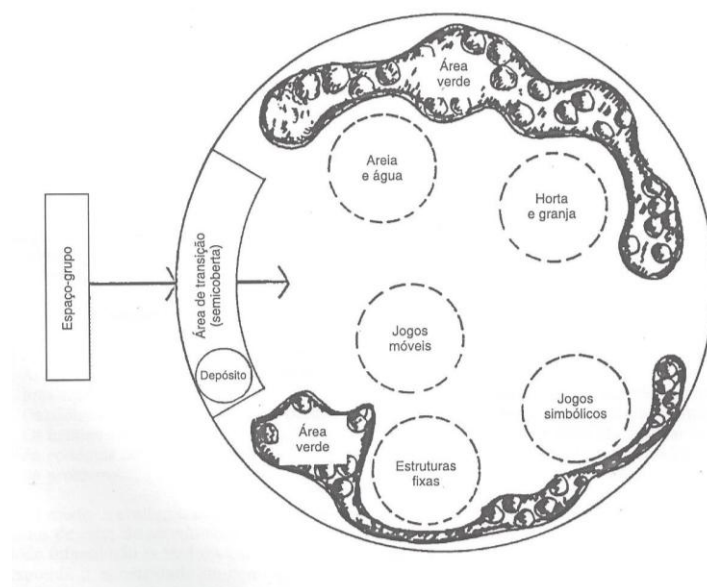


Figura 6 – Distribuição por áreas de um espaço pátio/jardim.

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc (BRASIL, v. 1, 1998, p. 69).

Os materiais como mobiliário, papéis, tintas, espelhos, etc constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. Se de um lado, possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata por outro lado, possuem qualidades outras que serão conhecidas apenas pela intervenção dos adultos ou de parceiros mais experientes. Esses materiais e brinquedos precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação, tudo com muita segurança (BRASIL, v. 1, 1998, p. 71).

A divisão das turmas é orientada da seguinte forma: é comum que bebês fiquem em um mesmo grupo até conseguirem andar. As crianças que já andam bem e estão iniciando o controle dos esfíncteres costumam ser concentradas em outro agrupamento. Após a retirada das fraldas, as crianças costumam ser

agrupadas por idade, isto é, em turmas de três, quatro, cinco e seis anos de idade (BRASIL, v. 1, 1998, p. 73).

Tão importante quanto pensar os agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adulto por crianças. Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado (BRASIL, v. 1, 1998, p. 73).

A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho. Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer (BRASIL, v. 1, 1998, p. 73).

No que se refere à integração escola-comunidade constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam processo de socialização e de aprendizagem das crianças. A teoria atual procura entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campos de conflitos, lutas e disputa.

As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil (BRASIL, v. 1, 1998, p. 76).

A participação das famílias não deve estar sujeita a uma única possibilidade. As instituições de educação infantil precisam pensar em formas

mais variadas de participação de modo a atender as necessidades e interesses também diversificados (BRASIL, v. 1, 1998, p. 79).

As trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares (BRASIL, v. 1, 1998, p. 79).

Segundo Zigler e Ennis (1989), a baixa qualidade da creche pode resultar em ansiedade e aumento de estresse nos pais. Por outro lado, quanto maior a satisfação da mãe com o cuidado dispensado, menor a sua apreensão em colocar e manter a criança na creche. O comportamento do cuidador é um dos aspectos da qualidade do atendimento mais relevantes para compreender a adaptação da criança à creche. A qualidade dos cuidados pode depender em parte da habilidade dos profissionais de serem responsivos levando em conta os padrões individuais de cada criança (RAPAPORT, 2001, p. 88).

É importante ressaltar que a escola e a família são as bases para a formação do caráter de um indivíduo que estabelecerá no futuro vínculos através de suas redes de relação e com o sistema social-econômico-político, e isso é fundamental para termos uma sociedade mais ética no futuro, através da educação que se dá as crianças de hoje (BERTAN, 2005, p. 2). A escola, enquanto aparelho do Estado, procura transmitir os seus objetivos e valores, ignorando as diferenças culturais contidas nas classes populares, que frequentam a escola e aos poucos ou gradativamente, impõe o saber e o poder da classe dominante da sociedade. (BERTAN, 2005, p. 3).

Porém os professores e educadores garantem que a família vem transferindo a sua responsabilidade de educadora, para o âmbito da escola, de que os pais não encontram tempo para participarem da vida escolar dos filhos, por estarem trabalhando, ou por não disporem de tempo. Na realidade, fogem da escola e só aparecem no período de matrícula ou no final de ano, quando seus filhos estão em dificuldades para a promoção (BERTAN, 2005, p. 4). Nota-se ainda nos dias atuais extrema dificuldade da escola dar abertura a família e interesse da família para que ambas possam trabalhar com os alunos uma proposta de educação participativa (BERTAN, 2005, p. 5).

Muito se tem discutido sobre a educação infantil, sobre a real função da escola, o papel dos pais e do professor, acreditando que para existir um real aproveitamento, todos precisam trabalhar juntos. Para que essa integração ocorra de maneira benéfica é necessário que cada parte envolvida cumpra com seu papel para que haja o sucesso esperado.

Bhering e Nez definem a importância da relação da família com a creche nos primeiros anos de aprendizagem da mesma, afirmando que apenas quando família e escola conseguirem se integrar é que juntas, poderão promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas as instituições. Desta forma, “o envolvimento de pais na escola/creche é, atualmente, considerado um componente importante e necessário para o sucesso das crianças” (BHERING e NEZ, 2002, p. 65).

Já no quesito avaliação Santarém e Cruz (2015) destacam que é necessário que a professora avalie tudo não é visível a olho nu, isto quer dizer, não apenas observar as crianças fisicamente, porém suas reais necessidades de socialização, desenvolvimento e aperfeiçoamento, e essa evolução se dá a partir do momento que a professora observa o aluno individualmente e coletivamente, extraindo o que ele tem de bom para o grupo, e propiciando atividades adequadas que permitam ao aluno adquirir o que lhe falta. E são nessas atividades que a professora terá condições para esta observação.

A avaliação na educação infantil foge do tradicional, pois as crianças ainda não têm todos os aspectos desenvolvidos em sua totalidade para que respondam testes ou provas. Na infância a avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos.

“Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo. É necessário que a “clássica” forma de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados”, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer elementos de crítica e transformação ativa para o trabalho. Nesse sentido, todos são objetos e sujeitos de

avaliação: professores/as, equipe de orientação, supervisão e direção, crianças e pais”. (SANTARÉM; CRUZ, 2015).

1.1.1.3. O professor de educação infantil e a formação continuada

De acordo com Donzelot, “a partir do final do século XIX surgiu uma nova série de profissões: os assistentes sociais, os educadores especializados, os orientadores” (1986, p. 91).

A lei 1044 de 1969 já falava que as crianças precisavam de “pessoal qualificado, suficiente e idôneo para garantir a assistência sanitária e psicopedagógica da criança”, mas nenhuma norma foi criada para fornecer a este pessoal instrumentos capazes de enfrentar essas tarefas delicadas e complexas, e isso, ocorre, por um lado, pela ignorância sobre o desenvolvimento da criança pequena e das suas capacidades/possibilidades de socialização e aprendizagem; por outro, pelos efeitos de uma cultura que compara o papel de educadora ao papel de mãe, para o qual não se necessitam competências (GHEDINI, 1998, p. 48).

Em 1989, após a conclusão de uma pesquisa em instituições assistenciais e públicas de educação infantil, escreveu-se no relatório, a título de conclusão: “As crianças de nossas creches não é dado o direito de pedir colo, sujar-se, brincar na água (porque dá bronquite), brincar na areia (porque dá alergia), acordar antes do tempo, quebrar brinquedos, fazer barulho”. O que elas podem ou não fazer é definido pelo adulto e essas decisões estão a serviço da rotina e do conforto das pessoas que aí trabalham, mesmo que inconscientes do seu significado e do autoritarismo nelas subjacentes (HOFFMANN, 1995, p. 11). Ou seja, a partir deste relato podemos observar que não apenas a escola mudou de papel assistencialista para educacional, mas o profissional que trabalha dentro dela também teve e ainda tem que se resignificar. Nessa época da história da educação as educadoras não deixavam as crianças (bebês) fazer praticamente nada com medo de “algo ruim” acontecer.

Já para as crianças um pouco maiores, até os anos 1995/1998 e se bobear ainda nos dias de hoje em muitas creches apenas os “trabalhinhos” é que são considerados atividades pedagógicas, isto é, desenhar, pintar, colar, recortar desenhos mimeografados, prestar atenção à história da professora, repetir gestos e músicas treinadas exaustivamente (HOFFMANN, 1995, p. 14).

Atividades como correr, pular, empilhar objetos, jogar bola, brincar de casinha, mexer na água, só no intervalo dos trabalhos propostos pela professora, porque representam bagunça e agitação. Quanto maior tempo as crianças permanecerem sentadas às mesinhas, ou atentas aos “trabalhinhos” melhor será considerada a professora, apesar do autoritarismo e dos limites abusivos à autonomia e espontaneidade das crianças (HOFFMANN, 1995, p. 14).

Vários estudos têm mostrado que muitos profissionais da educação infantil ainda não tem formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições precárias. Há ainda uma pequena parcela de profissionais leigos (BRASIL, v. 1, 1998, p. 39).

Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, coo possibilite a atualização profissional (BRASIL, v. 1, 1998, p. 39).

Por isso a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quaro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta que o profissional da área deve ter formação multifacetada, sólida e consistente que contemple os diversos aspectos pedagógicos e que esteja em permanente atualização (BRASIL, 1998; RODRIGUES; LINS; MACHADO, 2007).

Além disso, as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores, [...], ao mesmo tempo deverão criar condições de formação regular de seus profissionais. (BRASIL, v. 1, 1998, p. 41).

Na verdade o que se pretender hoje dentro das creches é respeitar a criança na sua essência

“Respeitar a criança é não limitar suas oportunidades de descoberta, é conhece-la verdadeiramente para proporcionar-lhe

experiências de vida ricas e desafiadoras, é procurar não fazer por ela, auxiliando-a a encontrar meios de fazer o que quer, é deixa-la ser criança. Respeitá-la é oferecer-lhe um ambiente livre de tensões, de pressões, de limites às suas manifestações. Deixando-a expressar-se da maneira que lhe convém e buscando entender o significado de todas as suas ações” (HOFFMANN, 1995, p. 14).

É urgente o repensar sobre o papel verdadeiramente educativo das creches e sua importância em relação ao futuro de muitas crianças. Esse repensar deve se dar em duas dimensões: do institucional ao pedagógico. Assim como no interior de muitas instituições, nega-se a importância de uma efetiva ação educativa para crianças de 0 a 3 anos, também a sociedade nega o papel social dessas instituições abandonando-as a uma precária sobrevivência. (HOFFMANN, 1995, p. 14).

“É primordial a busca de formação permanente e atualização dos saberes adquiridos tanto na formação prévia como nas experiências vividas no espaço de trabalho. Essa formação deve proporcionar uma reflexão da ação mais adequada e coerente a essa faixa etária tão importante para a formação integral do ser” (RODRIGUES; LINS; MACHADO, 2007).

1.1.2. O SEGUNDO VOLUME: FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

O volume 2 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil contempla os eixos de identidade e autonomia da criança dentro da escola como base para sua formação pessoal e social.

Segundo Nono (2015, p. 1) as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil devem prever situações de aprendizagem que assegurem a concepção da individualidade e o progresso da independência dos pequenos, pois são experiências através dessas práticas que permitirão a criança o conhecimento de si mesmas, ampliando sua confiança e participação delas nas atividades individuais e coletivas, que promovam a autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, que garantam a interação entre elas, respeitadas as individualidades e a diversidade.

O segundo volume deste documento enfatiza a importância da criança conhecer suas próprias características e potencialidades, pois a criança poder fazer escolhas e assumir pequenas responsabilidades favorece o

desenvolvimento da autoestima, essencial para que se sintam confiantes e felizes (BRASIL, 1998b, p. 11).

Essa alegria e autoestima permitem que a criança socialize mais facilmente e consiga estabelecer laços afetivos com outras crianças e adultos, reconhecendo no outro diferenças e semelhanças que possam contribuir para a sua própria evolução. E é dentro da escola que muitos desses laços acontecem, pois é um ambiente que favorece o contato e convívio com crianças de diferentes hábitos e valores, inserindo neles relações éticas e morais para no futuro conviverem bem em sociedade (BRASIL, 1998b, p. 11).

O documento fortalece a importância de se trabalhar dentro da instituição escolar, desde muito cedo temas como autoestima, imitação, imagem corporal, sexualidade, faz-de-conta, segurança, diversidade destacando que são nos momentos de contato com a criança que o vínculo se desenvolve (momento como a hora da alimentação, da escovação dos dentes, do banho, da troca de fraldas, do sono). Enfatiza, ainda que o tempo didático dentro da escola deve ser organizado de modo a contemplar atividades permanentes, como rodas de conversa e o faz-de-conta, que devem estar presentes no dia-a-dia das crianças; sequências de atividades que propiciem a evolução gradativa das crianças e projetos de trabalho que trabalhem temas específicos dentro de um tempo determinado.

1.1.3. O TERCEIRO VOLUME: CONHECIMENTO DE MUNDO

O volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca o conhecimento de mundo e contempla os eixos dos componentes curriculares (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática), estratégias de trabalho e organização do trabalho por temáticas (natureza e sociedade).

Para cada eixo o RCNEI traz os objetivos, conteúdos e orientações gerais de como trabalhar isso dentro a escola. O documento ainda divide este trabalho por faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos destacando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos próprios de cada faixa etária, muitas vezes propondo até a mesma atividade, mas com a realização de forma diferente, para que contemple todos os aspectos dentro das possibilidades de execução da criança.

No eixo Formação Pessoal e Social o RCN contempla o respeito aos direitos básicos das crianças, levando em conta sua dignidade e diferenças individuais, sociais, econômicas, culturas, étnicas e religiosas, além de estabelecer o direito de a criança brincar, se expressar, interagir e comunicar, aprimorando sua socialização e preparando a criança para atuar ativamente em sociedade, sempre considerando os conhecimentos prévios de qualquer natureza que a criança já possua sobre o assunto. Além disso, a diversidade, o grau de desafio que as atividades apresentam e a resolução de problemas como forma de aprendizagem devem ser enfatizados diariamente.

O eixo Identidade e Autonomia prioriza que a criança deve através de situações corriqueiras desenvolver habilidades necessárias para conseguir realizar suas tarefas cotidianas de modo independente e assim poder interagir e socializar com indivíduos de diferentes faixas etárias, sendo capaz de modificar o meio em que vive.

O eixo conhecimento de mundo propicia a aquisição de conhecimento direto e baseado em práticas sociais reais, onde as pessoas que uma experiência de vida maior possam intervir nas ações da criança, ensinando-a a valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade.

O eixo movimento visa desenvolver na criança expressividade, equilíbrio e coordenação, através de atividades que explorem seus atos reflexos como destreza, força e postura que permitam a criança evoluir com sua movimentação gradualmente. Isso se dá através da exploração de espaços, reconhecimento de si mesma, por meios das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que realiza, pois são nessas situações que ela aprende a conhecer suas características físicas, fator fundamental para a construção de sua identidade.

O eixo música a contempla como item presente em todos os momentos da vida por isso a importância da criança entrar em contato com a cultura musical e com suas diversas tradições e manifestações desde cedo. O intuito deste eixo é permitir que a criança perceba, sinta e pense desenvolvendo essa linguagem de forma significativa. O trabalho com Música citado no RCNEI deseja garantir à criança a oportunidade de experimentar algumas questões musicais levando-a a desenvolver diferentes habilidades, produção de hipóteses e conceitos variados.

O eixo Artes Visuais trata da integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos, cognitivos e prazerosos que provém do contato que a criança tem com as suas produções artísticas e visuais que dão um significado as experiências vivenciadas. As artes visuais dentro das escolas são muito utilizadas para articular e reforçar o aprendizado dos diversos conteúdos.

O eixo Linguagem Oral e Escrita aborda a possibilidade da criança ampliar sua participação nas práticas sociais através da linguagem falada e escrita, pois quanto mais as crianças puderem falar em situações diversas, maior será o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, na construção de muitos conhecimentos, no desenvolvimento do pensamento e da capacidade comunicativa.

O eixo Natureza e Sociedade discute propostas pedagógicas que visem instigar na criança as noções de tempo, espaço, desenvolvimento motor, hábitos e atitudes. Além disso, trata de trazer para a criança princípios básicos de assuntos que a interessam como o corpo, os animais, as frutas, desenhos, paisagens, clima, temperatura, entre outros. São temas geralmente trabalhados a parte da sua realidade cotidiana, no intuito de conhecimento de mundo para a vida.

O eixo Matemática discorre sobre desenvolver na criança atos de repetição, memorização e associação, com isso ela será capaz de expor suas ideias, ouvir as dos outros, refletir e compartilhar maneiras para a resolução de problemas, antecipar o resultado de ações não realizadas, confrontar, argumentar e tentar validar seu ponto de vista, sobre situações, sejam elas, concretas ou abstratas, sendo capaz de agir como produtora de conhecimento e não apenas como executora de instruções.

Os objetivos de tais eixos didáticos e pedagógicos citados e percorridos no RCNEI são orientar como o educador ou agente escolar podem promover situações de aprendizagem que estimulem seu aluno a desenvolver habilidades de forma significativa, onde ele se aproprie do conhecimento através de estratégias criadas pelo professor que permitam-lhe alcançar o pleno desenvolvimento.

As estratégias utilizadas para que o aluno alcance tal desenvolvimento são as mais diversas e variadas, partindo elas das mais fáceis até que alcancem

gradativamente a situações mais desafiadoras e complexas. Como por exemplo, no eixo movimento permitir que a criança corra livremente e com obstáculos, atividades onde ela possa saltar, rolar, jogar, agachar, engatinhar. No eixo música é importante levar a criança as mais diversas cantigas de roda, gestos corporais, reconhecimento de sons e ritmos, produção de sons com sucata, apreciação de músicas de diversas origens e reflexão de como elas fazem parte de seu cotidiano. No eixo Artes Visuais o professor pode promover atividades com pintura, argila, água, areia, papel, colagem, desenho e tudo que permita a criança ter contato com as mais diversas texturas, sensações e formas.

No eixo Linguagem Oral e Escrita o professor deve contemplar acesso aos mais diferentes meios de leitura, gêneros textuais, portadores de texto e sistemas de representação. No eixo Natureza e Sociedade o docente pode promover atividades com observação de paisagem, fotos, imagens, valorização de atitudes da manutenção e preservação do meio e dos espaços coletivos, confecção de objetos e observação dos fenômenos da natureza. No eixo Matemática deve-se trabalhar com atividades que envolvam contagem oral, relações espaciais, noções de quantidade, manipulação e exploração de objetos de forma organizada.

A avaliação deve se basear na observação cuidadosa do professor de como a criança está no momento inicial (do dia, do mês e ano) e estas observações devem ser registradas e documentadas, pois através dela o professor conseguirá nortear seu trabalho de modo proveitoso e satisfatório.

1.2. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o atendimento em creches e pré-escolas garantido como direito das crianças na Constituição de 1988, cada vez mais vem surgindo documentos que buscam orientar, direcionar e aperfeiçoar o ensino dentro da Educação Infantil.

Este documento tem por objetivo disseminar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de modo que os educadores revejam suas concepções sobre educação para crianças de modo a garantir e assegurar práticas que fortaleçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2010, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram fixadas através da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

Em 2013 foram lançadas para aprofundar e revisar a DCNEI as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Tornaram-se dois documentos muito importantes para nortear o trabalho dos profissionais da educação, pois trazem contribuições e orientações a nível nacional de currículo e propostas pedagógicas, visando uma educação de qualidade.

Estes documentos tem referências sobre políticas, formação, entre outros tópicos que as escolas podem usar como base para o aperfeiçoamento de seus Projetos Político Pedagógicos.

Também servem para oferecer as famílias um panorama sobre as expectativas do que se espera do trabalho na educação infantil para os próximos anos.

A DCNEI delinea como deve ser o currículo escolar e as ações a serem seguidas.

"Além desses documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o atual Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, são alguns dos atuais documentos tomados por base para a estruturação e visibilidade da Educação Infantil em nosso país. Todos eles remetem ao importante papel desta etapa na formação integral do sujeito, desmistificando a ideia de assistencialismo na qual foi consolidada de início" (SOUZA, 2015, p. 4).

Finalmente as Diretrizes garante a criança e a sua família que a escola tem meios de oferecer e atender as necessidades básicas para o desenvolvimento integral de sua educação.

CAPITULO 2

2. METODOLOGIA

“A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo [...], da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação [...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Chizzotti (2003, p.221) aponta que o termo qualitativo implica em extrair e entender significados de um contexto, e após isso o autor interpreta e traduz em um texto, cuidadosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados do seu objeto de pesquisa. A pesquisa qualitativa, abordagem que será utilizada nesta pesquisa, possui cinco características básicas. De acordo com (LUDKE, 1986, p. 48), são elas:

“a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento (CAMPOS, 2004, p. 611). Em outras palavras, a análise de conteúdo se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Porém, este conceito não é suficiente para definir a especificidade da técnica. A análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas. É importante frisar que novas abordagens conceituais e utilização do método, principalmente de inclusão de novas perspectivas têm sido verificadas contemporaneamente (CAMPOS, 2004, p. 612).

Como enfatiza Campos (2004) a análise de conteúdo carrega com ela a importância da semântica para o desenvolvimento do método. Entendendo-se por semântica aqui, a pesquisa do sentido de um texto. Pode-se assim dizer que o método de análise de conteúdo é limitado por duas fronteiras: de um lado a fronteira da linguística tradicional e do outro o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica).

Segundo Freitas (1997) pode-se dizer que análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais.

Quando refletimos sobre as particularidades na análise de dados pela técnica análise de conteúdo, percebemos que há diferentes técnicas que podem ser utilizadas na execução de pesquisas diferenciadas, mas a análise de conteúdo consiste numa técnica de análise de dados que vem sendo utilizada com frequência nas pesquisas qualitativas no campo da administração, assim como na psicologia, na ciência política, na educação, na publicidade e, principalmente, na sociologia (MOZZATO, 2011, p. 733). Na realidade, como refere Flick (2009), a pesquisa qualitativa é recente e ocorreu simultaneamente em diversas áreas, tendo-se cada uma delas caracterizado por um embasamento teórico específico, por conceitos de realidade específicos e por seus próprios programas metodológicos.

Em relação à escolha do procedimento de análise de dados, podemos afirmar conforme embasamento de Chizzotti (2006) que a descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador. Para Flick (2009), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas.

Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de documentos, que tem como objetivo extrapolar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Entretanto, por mais que se devam respeitar certas “regras” e que se salientem as diferentes fases e etapas no emprego, a análise de conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (2006) rejeita esta ideia de rigidez, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois pólos que envolvem

a averiguação científica: a exatidão da objetividade e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais (MOZZATO, 2011 p. 736).

Bardin (2006) pondera que a análise de conteúdo procura relatar os significantes e a análise de discurso, o significado. Para tanto, esta última faz uso da linguística. Por mais que, visivelmente, a análise de conteúdo e a linguística tenham a linguagem como objeto, há uma distinção entre língua e palavra que faz toda a diferença. Dessa forma, o objeto na linguística é a língua e o da análise de conteúdo, a palavra. Flick (2009) destaca também a vantagem desse método sobre os métodos mais indutivos: o pesquisador não deve adentrar no campo de pesquisa desprovido de bagagem teórica. Por mais que não sejam estabelecidas hipóteses nas pesquisas qualitativas, certas categorias precisam ser criadas, ainda que não sejam definitivas e únicas.

Enfim Freitas (1997) revela que para uma análise de conteúdo ter valor, existem alguns pré-requisitos, como: qualidade na preparação conceitual feita pelo pesquisador, exatidão com que ela será traduzida em variáveis, esquema de análise ou das categorias e, por fim, a concordância entre a realidade ao analisar tais categorias.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS

Os dados foram coletados em duas instituições de ensino sendo uma particular e uma municipal. Optamos por coletar os dados nessas instituições para que pudéssemos estabelecer uma comparação sobre as diretrizes que regem o fazer pedagógico das mesmas. A escolha das duas instituições se deu da seguinte forma: a pública já tinha sido escolhida para realização de trabalhos para a graduação e já se possuía contatos lá dentro. A particular é local de trabalho da pesquisadora em questão.

2.1.1. A ESCOLA MUNICIPAL

A referida instituição tem como nome Escola Municipal Rosa Maria Castellano Pieroni e se encontra localizada na Av. M-15, nº 580 – Cerveão – Rio Claro – SP. Atende 140 crianças da faixa etária de 0 a 3 anos. Possui oito

salas de aula. E a exigência de qualificação dos profissionais é segundo grau completo para monitoras e superior completo em Pedagogia para professoras.

A creche Rosa Maria Castellano Pieroni organiza seus alunos por idade, sendo as turmas divididas de 2 a 4 meses no máximo, sendo:

Berçário I A – de 4 a 7 meses

Berçário I B – de 8 meses a 1 ano

Berçário 2 A – de 1 ano a 1 ano e 5 meses

Berçário 2 B – de 1 ano e 6 meses a 2 anos

Maternal I – 2 anos e 1 mês a 2 anos e 5 meses

Maternal II – 2 anos e 6 meses a 3 anos

A creche Rosa Maria Castellano Pieroni tem seu espaço físico dividido em 8 salas de aula, uma brinquedoteca (não utilizada), um refeitório, uma sala de direção, uma de coordenação, uma de reuniões, uma secretaria, uma cozinha, um espaço de areia, uma sala de TV, um parque, uma área livre com grama, e 6 banheiros.

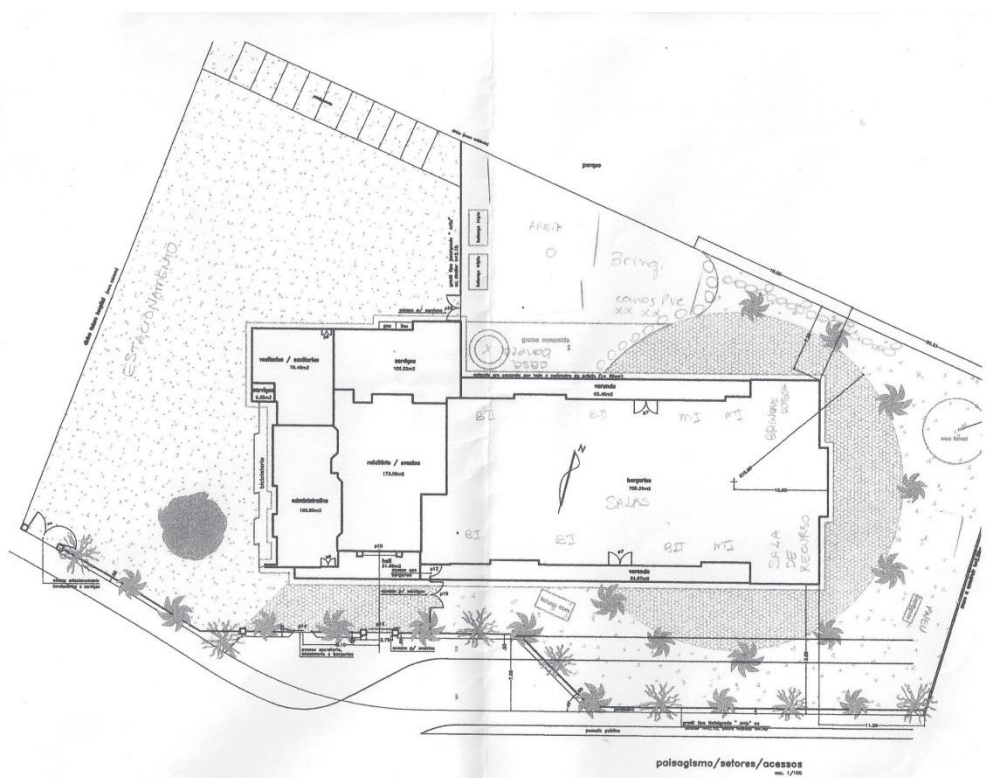


Figura 7 – Planta da escola municipal.

Os brinquedos das crianças ficam dentro da sala de aula, na altura das crianças.

A creche Rosa Maria Castellano Pieroni possui sua história em dois prédios, o antigo, e o novo. Quando estavam instalados no prédio antigo e acesso da família na escola era restrito, pois o prédio era mal conservado e com isso percebia-se a falta de interesse das famílias pela escola. Após a mudança de prédio as famílias começaram a ser mais participativas e a política da escola mudou do assistencialismo para o educacional, assim as famílias passaram a ter acesso a qualquer hora, para visitas ou no caso de adaptação para conhecer a escola.

Tudo isso acabou transmitindo uma transparência do trabalho, e possibilitou que as famílias se aproximassem as funcionárias para uma melhor relação.

2.1.2. A ESCOLA PARTICULAR

A referida instituição tem como nome Escola de Educação Infantil Cora Coralina e se encontra localizada na Av. 25, 358 - Santo Antonio, Rio Claro - SP, 13501-110. Atende 180 crianças da faixa etária de 4 meses a 7 anos. Possui seis salas de aula. E a exigência de qualificação dos profissionais Graduação em Pedagogia em andamento para as auxiliares de creche e superior completo em Pedagogia para professoras.

Na escola Cora Coralina as turmas são divididas como:

Berçário 1 – de 3 a 12 meses

Berçário 1,5 – de 13 a 17 meses

Berçário 2 – de 18 a 24 meses

Maternal - de 2 anos e 1 mês a 2 anos e 5 meses

Jardim 1 – de 2 anos e 6 meses a 3 anos

Jardim 2 – de 3 anos e 1 mês a 3 anos e 5 meses

Pré 1 – de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses

Pré 2 – de 4 anos e seis meses a 5 anos e 5 meses

A escola Cora Coralina tem seu espaço físico dividido em 6 salas de aulas, duas salas de lego, refeitório, uma brinquedoteca, uma sala de música e inglês, dormitório de criança e um de bebê, sala de estimulação, trocador, almoxarifado, área livre, tanque de areia com parquinho, 9 banheiros, jardim, horta, pomar, orquidário, espaço para atividade com água, uma mini cidade com

sinalização e casinhas, palco com instrumentos, sala de direção e coordenação, cozinha e lavanderia.

Na Cora a família é participativa, são os pais que levam e buscam as crianças tendo um contato maior com a escola, porém são ausentes emocionalmente.

2.1.3. O CONTATO COM AS INSTITUIÇÕES

A princípio foram realizados os primeiros contatos com as unidades escolares com o intuito de saber se autorizariam a nossa entrada no interior dos estabelecimentos de ensino para coletar os dados para essa pesquisa. A resposta foi afirmativa.

O contato inicial foi na instituição particular foi tranquilo e colaborativo por parte dos membros da diretoria que não exigiu documentação para possível acesso aos documentos internos. Já na pública o contato também foi tranquilo, porém burocrático, com exigência de uma carta de autorização assinada e protocolada pela Secretaria da Educação da cidade, para liberação de entrada da pesquisadora na escola e acesso aos documentos internos.

Os membros da diretoria de ambas as escolas foram receptivos e se dispuseram a ajudar em qualquer dúvida que houvesse. A diretoria da escola pública inclusive liberou acesso a documentos que nem haviam sido solicitados, ampliando o leque pela busca de informações. Na instituição particular eles liberaram acesso apenas aos documentos solicitados, porém se outros fossem necessários, acreditamos que não haveria resistência.

2.1.4. A COLETA DE DADOS

Tendo em vista que o problema a ser investigado é o como é estruturado o trabalho pedagógico, junto à faixa de 0 a 2 anos, no município de Rio Claro e os objetivos que permearam o desenvolvimento desse estudo foram, respectivamente: identificar, no projeto político pedagógico da escola, as concepções teóricas que permeiam o fazer pedagógico: concepção de criança, de educação, de sociedade, de escola, de ensino, de desenvolvimento, de professor e analisar as concepções teóricas identificadas no PPP, a luz dos documentos oficiais do MEC (Referenciais Curriculares Nacionais e Lei de

Diretrizes e Bases da Educação); a nossa coleta de dados pautou-se única e exclusivamente na leitura dos projetos políticos pedagógicos das duas instituições. Nesse sentido solicitamos os documentos às unidades educacionais para que pudéssemos efetuar a leitura dos mesmos. Na escola pública teve-se uma exigência maior, pois foi necessário entregar o projeto do presente trabalho à Secretaria Municipal de Educação para que fosse liberada a autorização entrada a creche para a análise dos documentos. Na particular isso não foi necessário.

2.1.5. A ANÁLISE DOS DADOS

Os projetos educativos foram analisados tendo como parâmetros os documentos oficiais do MEC: Referencial Curricular e as Diretrizes Curriculares, onde procuramos identificar quais as concepções que regem a ação pedagógica em ambas as instituições, sendo:

- a) Identificar, no projeto político da escola, as concepções teóricas que permeiam o fazer pedagógico;
- b) Analisar as concepções identificadas no PPP, à luz dos documentos oficiais do MEC.

CAPITULO 3

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Optamos por apresentar os dados de acordo com as seguintes categorias de análise: concepção de criança, de escola, de educação; o brincar enquanto eixo metodológico; organização do tempo didático; conteúdos e estratégias; avaliação; formação inicial e continuada. Dessa forma, a organização desse capítulo priorizou a apresentação dessas concepções nos dois documentos: da Escola Municipal e Escola Particular. A análise priorizou a comparação entre as duas instituições escolares.

2.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

3.1.1. O conceito de criança, escola, educação nas duas escolas

O projeto pedagógico da escola municipal conceitua a criança como um ser pensante, único, curioso e que tem uma forma de conhecer o mundo, por isso, é preciso que participe ativa e participativamente de todas as atividades. Além disso, se preocupa em acompanhar a concepção de criança e os seus direitos conquistados ao longo dos anos, permitindo as crianças, como direito, a brincadeira, a higiene, a alimentação, o desenvolvimento amplo e adequado, a convivência sadia com a diversidade, expressando sentimentos, desejos e angústias, a construção de conhecimento, identidade e autonomia.

Já o conceito de escola é definido como o ambiente cujo foco é a promoção do saber, onde eles se sintam a vontade para exercitar suas vivências e convivências.

Já como conceito de educação o projeto enfatiza que a ação pedagógica visa o desenvolvimento amplo da criança, proporcionando um ambiente saudável, afetivo, acolhedor e educativo, com a “ajuda” de brinquedos e materiais pedagógicos adequados e suficientes.

O projeto pedagógico da escola particular considera os seis primeiros anos da criança os mais importantes na sua formação para a construção das bases da sua personalidade, socialização e afetividade, pois as primeiras experiências influenciam na formação da autoimagem da criança e de seu futuro, ou seja, a atitude da criança diante de si mesmo e do mundo. Educar é explorar bem as potencialidades que a herança criou. Já como conceito de escola o projeto traz que o objetivo desta instituição escolar particular é criar ambientes e oportunidades para que a criança desenvolva suas potencialidades e personalidade, nos âmbitos físico, mental e afetivo.

O mesmo projeto contempla a educação como meio de criar condições para o desenvolvimento integral da criança, para isso, é preciso uma prática educativa que propicie o desenvolvimento de cada capacidade sendo elas física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, devendo considerar as diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender.

3.1.2. O brincar como eixo metodológico, nas duas escolas

Na creche Rosa Maria Casttelano Pieroni eles possuem um plano de curso que considera a identidade e a autonomia como instrumentos indispensáveis para o processo de socialização e construção dos laços afetivos, no conhecimento dos outros e na descoberta das diferenças. O brincar é a principal atividade da infância e os espaços e as brincadeiras possibilitam a elas a manifestação de seus sentimentos, ideias, ações e experimentações de diferentes locais sociais, sendo brincar essencial para o desenvolvimento amplo, sendo ela dirigida ou livre, desde que seja planejada e organizada. O educar não caracteriza pela transmissão de conteúdos, e sim pela construção do conhecimento pela própria criança quando ela age sobre o objeto e observa as transformações. A criança precisa interagir, ela não pode ficar olhando e o professor realizar, ele deve apenas mediar a relação entre a criança e o conhecimento. Olhar a criança é diferente de estar com a criança, pois quando você está com a criança, fica-se atento as suas necessidades e ao seu desenvolvimento.

No PPP da escola Cora Coralina enfatiza-se mais o brincar como instrumento de aprendizagem, considerando que através das brincadeiras a criança expressa as emoções, os sentimentos, os pensamentos, os desejos e as necessidades utilizando das diferentes formas de linguagem corporal, musical, oral e escrita, ajustadas as diferentes intenções situações de comunicação, de forma compreender e ser compreendido, expressar ideias, sentimentos, desejos e necessidades e avançar no seu processo de construção de significado, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva, a valorização da diversidade, demonstrando atitudes de interesse, respeito, e participação frente as manifestações culturais.

3.1.3. Organização da ação pedagógica, nas duas escolas

O plano de trabalho na creche Rosa Maria Casttelano Pieroni é baseado na tríade cuidar-educar e brincar. Cuidar da higiene, alimentação, ser afetuoso, dedicado e respeitoso; propiciando no brincar a integração, a interação, a socialização e a ampliação dos conhecimentos e valores sociais que são condizentes com o educar.

O professor deve atender as necessidades das crianças nos aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, preocupando-se em respeitar as

limitações e diferenças sociais dos alunos. Ele ainda deve ter respeito, cooperação, afetividade, profissionalismo, tolerância, humildade, polidez, solidariedade, entre outras boas características para ser bom exemplo para seus alunos.

Já na escola Cora Coralina o plano de trabalho tem como base teórica uma linha psicanalítica. Onde o processo educacional é centrado na criança e na relação educador-aluno, com ênfase nos processos de aprendizagem. Ela procura desenvolver na criança a capacidade de pensar (dentro das regras pré estabelecidas), respeitando as características individuais e da faixa etária para formar um indivíduo consciente e crítico, que atue criativamente na realidade que o cerca.

O educador tem papel de acompanhar o aluno para que ele se coloque na situação e facilite o desenrolar de sua experiência, estruturando pouco a pouco. Ele acompanha o trabalho para ver se as instruções foram bem compreendidas, mas nenhuma diretriz de execução é dada. O objetivo deste trabalho do professor é que ação do professor seja vivenciada de forma plena dando liberdade para escolha dos meios com os quais as crianças vão atuar para executar a atividade, dado alguns limites para que a experiência não se perca, mas para que isso ocorra é essencial que a criança possa dar vazão ao seu emocional.

Nesta faixa etária de creche que ocorre o desenvolvimento das principais funções psiconeurológicas, cognitiva e da linguagem, também da aquisição de habilidades motoras e da adaptação da criança ao mundo social, afinal a participação da escola na educação é necessária enquanto uma pessoa que têm direitos e merece respeito, amor e compreensão. Por isso a escola criou um espaço para que a criança não corra riscos, se sentindo protegida, física e emocionalmente para desenvolver todo o seu potencial.

Nesta escola a educação é organizada em quatro pilares (baseado na teoria de Jacques Delors), sendo eles:

- Aprender a conhecer: adquirir os instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer: para poder agir sobre o meio envolvente;
- Aprender a viver com os outros: para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;

- Aprender a ser: a via essencial que integra as outras três sem precedentes.

A lei da LDB e bases da educação nacional 9.394/96, o ECA, a constituição brasileira e os PCNS, e o conselho estadual d educação de São Paulo são citados, enfatizados e respeitos na proposta pedagógica das duas instituições.

A creche Rosa Maria Castellano Pieroni, aplica os conteúdos na hora que a professora chega, com base nos conteúdos.

A avaliação é feita através da observação das atividades, brincadeiras e a interação das crianças no cotidiano. Utiliza-se múltiplos registros, sendo eles: um planejamento semanal das atividades e um relato de coo foram realizadas, além dos pareceres descritivos, desenhos, fotos, vídeos, portfólios e a integração com a família. Ao final é feita uma reflexão sobre o trabalho pedagógico usando como ferramenta de compreensão e pesquisa.

Na escola Cora Coralina a avaliação é feita através do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, é um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagens oferecidas e ajustar suas práticas as necessidades do aluno. Segundo o RCN tem o caráter de acompanhar as conquistas e dificuldades do aluno em seu processo de aprendizagem.

No que se refere a organização da sala, na escola municipal cada turma possui uma sala onde os brinquedos ficam dentro delas e os alunos realizam a maior parte das atividades dentro desta sala. Já na escola particular as turmas até 3 anos não possuem sala e trocam de ambientes durante o período escolar. Além de o número de crianças ser relativamente menor na escola particular para esta faixa etária.

3.1.4. Formação inicial e continuada, nas duas escolas

Na creche Rosa Maria Casttelano Pieroni o Projeto Político Pedagógico ressalta que a formação continuada é feita através de grupos de estudos para as professoras e monitoras uma vez por semana, com carga horária de 50 minutos.

Os professores tem o HTPC de 15 em 15 dias depois do horário de trabalho e o HTPI duas vezes por semana também de 50 minutos. Além de

reuniões quatro vezes por ano, sendo duas realizadas na escola e duas na Secretaria Municipal de Educação, onde todas as escolas de etapa 1 estão presentes para alinhar a teoria e a prática.

As monitoras não precisam ter ou estar cursando a graduação, mas os professores tem que possuir a formação, sendo que trabalham apenas de manhã. A tarde as crianças ficam com as monitoras.

No PPP da escola Cora Coralina relata-se que para a formação continuada dos professores há a promoção de cursos específicos de desenvolvimento infantil e infanto-juvenil além das reuniões semanais para a discussão de casos e dinâmicas de grupo de sensibilização e conhecimento emocional.

La o professor tem que oferecer condições para que a aprendizagem ocorra em atividades cotidianas como brincadeiras e situações pedagógicas intencionais orientadas e mediadas pelo educador, tornando significativa. Esse processo de aprendizagem da criança para ser significativo tem que requerer da criança uma intensa atividade interna pois consiste m estabelecer relações entre o que a criança já sabe e o que é novo. As atividades são definidas no planejamento anual que define objetivos, metas e conteúdos para que então seja possível elaborar o planejamento semanal, contando que possam ser mudados no dia a dia, com fatores que influenciem na sua realização.

Como formação para trabalhar na instituição é necessário estar cursando ou ter concluído a graduação em Pedagogia.

3.2. ANALISE DOS DADOS

3.2.1. O conceito de criança, escola

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera criança [...] todo ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998a, p. 21) e ainda caracteriza as crianças como “seres como possuem uma natureza singular, que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

Já para a escola o RCNEI apresenta a concepção de lugar que deve “assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas”.

E finalmente sobre educação a concepção do RCNEI é de que a educação é instrumento que

“deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (BRASIL, 1998a, p. 23).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil considera a criança como

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja aprender, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010, p. 12).

Já sobre escola as Diretrizes enfatizam que a se caracteriza como

“[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2010, p. 12).

E finalmente sobre educação as Diretrizes deixam claro é um conjunto de práticas que aliadas ao currículo que devem buscar

“articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2010, p. 12)

As diretrizes ainda enfatizam que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental e as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

3.2.2. O brincar como eixo metodológico

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil contempla que para que as crianças possam praticar sua capacidade criativa é essencial que

“[...] haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998a, p. 27).

Ou seja, o documento destaca que a brincadeira beneficia a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas conquistas de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar o modificam em um espaço singular de construção infantil (BRASIL, 1998a, p. 27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, estas que garantam as crianças experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens; possibilitem às crianças experiências de narrativas e que possam recriar em suas histórias em contextos significativos; entre outras práticas (BRASIL, 2010, p 25).

3.2.3. Organização da ação pedagógica

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil frisa que o tempo didático, que é o tempo das atividades educativas realizadas com as crianças deve envolver “os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”, pois para que a criança se aproprie de novos conhecimentos com sucesso é necessário que o docente utilize as mais diferentes estruturas didáticas (BRASIL, 1998a, p. 54-55).

As Diretrizes não mensuram o tempo que deve ser praticada cada atividade, porém caracteriza que as propostas pedagógicas devem prever

condições para o trabalho coletivo que assegure que a criança se desenvolva em todos os aspectos, que permita que ela estabeleça uma relação afetiva com os membros da escola, que considere suas singularidades individuais e coletivas, que permita o deslocamento e movimentos amplos pelos espaços da escola, a acessibilidade a materiais e a apropriação de conhecimento através do contato com crianças de todas as culturas (BRASIL, 2010, p. 19-20).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil deixa claro que na infância a avaliação não pode ter caráter de terminalidade, classificação ou eliminação. “A avaliação nesta etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças” (BRASIL, 1998a, p. 59).

O documento ainda salienta que

“A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e direcionar esse processo como um todo” (BRASIL, 1998a, p. 59).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destaca que a avaliação deve ser feita “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”. Essa avaliação pode ser feita através da observação do comportamento e interação das crianças durante as atividades; através do uso de registros como fotografias, relatórios, desenhos etc; através de documentação específica que permita as famílias conhecer o trabalho da instituição (BRASIL, 2010, p. 29).

3.2.4. Formação inicial e continuada

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil evidencia que sobre a formação inicial a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1998a, p. 39).

E após o tempo de adaptação da lei ainda foi sancionado que “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1998a, p. 29).

Já sobre formação continuada o RCNEI profere que

“as redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores, aproveitando a experiência daqueles que já vem trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade” (BRASIL, 1998a, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil não contemplam este tópico.

Com isso podemos verificar que o conceito de criança nos dois Projetos Político Pedagógico expressa a importância do desenvolvimento integral da criança, que deve ter todo o seu potencial explorado e desenvolvido. A única diferença que vemos do projeto da escola particular para o da escola municipal é que a particular se preocupa e enfatiza bastante o aspecto emocional do aluno, citando que qualquer atitude mal direcionada e não planejada por parte do docente, pode acarretar no aluno sentimentos ruins como inferioridade, incapacidade, baixa autoestima, agressividade, pois isso pode induzi-lo ao fracasso. Por isso é importante que o professor desenvolva em seu aluno a autoestima, fornecendo à criança imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for preciso. Os docentes precisam evitar que as crianças sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras.

O relacionamento afetivo da criança com sua professora é parte formativa desses alunos enquanto sujeitos e tão importante quanto a formação intelectual desse ser é sua formação afetiva que dificilmente será modificada, na essência, nos anos seguintes, dependendo da base que for construída na primeira infância (PONTES, 2005).

Como conceito de escola no projeto pedagógico da escola pública vimos que o ensino privilegia a vivência e socialização das crianças enquanto na escola particular o foco está em desenvolver as potencialidades e personalidade da criança, deixando que o foco é o ser individual, pois a partir do momento em que o individual estiver bem definido, o coletivo acontecerá por si só.

No conceito de educação os dois projetos político pedagógicos são bem parecidos, pois visam o desenvolvimento das capacidades das crianças em todos os seus aspectos, dentro de ambientes acolhedores e estimuladores, contando também com a ajuda de materiais pedagógicos apropriados.

O brincar é privilegiado nos dois documentos como ferramenta essencial para o aprendizado dos pequenos. A única diferença é que no projeto da municipal vemos que o importante é a criança atuar como protagonista da sua aprendizagem, sendo o professor apenas facilitador do ensino. Já no plano da particular destaca-se que são nas brincadeiras que a criança demonstra suas emoções, desejos e sentimentos, ficando mais livre para representar seu próprio “eu”.

No que diz respeito a ação pedagógica o plano de trabalho da escola municipal contempla como foco o agir do professor sobre situações de aprendizagem, já na da escola particular o foco da ação pedagógica está centrado na criança e na relação do professor para com ela, seguindo uma linha psicanalítica. Na escola municipal a educadora acompanha a mesma turma todos os anos, facilitando o convívio para ambos os lados, visto que na fase de adaptação todo início de ano o processo é muito mais tranquilo, porque só acontece com as crianças que chegam na escola, pois os outros alunos voltam com a mesma educadora, que já o conhece do na anterior. Porém na escola particular não existe esta possibilidade de acompanhamento, pois a direção pedagógica acredita que esta rotatividade de educadores e professores anualmente é importante para que a criança se acostume com essa passagem e eventual afastamento das pessoas em sua vida.

Por fim a formação inicial e continuada nas duas escolas são bastante distintas, pois na pública as monitoras não precisam estar cursando ou terem cursado Pedagogia, já na particular é requisito indispensável para a contratação. Já no que se refere a formação continuada na pública as monitoras dispõem de grupos de estudos e as professoras dispõem de reuniões semanais, já na particular também ocorre reuniões semanais para todos, professores e monitoras, todas juntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver a creche vem se desenvolvendo através de um longo processo histórico,

Desde o seu surgimento, passando pela época das políticas assistencialistas e ainda hoje como ambiente educativo e pedagógico ainda enfrenta muitas lutas.

Dentro deste cenário constatamos e analisamos a existência de diversos documentos que visam a garantia da melhora da educação, sendo eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

É por esse motivo que o objetivo desta pesquisa era analisar o Projeto Político Pedagógico de duas instituições escolares, uma de origem pública e outra privada, para assim conseguirmos averiguar semelhanças e diferenças existentes.

Essa pesquisa é importante para o cenário educacional, pois podemos ver que há diferença entre escola municipal e particular, porém todos os documentos defendem e garantem uma educação igualitária, com as mesmas oportunidades para todos, porém a realidade ainda nos dias atuais é completamente diferente. Ainda vemos uma educação melhor de melhor qualidade para crianças mais abastadas e de melhor condição de vida.

O que não foi possível realizar foi a observação da prática dentro das duas instituições, que acrescentaria consideravelmente informações e possíveis discussões no corpo deste trabalho.

Seria uma possibilidade de ver na prática até onde as escolas seguem na prática o que está na teoria, e com certeza seria assunto para outra pesquisa que aprofundaria mais o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Tecendo os fios da infância**. In: *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP. 2010. 193 p. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>>. Acesso em 07 set. 2015.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. LCT, 1978.

ASSIS, R. H. de. A inserção da mulher no mercado de trabalho. In: **Convibra – Congresso Virtual Brasileiro de Administração**, VI, 2009. São Paulo. Disponível em: <http://www.convibra.org/2009/artigos/140_0.pdf>. Acesso em 10 set. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. 70 ed. 2006.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico In: **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, IX, 2009. PUC_PR. Paraná.

BERTAN, L. A relação escola-família: um espaço negado aos pais? **Revista Colloquium Humanarum**. V. 3, n. 2, 2005. Disponível em <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/212>> Acesso em 03 de set. de 2015. 11p.

BEZERRA, Viviane de Santana. **A contribuição do movimento da dança quanto ao desenvolvimento das crianças de educação infantil**: um estudo introdutório. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA, 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-VIVIANE-DE-SANTANA-BEZERRA.pdf>. Acesso em 09 abr 2015.

BIBIANO, Bianca. Na rotina planejada, o espaço para aprender. **Revista Nova Escola**. Belo Horizonte, maio 2011. P. 56. 2011.

BRANDOLI, F. M. Educação infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. In: **ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, IX, 2012. Caxias do Sul - RS. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/764/121>>. Acesso em 29 set. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – 8. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 15 de mar. De 2015.

BRASIL. **Constituição Federal da Republica Federativa do Brasil**, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf> Acesso em 04 de fev de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília. 2010. 36p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. Brasília. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 29 de jan de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 26 de jan de 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Crianças terão de ir a escola a partir dos 4 anos de idade. Brasília/ DF – Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18563:criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade&catid=211&Itemid=86>. Acesso em 24 de mar de 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Brinquedos e brincadeiras de creches – manual de orientação pedagógica, Brasília, DF. 2012. p. 160.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. São Paulo. 2011. Disponível em < <http://pt.scribd.com/doc/66122744/RELACAO-ESCOLA-FAMILIA#scribd> > Acesso em 07 set. 2015.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Bras. Enferm.** Distrito Federal. N. 57, p. 611-614, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>> Acesso em 20 ago. 2015.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal: Universidade do Minho. N. 002, v. 16. p. 221-236, 2003. Disponível em:

<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf> Acesso em 14 jul. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2006

CORTES, L. **Creche: do assistencialismo para o pedagógico**. [S.l.]. 12 de jan de 2010. Artigo educação. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/creche-do-assistencialismo-para-o-pedagogico/31016/>> Acesso em 07 de fev de 2015.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DONZELOT, J. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

EDUCAÇÃO. I. , [S.l.] , [S.l.] , [200-?]. Documento extraído de trabalho não identificado. Disponível em <

<http://www.viana.es.gov.br/documents/45229/60791/Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/5b1b29a3-1bec-444d-ac3a-8a01784f1ad7?version=1.1>> Acesso em 22 fev 2015.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

FERRARI, M. **Friedrich Froebel**. 2011. Disponível em< <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml>>. Acesso em 22 nov. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Artmed. 2009.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M. Jr.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**. p. 97-109. 1997.

GHEDINI, P. Creches entre dinâmicas político institucionais, legislativas, sociais e culturais. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 9. Ed. 43-57p.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2º edição. Porto Alegre. Artmed, 2006. 304p.

HISTÓRIA da infância e da Educação Infantil no Brasil. **A história da infância e da educação infantil contada pela linha do tempo: instituições, tendências e personagens importantes**. 2013. Disponível em: <<http://almanaque.weebly.com/linha-do-tempo.html>>. Acesso em: 15 Nov. 2015. Não paginado.

HOFFMANN, J; SILVA, M. B. G. DA. Ação educativa na creche. In HOFFMANN, J; SILVA, M. B. G. DA. **Ação educativa na creche 1 – cadernos educação infantil**. 6ed. Mediação editora, 1995. 11-15p.

JAUME, M. A. R. O ambiente e a distribuição de espaços. In ARRIBAS, T. L., et al. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre. Artmed, 2004. 363-377p.

KLEIN, L. R. Cadê a criança do Áries que estava aqui? A fábrica comeu... In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, IX, 2012. Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. *Anais...* Local de publicação dos resumos: Editora, ano. paginação. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf

KRAMER. S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, V. **Surgimento da creche**. 2011. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/51340074/SURGIMENTO-DA-CRECHE#scribd>>. Acesso em 29 set. 2015.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARÇAL, V. E. R. O esquema de ação e a constituição do sujeito epistêmico: contribuições da epistemologia genética à teoria do conhecimento. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MATHIAS, E. C. B.; PAULA, S. N. DE. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. Ano 1, Nº 01. 2009. Disponível em <<http://www.unisuz.edu.br/interfaces/downloads/edicao-1/artigo-1.pdf>> Acesso em 03 de set. de 2015. 13-16p

MAURA, M. A. P. Organização e estratégias educativas. In ARRIBAS, T. L., et al. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre. Artmed, 2004. 341-352p.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE, A et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MIGUEL, A. S. B. Cuidar e educar: um novo olhar para a educação infantil. **Revista Fafibe On-line**. São Paulo. 2012. Disponível em <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155019.pdf>> Acesso em 16 jul. 2015.

MOTTA, X. F. de.; SILVA, R. da. Um olhar possível sobre a infância. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Unigranrio. Rio de Janeiro. V. 10. N.

35, p. 36-50, 2011. Disponível em: <
<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/1579> > Acesso
 em 10 set. 2015.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de
 análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios.
RAC. Curitiba. N. 4, v. 15, p. 731-747, 2011. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>> Acesso em 20 ago. 2015.

NONO, M. A. Identidade e autonomia na educação infantil. In: **Educação
 Infantil: abordagens curriculares**. 2015. Unesop-Univesp. Disponível em: <
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/293/1/01d13t04.pdf>>.
 Acesso em 04 out. 2015.

OLIVEIRA, D. R. de; MIGUEL, A. S. B. A nova concepção de creche pós-LDB
 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96). **Revista
 Fafibe On-line**. São Paulo. Ano V, n.5, p. 8, nov. 2012. Disponível em
 <[http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/
 21/21112012211307.pdf](http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/21/21112012211307.pdf) > Acesso em 14 jul. 2015.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches:
 crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no brasil:
 avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista
 HISTEDBR On-line**, Campinas, 2009. Nº 33, mar. 2009. Disponível em
 <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf> Acesso em
 18 de dez de 2014.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2^a Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PONTES, Patrícia Casasanta. **Sucesso ou fracasso escolar: uma questão de
 relação professor-aluno**. Centro Universitário de Brasília – Uniceub. Brasília.
 Junho/2005. Disponível em:
 <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3035/2/20058998.pdf>>.
 Acesso em: 22 Nov 2015.

RAPAPORT, A.; et. al. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à
 creche: alguns aspectos críticos. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**, Local
 de publicação, v. 14, n. 1, 81-95p., 2001. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>>. Acesso em 07 set. 2015.

RODRIGUES, F. M. F.; LINS, L. P.; MACHADO, L. B. **Formação continuada
 dos professores de creches: processo de ressignificação e implicações
 práticas**. Pernambuco-PE. Universidade Federal de Pernambuco. 2007.
 Disponível em <
https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.1/fomao.pdf>.
 Acesso em 07 out. 2015.

RODRIGUES, J. P. **O criador dos Jardins de Infância no filme-documentário “Friedrich Froebel**. 2013. Disponível em <<http://www.diarioliberalidade.org/brasil/lingua-educacom/40583-o-criador-dos-jardins-de-inf%C3%A2ncia-no-filme-document%C3%A1rio-friedrich-froebel.html>> Acesso em 20 nov. 2015.

ROSEMBERG, F; et. al. A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo. 163p., 1992. Disponível em: <www.publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/download/.../2388_f>. Acesso em 07 set. 2015.

ROSSETT-FERREIRA, M.C.; VITORIA, T.; GOVLARDINS, L.G. Quando a criança começa a frequentar a creche ou a pré-escola. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.47-51.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche – realidade e ambigüidades**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTARÉM, M. S. P.; CRUZ, M. S. DA. **Avaliação formativa na educação infantil**. 2015. Disponível em <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/avaliacaoformativa.htm>>. Acesso em 07 out. 2015.

SOUZA, F. B.; GRASSEL, L. A. Um novo olhar para a educação na infância a partir da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. In: **SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**, VI, 2015. Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1428803350_ARQUIVO_SBECE2015-DCNEI.pdf>. Acesso em 20 nov. 2015.

SOUZA, A. A. S. de. **O brincar e sua importância frente à teoria de Vygotsky e sua contribuição para a educação infantil**. 2009. 63 f. Monografia – Centro de Educação, Comunicação e Arte, Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 2009.

SILVA, J. K. S. **Creches: um desejo de gestão ideal**. 2009. 35f. Monografia – Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: Julho/2009. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T205199.pdf>. Acesso em 22 nov. 2015.

WADSWORTH. J. B. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. 2º edição. São Paulo. Livraria pioneira editora, 1987. 344.

FULY, V. M. S. DA S.; VEIGA, G. S. P. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Revista Interfaces da Educ.** Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewFile/2879/1146>>. Acesso 15 nov. 2015.

Orientador: César Pereira Donizetti Leite

Orientanda: Natielli Rossi Ramires