



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA BEZERRA BARROS

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contextualização com foco
na pré-escola**

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA – PARAÍBA
FEVEREIRO – 2015

MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA BEZERRA BARROS

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contextualização com foco
na pré-escola**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA – PARAÍBA
FEVEREIRO – 2015

B277c Barros, Maria Cristina de Oliveira Bezerra.

Currículo na educação infantil: contextualização com foco na pré-escola / Maria Cristina de Oliveira Bezerra Barros. - João Pessoa: UFPB, 2015.

87f. : il.

Orientadora: Ana Luisa Nogueira de Amorim
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Currículo. 2. Educação infantil. 3. Proposta pedagógica. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.016(043.2)

MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA BEZERRA BARROS

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contextualização com foco
na pré-escola**


APROVADO EM: 04 / 03 / 15

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim - UFPB
(Orientadora)

Prof^a MS. Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca - UFPB
(Professora da Área de Aprofundamento em Educação Especial)



Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonseca - UFPB
(Professor Examinador)

JOÃO PESSOA – PARAÍBA
FEVEREIRO – 2015

Ao meu maravilhoso e amado esposo Djaeldson Barros, pelo seu amor, carinho e compreensão, pois sem esses gestos seria impossível chegar até aqui. E também pelos incentivos e ajuda, onde não mediu esforços para me ver realizar esse sonho.

Aos meus pais e irmãos, pela paciência e compreensão que tiveram comigo durante toda a trajetória do curso. A vocês eu sou grata por terem sido o meu suporte para não desistir deste sonho.

À minha amada e adorada bisavó Francisca Maria do Carmo, que já não está mais entre nós, por sempre demonstrar o amor e carinho que tinha para com a minha pessoa, e que até nos últimos dias de sua vida, me cobriu de mimos e gestos de ternura. À senhora, dedico todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por ter me agraciado com sua imensa bondade e iluminado os meus caminhos na trajetória desse trabalho.

À minha amada mãe, que sempre me apoiou com amor e carinho, compreendendo a minha ausência no momento em que trilhava esse caminho, e por sempre torcer pelo meu sucesso profissional.

Ao meu querido pai, por sempre ter sido maravilhoso, contribuindo com todo o seu amor e carinho durante toda a minha vida.

Ao meu amado e adorado esposo, pelo incentivo e toda paciência durante o meu percurso acadêmico, que com todo seu carinho e amor eterno, foi o meu companheiro em todas as horas.

Aos meus irmãos, companheiros inseparáveis, pelos incontáveis momentos felizes que já vivenciamos juntos e por sempre demonstrarem ter orgulho de mim, além de me incentivarem a ter paciência nessa jornada tão difícil.

À minha irmã, minha segunda mãe, amiga para todos os momentos, que com o seu jeitinho doce de ser não me deixou desistir de alcançar esse objetivo, sempre me dando forças e incentivos para seguir em frente.

Aos meus sobrinhos, por todos os momentos de descontração e alegria que vivencio ao lado de vocês, pela forma pura a qual recebo amor e carinho, e mais do que nunca, por sempre torcerem para que chegassem logo as férias tão desejadas da titia. Titia ama todos por igual!

À minha saudosa e amada bisavó, Francisca Maria do Carmo (*in memoriam*), que apesar de não ter nenhuma formação acadêmica sempre valorizou o estudo, sendo assim, fico com a eterna lembrança do quanto ela ficaria feliz em compartilhar esse momento único da minha vida.

À minha querida sogra que tanto estimo, pela compreensão e paciência, que por vezes deixei de dá-la à atenção necessária durante essa etapa final.

Às minhas cunhadas, pela torcida e pela força que sempre me deram para que eu chegasse até aqui.

À toda a minha família, pela torcida e pela compreensão de todos os momentos em que precisei me fazer ausente.

À minha professora orientadora, Ana Luísa Amorim, pela dedicação, paciência, e, acima de tudo, pela confiança que passastes ao longo de toda essa jornada. Muito obrigada por tudo!

Aos meus companheiros de curso, pelos momentos de aprendizado e principalmente pelos momentos de alegria, especialmente para: Luana, Juliane, Juraci, Fernanda e Simone.

Às minhas amigas de longas datas, que apesar da distância e a correria do dia a dia sempre torceram pelo meu sucesso profissional: Lidiane Dias, Railla, Marilene, Luciana, Ericka, Rubenice, Cherlane, Karol e Jórdanya.

À Fabiana Gomes, que além da sua amizade, foi minha companheira juntamente ao Projeto PROBEX 2014, onde pudemos vivenciar momentos de aprendizado e que por vezes compartilhamos bons momentos juntas.

À todos das creches pesquisadas: gestoras, educadoras e crianças observadas, pelos momentos de aprendizado, que foram de grande valia para o desenvolvimento deste trabalho.

À Banca Examinadora, pelos apontamentos feitos, que foram significativos para a melhoria deste trabalho.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire (2005)

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no contexto da Educação Infantil ofertada através de instituições públicas, tendo como tema central o estudo do currículo na pré-escola e dos fatores que contribuem para uma educação de boa qualidade nas creches do município de Santa Rita/PB. Este trabalho segue uma abordagem qualitativa com uma finalidade descritiva, e de acordo com os critérios propostos por Vergara (2004), pode-se também classificá-la como bibliográfica e de campo. A coleta dos dados concretizou-se através de entrevistas semiestruturadas com as gestoras das creches estudadas e diário de campo. Constatou-se que as questões que contribuíram para que as crianças não tivessem uma educação de boa qualidade estavam atreladas aos espaços físicos das dependências das creches, que por sua vez, não eram adequados, tanto no sentido das dimensões como pela ausência de algumas salas de atividade, como por exemplo, brinquedoteca, parquinhos, etc. A falta de materiais pedagógicos, brinquedos e a forma mecânica como a maior parte das educadoras ensinavam às crianças não as instigavam nas interações entre professor-criança e criança-criança. Certificou-se que as práticas educativas adotadas são focadas mais nas atividades assistenciais do que nas pedagógicas, girando em torno de atividades simplificadas, ordens, controles, momentos livres e espontâneos, uma vez que não contribuíam para o desenvolvimento dessas crianças. Este estudo pode ainda servir como um alerta para os gestores e todos os atores envolvidos nessa dinâmica, onde os mesmos podem enxergar a realidade vivenciada pelas creches públicas do município de Santa Rita/PB, para pensarem em algumas sugestões de melhoria para uma melhor organização e estruturação dessas instituições destinadas a atender as crianças nas primeiras fases da educação infantil.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Proposta Pedagógica.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Infantil
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROBEX	Programa Institucional de Bolsa de Extensão
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA	11
1.2	OBJETIVOS	12
1.2.1	Objetivo Geral	12
1.2.2	Objetivos Específicos	12
1.3	JUSTIFICATIVA	12
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	13
2	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	15
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: algumas concepções	15
2.2	CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	35
3.2	INSTRUMENTO DE PESQUISA	36
3.3	CENÁRIO DA PESQUISA	37
3.4	PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	38
4	RESULTADOS	39
4.1	ROTINAS OBSERVADAS	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72
	ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, cada vez mais as crianças tendem a ingressar em instituições de ensino precocemente, tendo em vista que este meio desponta como uma das primeiras opções para os pais deixarem seus filhos e seguir a sua rotina laboral.

Com isso, percebe-se um avanço gradativo nas instituições de Educação Infantil, tanto no espaço das creches e pré-escolas como no que diz respeito à legislação educacional, bem como no desenvolvimento infantil da criança. Entretanto, em algumas décadas passadas, a educação da criança se restringia em aprendizagens vinculadas ao cotidiano diário com os adultos. Com a expansão da industrialização e urbanização, tanto na Europa como no Brasil, e a inserção da mulher no mercado de trabalho, a educação da criança passou a ser configurada em um novo cenário mundial, uma vez que as crianças passaram a ser cuidadas em entidades de amparo, enquanto as mães trabalhavam.

Ao longo dos anos, mudanças ocorreram em torno do desenvolvimento infantil de uma criança, pois estudiosos da área passaram a enxergar as crianças de uma forma diferenciada, e a partir disso, estas passaram a ser atendidas em creches filantrópicas, com atividades voltadas à assistência e práticas educativas.

Para tanto, com o surgimento e consolidação das leis, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direito e produtor de cultura, que por sua vez, passou a ocupar o seu espaço, conhecendo a si próprio e ao mundo. Porquanto, as crianças de 0 a 6 anos passaram a receber atendimento em creches e pré-escolas em uma educação sistematizada, para educar e cuidar de forma indissociada (BRASIL, LDB, 1996; BRASIL, ECA, 1990; BRASIL, CRFB, 1988).

Dessa forma, além da legislação ofertar a criança o direito de ser educada e cuidada, ofereceu também as educadoras das instituições de Educação Infantil, a oportunidade de propiciar às crianças, práticas pedagógicas sistematizadas e significativas com a intenção de contribuir para o desenvolvimento infantil, nos aspectos que enfatizam a identidade e autonomia de uma criança, tendo em vista à obtenção de educação de boa qualidade (BRASIL, RCNEI, 1998).

Neste sentido, todas essas deliberações legais trouxeram grandes contribuições para a melhoria da educação infantil, dentre elas podemos enfatizar que toda instituição de educação infantil deve assumir o educar e o cuidar de forma

indissociável, bem como respeitar os direitos fundamentais da criança pequena, levando em consideração como um cidadão de direitos que tem desejos e vontades próprias. Além disso, os documentos trazem a importância e a necessidade de repensar tanto a formação dos profissionais que atuam na educação infantil como a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil (SALLES; FARIA, 2012; CERISARA, 1999).

Em linhas gerais, cabe dizer, ainda, que mesmo que a Educação Infantil tenha passado por fortes avanços e ressignificação no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, os professores destas instituições acabam educando a criança de forma dicotômica (CERISARA, 1999).

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA

Esta pesquisa está inserida no contexto da Educação Infantil fornecida através de instituições públicas, tendo como tema central o estudo do currículo da pré-escola e dos fatores que contribuem para uma educação de boa qualidade nas creches do município de Santa Rita/PB, partindo da seguinte questão: qual o currículo e a proposta pedagógica realizados com as turmas de pré-escola nas creches públicas do município de Santa Rita/PB?

Antes mesmo da Educação Infantil ocupar o lugar de destaque atual, já existia uma grande preocupação no meio educacional de nosso país quanto à importância do currículo, que mais recentemente vem tomando novos rumos (SALLES; FARIA, 2012).

O atual sistema público de educação brasileiro, apesar de ter conquistado muitas melhorias que proporcionaram uma melhor aprendizagem da população, o mesmo ainda precisa superar muitos desafios pela frente, como por exemplo, tornar efetivos os padrões preconizados em leis e documentos, quanto à efetividade da elaboração da proposta pedagógica e curricular.

Não é de agora que a Educação Infantil brasileira enfrenta sérios problemas relacionados com o atendimento das necessidades de sua elevada demanda, apresentando algumas fragilidades quando se refere às condições de ensino e do ambiente escolar a que as crianças são submetidas, e mais precisamente à estrutura física destes locais, fatores estes que, de certa forma, impactarão na formação de cidadãos mais conscientes e sustentáveis.

Para tanto, tem-se segundo Amorim (2013, p. 6), que:

As reais condições de trabalho, a fragilidade da formação dos profissionais, os baixos salários, a falta de valorização docente e a falta de mecanismos de gestão democrática que possibilitem a ampla participação dos envolvidos no processo, impedem que a reinterpretação e ressignificação das políticas e das práticas curriculares se encaminhem na direção almejada.

Com base nisso, acredita-se que seja importante um estudo sobre o currículo, a rotina e a estrutura física das creches do município de Santa Rita/PB, para conhecer as expectativas e opiniões dos atores envolvidos na referida dinâmica sobre a realidade destas instituições públicas de ensino, bem como observar *in loco* o dia a dia das mesmas.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

- Analisar o currículo e a proposta pedagógica das turmas de pré-escola nas creches públicas do município de Santa Rita/PB.

1.2.2 Objetivos específicos

- Observar as rotinas das creches do município de Santa Rita /PB;
- Analisar os fatores que contribuem para uma educação de boa qualidade nas creches municipais;
- Verificar se alguns aspectos da estrutura física das creches do município de Santa Rita /PB estão de acordo com os padrões pré-estabelecidos em leis e documentos.

1.3 JUSTIFICATIVA

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu a partir do grupo de estudos em que a autora participou durante dois anos como bolsista do Projeto de Extensão PROBEX 2013 e 2014. Os encontros do projeto aconteciam nas dependências da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo reuniões semanais e mensais,

envolvendo as bolsistas, a coordenadora do projeto e as profissionais da equipe pedagógica da Divisão de Educação Infantil (DEI) do município de Santa Rita/PB.

Nessas reuniões, realizavam-se estudos e discussões de referenciais teóricos embasados no currículo da educação infantil, enfatizando a pré-escola, bem como documentos nacionais e locais, e dentre eles pode-se citar, de acordo com Amorim (2013, p. 4-5):

Constituição Federal (CF, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2011); Política Nacional de Educação Infantil (PNEI, 2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2 (2006); Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006); Critérios de Atendimento em Creches que Respeitam os Direitos das Crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Diretrizes operacionais para matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (Resolução nº 06/2010); Projeto de Lei nº 8.035/2010 – Plano Nacional de Educação (2011-2020). E dentre os documentos municipais analisamos a Lei de Implantação do Sistema de Ensino Municipal (Lei nº 996/2001), o Plano Municipal de Educação (2004) e a Proposta Curricular Municipal da Educação Infantil (2007) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil no município (SANTA RITA, Resolução CME nº 09/2012).

A realização desse trabalho se apresenta como uma boa oportunidade para enxergar a real situação das creches estudadas do município de Santa Rita /PB e através disto informar a todos sobre a existência de aspectos importantes que contribuem para uma educação de boa qualidade. Visto que não tem tido a atenção necessária, principalmente pelos gestores envolvidos nesta dinâmica.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta pesquisa foi estruturada da seguinte forma: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos, análise e discussão dos resultados, e considerações finais. Na introdução, apresenta-se o cenário em que a pesquisa se insere, a justificativa em que se fundamenta, assim como os objetivos a que se propõe atingir. O referencial teórico respaldou-se em torno de pesquisas bibliográficas, artigos publicados na internet, materiais disponibilizados durante os encontros do grupo de estudos do PROBEX 2013 e 2014, além de outros dados e informações disponíveis em *sites* de alguns órgãos públicos. A metodologia orientou a fase de coleta dos dados, bem como a sua análise. E após analisar os dados e argumentar sobre os

resultados alcançados, evidencia-se às considerações finais, com todas as contribuições, limitações e sugestões para estudos futuros.

2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: algumas concepções

A discussão sobre a história da educação infantil deve ser entendida no sentido amplo, uma vez que a mesma durante séculos passou por fortes mudanças em seu processo educacional.

Na antiguidade, na sociedade primitiva, a educação da criança era definida pelos pais, onde a mesma era moldada e controlada por estes. Sua aprendizagem se dava no convívio com os adultos e outras crianças, de acordo com os costumes e tradições de uma determinada cultura na qual era inserida. Com isso, a criança era transformada em um pequeno adulto e fazia as mesmas atividades que os mais velhos. Já na contemporaneidade, a educação da criança marcou um novo cenário mundial, uma vez que com o processo da industrialização e a reorganização urbana, as mudanças passam a girar em torno da configuração de uma nova concepção de infância, ou seja, a criança pequena passa a ocupar lugar de destaque na família e na sociedade (AQUINO, 2011).

No final do século XIX, com a passagem do feudalismo para o capitalismo, mais precisamente com o nascimento das indústrias modernas na Europa, surgiram fortes modificações na sociedade, alterando os hábitos e costumes da estrutura familiar, uma vez que esta transição ocasionou a mudança da produção doméstica para o sistema fabril, fazendo com que toda classe operária trabalhasse conforme o regime das fábricas e das máquinas. Com isso, a revolução industrial promoveu um forte impacto no que diz respeito à reorganização da sociedade, na qual as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho e, desta forma, a estrutura familiar modificou-se para educar e cuidar das crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009; KUHLMANN JR., 1998).

Com base no exposto e com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, as mães operárias deixavam seus filhos com os próprios familiares ou com “criadeiras”, mulheres que tomavam conta dos filhos das operárias em troca de dinheiro. Estas mulheres também eram conhecidas como “fazedoras de anjos”, que por atenderem crianças em condições precárias de higiene e situações de pobreza e abandono, estas contribuíram para o aumento da mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2005).

Até meados do século XIX quase não existia creches ou parques infantis no Brasil. Na zona rural, onde habitava a maior parte da população do país, o atendimento a crianças órfãs e abandonadas era feito por familiares de fazendeiros, onde estas eram quase sempre geradas por meio de exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Enquanto nas cidades as crianças eram abandonadas por suas mães na “Roda dos expostos” (OLIVEIRA, 2005).

A “Roda dos expostos” ou “Roda dos excluídos”, durante mais de um século, foi à única instituição de assistência destinada a atender as crianças menos favorecidas, e filhos ilegítimos de moças de classes mais abastadas em todo o Brasil. Para tanto, estas crianças abandonadas eram postas em um cilindro de madeira, dividido ao meio, colocado nas janelas das casas de misericórdia, preservando a identidade da pessoa que abandonou determinada criança (AQUINO, 2011; PASCHOAL; MACHADO, 2009; OLIVEIRA, 2005).

Esta conjuntura vai se modificar um pouco a partir do século XIX, no período da abolição da escravatura no país, momento este que acentua a migração para as grandes cidades, situadas na zona urbana, e outro fator contribuinte para essa mudança foi o início da República. Com isso, passou a existir iniciativas isoladas de proteção à infância, com o intuito de combater os altos índices de mortalidade infantil, e nesse período começaram a surgir às entidades de amparo (OLIVEIRA, 2005).

Para tanto, novos problemas foram surgindo após a abolição da escravatura no Brasil, uma vez que os filhos dos escravos passaram a seguir não mais o modo de vida que foram destinados aos seus pais. Essa mudança a respeito da condição dos pais provocou o aumento de crianças desamparadas. E para resolver estes problemas, foram criados asilos, internatos e creches para cuidar de crianças pobres e abandonadas (OLIVEIRA, 2005).

No final desse século, os princípios educacionais do Movimento da Escola Nova enfatizavam a criança como detentora do saber, e não mais centrava o saber no professor, trazendo um novo olhar para a educação da criança. Desta forma, a pedagogia da Escola Nova preparava a criança para aprender fazendo. Nessa acepção, preceitos foram elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e apresentados ao Brasil, através de influências, tanto americanas como europeias, tendo em vista uma proposta pedagógica inspirada nos estudos de Froebel, que fundou o primeiro Jardim de Infância (OLIVEIRA, 2005).

De acordo com Aquino (2011, p. 77),

O Jardim de Infância froebeliano privilegiava a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo e do brinquedo para o desenvolvimento sensório-motor. Esse estudioso inventou métodos para aperfeiçoar a sensibilidade, porquanto acreditava que a participação e a alegria da criança no jogo garantiam seu envolvimento no trabalho pedagógico.

Neste sentido, o Jardim de Infância froebeliano caracterizava-se por práticas pedagógicas, bem como atividades livres que envolviam o lúdico, tais como: jogos, pinturas, ouvir historinhas, cantos, ou seja, a criança era inserida em ambientes alegres e harmoniosos, uma vez que a mesma ficava a vontade para aprender sobre si própria e sobre as coisas do mundo (AQUINO, 2011).

Destaca-se neste contexto, que o jardim de infância foi um dos “produtos” estrangeiros que veio da Europa e que foi recebido no Brasil com muito entusiasmo por alguns setores sociais, uma vez que este modelo institucional causou muitas discussões entre os políticos da época, pois uns criticavam que os jardins de infância eram salas de asilos francesas e outros acreditavam que estas instituições poderiam contribuir para o desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2005).

Enquanto essas discussões eram debatidas no Brasil, em 1875, no Rio de Janeiro, e em São Paulo, em 1877, as primeiras instituições dessa natureza foram criadas e ficaram sob a responsabilidade de entidades filantrópicas, que por sua vez, prestavam atendimento às crianças mais abastadas. Assim, no decorrer dos anos, em 1885, no Rio de Janeiro, na realização de uma Exposição Pedagógica, os Jardins de Infância eram entendidos como lugares perigosos, no sentido de escolarização precoce e também por retirar a criança desde cedo do contexto familiar, uma vez que prestavam atendimento aos filhos de mães trabalhadoras. Vale ressaltar que as primeiras instituições atreladas a filantropias eram pensadas no sentido assistencialista e embasada em uma educação compensatória aos menos favorecidos, ou seja, para compensar a ausência de alimentação, e questões higiênicas (IANISKI, 2009; OLIVEIRA, 2005; KUHLMANN JR., 2000).

Delimitando o marco inicial da Proclamação da República no Brasil no ano de 1989, aspectos importantes merecem ser ressaltados, bem como particularidades que foram fundadas. Neste sentido vale recorrer a Kuhlmann Jr., (2000, p. 481) apud Oliveira (2005, p. 94) quando afirma que:

O Instituto de Proteção e Assistência à infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou de suscitar a ideia de assistência científica à infância. Ao lado disso, surgiu uma série de escolas infantis e jardins-de-infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos. Em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro Jardim-de-infância municipal do Rio de Janeiro. Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 a 47 creches e de 15 para 42 jardins-de-infância em todo o país.

Mediante a isso, com a intensa urbanização e a crescente participação da mulher no setor operário, e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, que eram jovens do sexo masculino e bastante produtivos, os mesmos, em contato com os movimentos operários que acontecia na Europa e nos Estados Unidos, uniram forças por seus direitos trabalhistas e também lutaram para a criação de locais que atendessem as crianças, tanto no sentido de cuidados como de educação (OLIVEIRA, 2005).

Ainda de acordo com Oliveira (2005, p. 97), temos que:

As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos das indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte de órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas.

Em decorrência de um cenário político de cuja importância, por motivos de comemoração do Centenário da Independência, em 1922, no Rio de Janeiro, foi organizado pelo Departamento da Criança o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância, na busca de discutir temas que envolvessem regras para os cuidados com a criança, tendo em vista, assuntos que referenciassem aspectos vinculados a educação moral e higiênica. Neste sentido, emergiram as primeiras regulamentações ao atendimento da criança em escolas maternais e Jardins de Infância (KRAMER, 2006; OLIVEIRA, 2005).

Cabe dizer, ainda, que desde a década de 30, embora já existissem algumas instituições oficiais de proteção à criança, cabe levar em consideração que somente na década de 40 deram início às ações governamentais voltadas à área da saúde, nos aspectos que tangem a previdência e a assistência. Sendo assim, as creches eram criadas e prestavam atendimento como instituições de saúde, nas quais seu

trabalho era configurado em rotinas de triagem e lactário, onde o ambiente físico era higienizado, e contava com a contribuição do pessoal do auxílio de enfermagem. Diante disso, havia um regulamento no que diz respeito a todos os atos da vida, principalmente com aqueles que faziam parte das camadas populares. Portanto, esse regulamento proporcionou o aumento do número de instituições filantrópicas com a finalidade de combater a mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2005).

Durante a década de 50, algumas creches que foram criadas fora das indústrias eram de responsabilidade das entidades filantrópicas, laicas, que por sua vez, muitas delas apresentavam um caráter religioso. Com o decorrer dos tempos, as mesmas passaram a receber tanto auxílio governamental como também doações das famílias mais abastadas, a fim de promover uma melhoria nos itens relacionados à alimentação, e aos cuidados acerca da higiene e da segurança física. Isso justifica que a maior preocupação estava relacionada à assistência e não havia a existência de um trabalho voltado para as questões pedagógicas, bem como no desenvolvimento intelectual da criança (OLIVEIRA, 2005).

Além disso, Kramer (2006, p. 66-67) afirma que:

[...] Durante a década de 60 houve um enfraquecimento e um desmembramento progressivo de toda a estrutura do Departamento Nacional da Criança, sendo vários de seus serviços absorvidos pelo Ministério da Saúde, o que mostra também como suas tendências de atuação foram prioritariamente médicas e assistenciais. Reformulando o Ministério da Saúde, o Departamento Nacional da Criança foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, cujo objetivo central é reduzir a morbimortalidade materna e infantil. Esta Coordenação está até hoje transformada na Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.

De 1960 a 1964, mudanças políticas giraram em torno do atendimento aos infantes. No ano de 1964, surge a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), um órgão que teve à preocupação em reformar e sugerir propostas curriculares voltadas ao atendimento dos menores abandonados. Para tanto, sua proposta pedagógica era ligada a uma educação compensatória (KRAMER, 2006).

Por volta dos anos de 1970, emergiu o Projeto Casulo, ligado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), que por sua vez foi inserido no Programa Assistência (Subprograma Assistência ao Menor), cuja finalidade era atender muitas crianças com pouco gasto e prevenir a violência. Com base nesses pressupostos, o Subprograma Assistência ao Menor cresceu e passou a atender às crianças nas creches de zero a

seis anos, em período de quatro ou oito horas diárias, conforme o ambiente local (KRAMER, 2006).

Para tanto, as ações das Unidades Casulo priorizavam o atendimento que enfatizava as questões precárias acerca das carências nutricionais, bem como questões que envolvessem as atividades recreativas. E no currículo em ação, suas ações pedagógicas partiam das brincadeiras e do espontâneo (AMORIM, 2011; 2012; 2012; KUHLMANN JR., 2000).

Portanto, os órgãos destinados ao atendimento das crianças nas creches e pré-escolas nessa época, focavam em uma educação de caráter assistencial, ligada às atividades que viessem a ser orientadas de forma equivalente ao contexto familiar, e não a uma educação configurada em práticas pedagógicas sistematizadas. Em linhas gerais, vale salientar que no final dessa década, com relação à legislação, é perceptível pouco avanço no que se refere à melhoria da oferta de educação para crianças pequenas no processo educacional (PASCHOAL; MACHADO, 2009; KRAMER, 2006).

Historicamente, mais de um século depois, o direito educacional da criança foi efetivado na legislação brasileira, através da Constituição Federal de 1988. Foi nessa lei que a criança foi concebida como um sujeito de direitos. Assim, a criança pequena passou a ter acesso à educação em creches e pré-escolas.

Conforme Cerisara (1999, p. 14) afirma,

A Constituição de 1988 reconheceu como **direito da criança pequena** o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para um longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas do ensino fundamental.

Neste sentido, ao incluir as creches e pré-escolas no sistema educacional de ensino, a Constituição Federal de 1988, traz em seu artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até 5 anos de idade” (BRASIL, CF, 1988, redação dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006).

Com a inserção dessa lei, as creches que pertenciam a uma educação assistencial, deixaram de priorizar apenas o cuidado e passaram a tomar como base os princípios vinculados tanto ao cuidar como em um trabalho pautado em atividades educacionais. Por quanto, constituiu nesse regulamento, que a criança se tornou um cidadão de direito independente de sua idade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

E depois de dois anos de sua aprovação, tal conquista se reitera pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8060 de 1990, que por sua vez, reforça que a criança é um sujeito de direito.

Segundo Amorim (2011, p. 79),

O ECA ratifica o direito constitucional à educação, a ser garantido à criança e ao adolescente brasileiro, reafirmando também o dever do Estado em assegurar-lhes o direito mediante o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças menores de seis anos de idade.

Além da Constituição Federal de 1988 e do ECA, vale destacar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996 (Lei nº 9394/96).

Para Cerisara (1999, p. 14), “Esta nova LDB, também pela primeira vez, colocou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, vindo à mesma a constituir um nível de ensino”, rompendo com a concepção assistencialista. Sobre esse ponto, entende-se que a função da educação infantil deixa de ser assistencial e passa a ser enfatizada no sentido de educar e cuidar das crianças de forma integrada. Para tanto, essa legislação tem a finalidade de desenvolver nas crianças, os aspectos no que tange ao desenvolvimento integral, cognitivo, afetivo, físico e social até os seis anos de idades, com a participação e complementação da família e da comunidade (MACÊDO, 2011; IANISKI, 2009; CERISARA, 1999).

Em 1998, dois anos após a aprovação desta LDB, foi criado pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), para ser tomado como base referencial à elaboração dos currículos para as instituições de educação infantil, no que diz respeito aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam com as crianças de 0 a seis anos (SALLES; FARIA, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

O RCNEI tem o objetivo de:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam 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, CRFB, 1998, p.13).

Conforme o RCNEI, é importante ressaltar que as crianças que frequentam as instituições de educação infantil devem ter acesso de forma indiscriminada a situações que envolvam elementos da cultura, uma vez que venha possibilitar às crianças, o enriquecimento tanto no seu desenvolvimento como na inserção social.

Nesta acepção, as instituições de educação infantil devem cumprir sua função no sentido do fazer socializado, propiciando às crianças o desenvolvimento de suas identidades através de conhecimentos diversificados, que venham ser consolidados em momentos de brincadeiras, em situações educativas e intencionais.

Sendo assim, quando as práticas pedagógicas acontecem no sentido diversificado e ligadas a situações de cuidados e brincadeiras, elas contribuem no processo de desenvolvimento das capacidades infantis, proporcionando às crianças o acesso aos conhecimentos mais amplos tanto nos aspectos que envolvem a realidade social como cultural, tais como nas relações interpessoais, da própria criança e de seus pares, bem como na autonomia quando a criança respeita, opina, concorda, aceita e dá confiança (BRASIL, RCNEI, 1998).

Pelos argumentos apontados e para fins orientadores, vale recorrer aos objetivos gerais da educação infantil:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando cada vez mais de forma independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vistas com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e de colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas a diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p. 63, v. 1).

Neste sentido, tanto nas creches como nas pré-escolas, “[...] A prática docente na educação infantil deve ter como ponto de partida a concepção de criança enquanto ser histórico-social, ativo no processo de construção do conhecimento, cidadã produto e produtora de cultura” (MACÊDO, 2011, p.16 - 17).

Todas essas deliberações legais trouxeram grandes contribuições para a melhoria da educação infantil, dentre elas podemos enfatizar que toda e qualquer instituição de educação infantil deve assumir o educar e o cuidar de forma indissociável, bem como respeitar os direitos fundamentais da criança pequena, levando em consideração como um cidadão de direitos, que tem desejos e vontades próprias. Além disso, os documentos explicitaram a importância e a necessidade de repensar tanto na formação dos profissionais que atuam na educação infantil como na elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil (SALLES; FARIA, 2012; CERISARA, 1999).

Para Macêdo (2011, p. 16), “atualmente, compreende-se que o atendimento institucional à criança pequena de 0 a 5 anos em creches e/ou instituições similares deve ser fundamentado em duas ações indissociáveis: o cuidar e o educar”. Com base no exposto, as ações de cuidar e educar de uma criança pequena devem ser centradas em uma relação interligada, uma vez que Amorim (2011, p. 115) afirma que “não é possível cuidar sem educar”, ou seja, quem cuida educa e vice-versa.

Mesmo com os avanços na trajetória da educação infantil, percebe-se que ainda há dificuldades em superar essa dicotomia. Tal resistência ainda acontece nas instituições de educação infantil, uma vez que focam mais nas atividades assistências do que nas atividades pedagógicas, tendo em vista que as ações do educar e cuidar nas instituições de educação infantil em vez de serem compreendidas de formas interligadas, são configuradas de forma incoerente e fragmentadas (BARBOSA, 2011).

Neste enfoque, a educação infantil:

Caracteriza-se em ações complementares e amplas de cuidado e educação, tendo como suporte propostas pedagógicas que levem em consideração a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais (MACÊDO, 2011, p. 16).

Para tanto, as crianças são sujeitos de direitos, que precisam ser estimuladas com práticas pedagógicas que estejam articuladas em duas dimensões “[...] a criança em sua condição de infância, e o aluno enquanto sujeito que precisa ser educado e cuidado” (MACÊDO, 2011, p. 21).

A propósito, ainda de acordo com o autor supracitado (p. 17-18),

[...] Acolher a criança do ponto de vista integral implica atender suas individualidades, compreender suas manifestações emocionais, agir sobre elas, acatá-las como expressões específicas das crianças pequenas, dar e receber afeto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia. Por fim, contribuir para a constituição do eu e da criança e o desenvolvimento de sua autonomia. Neste sentido, é preciso conhecer de forma ampla o que significa cuidar e educar e quais as ações e os comportamentos que estão implícitos e explícitos em tais atividades.

Sendo assim, durante a elaboração de uma Proposta Pedagógica é imprescindível a participação de todo o grupo existente na comunidade escolar, sendo este compreendido pelos gestores, professores, auxiliares de sala, alunos, pais de alunos, e equipe de apoio. Pois, quando os documentos são construídos em grupo facilita à compreensão acerca das mudanças ocorridas na história da própria instituição educativa, onde estas podem ser resgatadas a fim de um melhor entendimento do presente e também auxiliar na concepção de reformulação futura da documentação existente na Instituição de Educação Infantil (SALLES; FARIA, 2012).

Tanto quanto, outro item que deve ser levado em consideração na elaboração de uma Proposta pedagógica é que as instituições de Educação Infantil precisam ter o conhecimento, um diagnóstico da realidade sociocultural na qual está inserida, uma vez que é necessário conhecer de fato a comunidade familiar das crianças as quais atendem, bem como ter acesso aos conhecimentos acerca das condições de vida socioeconômica dos pais, tradições e costumes. E com relação às crianças é relevante enfatizar as atividades que as mesmas realizam fora da instituição educativa, bem como as formas de lazer. Sobretudo, uma Proposta Curricular constitui-se em explicitar discussões baseadas em valores e crenças implícitos à

prática, além de fundamentá-la teórica e legalmente, e aspirar uma adequação do discurso com as ações rotineiras do dia a dia (SALLES; FARIA, 2012).

Diante dos escritos das autoras, muitas instituições de Educação Infantil que atualmente atendem crianças de 0 até 3 anos, no Brasil, mesmo sabendo que as crianças pequenas devem ser cuidadas e educadas em uma concepção indissociável, ainda adotam práticas assistencialistas, e as que atuam com crianças de 4 a 5 anos trazem no seu cotidiano práticas escolarizantes. Com base nisso, esta situação somente pode ser mudada com a conscientização e a reflexão de todos os envolvidos no que tange repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas, podendo, assim, possibilitar transformações das mesmas, seguindo pareceres que orientem as diretrizes específicas para a Educação Infantil, creches e pré-escola, uma vez que contribua na elaboração da atual proposta (SALLES; FARIA, 2012).

Em torno destas discussões e definições, o entendimento do currículo na área da Educação Infantil (EI) em uma Proposta Pedagógica tem a preocupação de apresentar questões referentes às experiências que devem ser trabalhadas com as crianças de 0 a 5 anos de idade, e também apontar os objetivos, que por sua vez devem ser bem definidos e organizados com os saberes e conhecimentos diversos articulados aos valores e as práticas, tendo em vista proporcionar simultaneamente o cuidar e o educar na vida de uma criança (SALLES; FARIA, 2012).

2.2 CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao desvelar a concepção de Currículo e Proposta Pedagógica na Educação Infantil, primeiramente, se faz necessário entender o termo currículo no sentido amplo.

A noção de currículo emergiu nos Estados Unidos em meados dos anos de 1920 como objeto de estudo e pesquisa. Em vinculação ao processo de urbanização, industrialização e aos movimentos imigratórios que, por sua vez, impulsionou a administração da educação a refletir sobre a construção, o desenvolvimento e a testagem de currículos em instituições educacionais (SILVA, 1999).

Ao enfatizar sobre a concepção de currículo, o autor supracitado, inicialmente toma como base o paradigma curricular de Bobbitt, uma teoria que se embasava no modelo fabril e inspirado na “administração científica” de Taylor, teoria esta pautada em um currículo tradicional, da eficiência, da produtividade e do controle, ou seja, um currículo puramente técnico que perpassava uma neutralidade dissociada da

realidade (SILVA, 1999; ROCHA 1999a). Para tanto, esse pressuposto curricular de Taylor se concretiza em teorias tradicionais, neutras, desinteressadas, bem como técnicas.

Em contrapartida, as teorias críticas e as teorias pós-críticas de currículo, enfatizadas nos escritos de Silva (2005) explicitam que as teorias de currículo não podem ser concebidas de forma neutra, técnica e desinteressada e sim como uma teoria curricular interligada entre saber, identidade e poder. Os estudos do autor proporcionaram enxergar a educação de uma nova maneira e conceber o currículo de forma crítica e interligada a complexas relações de poder.

Mediante o exposto, podemos compreender que antes mesmo do reconhecimento legal do termo educação infantil, já se discutia no âmbito educacional a questão do currículo, uma vez que era definido como conteúdos obrigatórios, objetivos, atividades e metodologias, que por sua vez, eram embasados em disciplinas estanques. Atualmente, a discussão em torno do currículo, não se configura mais em tratar o mesmo de forma isolada, mas sim, deve ser articulado com aspectos relacionados a todos os elementos de uma Proposta Pedagógica (SALLES; FARIA, 2012; OLIVEIRA, 2010).

Desde meados de 1988, e inclusive nos dias atuais, percebe-se um avanço nas unidades de Educação Infantil. No entanto, esse campo foi reconhecido através de estudiosos dessa área, que vinham discutindo estudos acerca do trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 5 anos, sendo assim, diversos conhecimentos sobre formas de organização das instituições de Educação Infantil passaram a ser acumulados de maneira a ajudar no desenvolvimento infantil, na tentativa de implementação de propostas pedagógicas para a educação infantil. (SALLES; FARIA, 2012; AMORIM, 2011; 2012).

Por meio disso, e do reconhecimento das determinações legais no campo nacional, a Educação Infantil passou a ocupar lugar de ênfase, como afirma Amorim (2011, p. 452):

O reconhecimento legal da área se deu a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) em 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 1999, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1999 e do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001. Com base nessas leis e documentos oficiais, o Brasil passou a assumir uma “nova” concepção de Educação Infantil e iniciou uma “nova” forma de compreender a infância e enxergar a criança brasileira.

Ainda de acordo com a autora supracitada, pode-se inferir que o termo Educação Infantil só veio a ser reconhecido como tal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual esta lei colocou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, onde as crianças passaram a receber atendimento de caráter educativo em creches e pré-escolas.

Sendo assim, a partir da promulgação da LDB (1996) começa então a se pensar em propostas pedagógicas para a educação infantil no Brasil, como afirma Barbosa (2009, p. 68):

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica Brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

Complementando o trecho destacado pela autora anteriormente, tem-se que as instituições de Educação Infantil devem integrar o sistema de ensino a um processo educativo que favoreça o desenvolvimento integral da criança nos aspectos que diz respeito aos estados psicológicos, físicos, intelectual e social, e que por sua vez, sejam ligados a práticas educativas que enfoquem o educar e cuidar de forma indissociável (AMORIM, 2011; 2012).

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi configurado intencionalmente para servir como norte em torno de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que exercem ações vinculadas ao educar e cuidar com crianças de zero a seis anos, respeitando suas práticas pedagógicas e a pluralidade da cultura brasileira. Este documento segue uma divisão de três volumes, nos quais explicitam recomendações sobre práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil (BRASIL, RCNEI, 1998).

Sobre o RCNEI, Amorim (2011, p. 130) expressa que:

[...] com a elaboração desse documento o MEC parece ter encerrado as discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas/curriculares para a EI. E, a partir daquele momento, o Referencial passou a se configurar como “a” proposta curricular nacional para a Educação Infantil. Daí a importância dada a ele na política do Ministério da Educação a partir de então.

Para tanto, o Ministério da Educação (MEC), ao adotar o documento do RCNEI como currículo único e nacional a ser seguido pelas instituições, acabou desconsiderando documentos e estudos de pensadores que tinham por finalidade a concepção de que cada instituição de educação infantil elaborasse sua própria proposta pedagógica (AMORIM, 2011; 2012).

No entanto, diante de tantas críticas em torno do documento do RCNEI, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tomou a iniciativa de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e mais tarde, no ano de 2009, o mesmo as revisou através de uma ampla discussão diante do panorama educacional brasileiro. Com isso, foram surgindo novas diretrizes, as quais serviram como contribuição à integração de creches e pré-escolas em um sistema educacional, onde instituiu à Educação Infantil, a finalidade de trabalhar com a concepção de Currículo articulada a proposta pedagógica da instituição, tendo em vista considerar as novas diretrizes como base, DCNEI (AMORIM, 2011; 2012; SALLES; FARIA, 2012; OLIVEIRA, 2010).

O artigo 2º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, expressa que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 1).

Com base nisso, vale salientar que as DCNEI se apresentam em caráter mandatório, no sentido de principiar modelos de conceitos incorporados a ideias de planos que explicitem enfoques de cuidados e educação de qualidade (SALLES; FARIA, 2012).

Neste sentido, o artigo 7º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, destaca as perspectivas que definem o cuidar e o educar para crianças de 0 a 5 anos:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V- construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 2).

No parecer das DCNEI, o artigo 7º estabelece o cumprimento da incumbência da política social da Educação Infantil, assegurando que o trabalho neste nível de ensino deve garantir práticas educativas no sentido intencional, onde o trabalho pedagógico explicitamente defina e desenvolva práticas que assegurem situações acerca de realizações das atividades propostas (AMORIM, 2011; 2012).

E sobre os objetivos, as DCNEI ressaltam em seu artigo 8º, que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p.2).

Ainda sobre o artigo 8º, tem-se que os objetivos a serem almejados pelas instituições de educação infantil referem-se à aproximação ao conhecimento que tem por obrigação propiciar às crianças, bem como os mesmos precisam estar contidos de forma clara nas propostas curriculares nas unidades de ensino (AMORIM, 2011; 2012).

Pelas concepções de Barbosa (2009. p. 50), entende-se que:

Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos.

De acordo com o exposto anteriormente, o currículo está atrelado a uma diversidade de ações que giram em torno da criança numa perspectiva de processos educacionais que envolvem interações entre professora-criança, criança-criança e

adulto-criança. Com isso, este deve proporcionar aprendizagens à criança recorrendo a interações significativas, que articuladas através de conhecimentos que façam parte do mundo social e cultural da criança, proporcione a mesma desenvolver sua independência e autonomia de forma plena e integral.

E ainda sobre Currículo, Barbosa (2009. p. 52) afirma que:

Um currículo precisa está articulado às práticas culturais de determinado grupo social - no tempo e espaço – já que expressa uma cultura e como tal não pode estar desvinculado do contexto social mais amplo. Os contextos sociais, e neles os contextos familiares, podem ter destaque na formulação dos princípios e dos conhecimentos curriculares.

Ao compreender a temática acerca do currículo, vale ressaltar que o mesmo é um documento que deve ser seguido como apoio, visto que não substitua a atividade da direção e da supervisão pedagógica. Nesta acepção, o currículo percorre um caminho trilhado no tocante a uma prática dinamizada, na qual esta prática faz com que os meios e os problemas sejam refletidos de forma coletiva (PEREIRA; OSWALD; ASSIS, 1998).

Diante disso, para fundamentar essa afirmação, Pereira, Oswald e Assis (1998, p. 15-16) afirmam que:

O currículo estabelece pontos de chegada e caminhos a percorrer que precisam ser constantemente realimentados pela ação da equipe pedagógica, que não só dele retira subsídios, mas também traz a ele contribuições valiosas advindas tanto de uma análise crítica do trabalho cotidiano, quanto do próprio aprofundamento do estudo e da discussão conjunta. Supervisão e direção atuam, assim, como orientadores, mobilizadores, facilitadores e sistematizadores da (re)construção permanente do currículo que - menos do que um manual que dita normas - é uma síntese provisória do trabalho escolar, que como tal deve ser atualizado, transformado, refeito.

Para isso, cabe destacar outro ponto relevante em torno do currículo, haja vista que o mesmo além de servir como um norte orientador é também um complemento, porém, este nunca poderá trocar a ação prática criativa do professor e aluno, dado que o currículo não pode ser uma ferramenta mecânica, que determina formas de como professores e alunos devem segui-lo, e que não o reflita como um pré-requisito obrigatório. Dessa maneira, é relevante enfatizar que a prática pedagógica deve ser evidenciada progressivamente e intencionalmente em práticas sociais de maneira viva e ativa, pois a atividade prática, tanto pode ser acrescentada a respeito de confirmações e negações quanto reduzida a pontos de vistas vinculados a temas e

currículos, pois é desse modo que acontece constantemente os processos de avaliações (PEREIRA; OSWALD; ASSIS, 1998).

E ainda sobre currículo, Barbosa (2009, p. 52) afirma que “o currículo, portanto, não será compreendido como uma prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos”.

O artigo 6º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, expressa como orientar a educação infantil brasileira, afirmando que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 2).

Com base nos princípios básicos acerca do ensino da Educação Infantil, o parecer (CNE/CEB Nº 20/2009) enfatiza como poderia organizar o currículo para esse nível de ensino. Sobre os princípios éticos, as instituições de educação infantil devem garantir às crianças uma educação organizada em práticas educativas estimuladoras, onde a criança possa se sentir à vontade para expor seus desejos e curiosidades, a fim de serem valorizadas diante das suas produções, tanto as individuais como as coletivas. No entanto, as práticas pedagógicas devem ser evidenciadas através de preceitos que possibilitem à criança a desenvolver e ampliar a conquista da autonomia, na qual essa possa ser instigada por meio de atividades relacionadas aos cuidados pessoais diários, na escolha de um determinado objeto, músicas, brincadeiras, e com aprendizagens circundantes de diferentes práticas sociais e culturais (CNE/CEB Nº 20/2009).

Quanto aos princípios políticos, a educação infantil deve caminhar rumo a uma educação que valorize a criança, reconhecendo-a como um cidadão de direitos, visto que a mesma tem a capacidade de pensar, de sentir, de agir e de produzir o seu próprio conhecimento, e que através de experiências significativas, possa garantir a todas as crianças uma educação de boa qualidade e sem discriminação. Para tanto, as atividades educativas precisam, de fato, possibilitar à criança a se tornar um sujeito crítico, capaz de se reconhecer no mundo e de conviver com o outro de forma coletiva.

Portanto, para a formação da cidadania, deve-se proporcionar condições educativas no sentido de promover uma construção de culturas de pares, pois quando se trabalha com o lúdico, há uma interação significativa entre as crianças e seus pares, onde aprendem a opinar e a analisar as opiniões diversas sobre sentimentos, ideias e conflitos (CNE/CEB Nº 20/2009; BARBOSA, 2009).

E quanto aos princípios estéticos, as instituições de educação infantil devem tornar o trabalho pedagógico numa perspectiva que valorize cada construção realizada pelas crianças, possibilitando as mesmas a participarem de diversas experiências, como a dança, as artes, a música, o teatro, etc., nas quais sejam desafiadoras e instigantes, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento infantil. Desse modo, as práticas educativas devem estar ligadas ao educar e o cuidar, de forma que possibilite a criança interagir com seus grupos nas diferentes faixas etárias, que de forma coletiva, expressem o que sentem e se comuniquem através de concepções em busca de resolver conflitos, bem como na apropriação de linguagens e saberes que circundam a sociedade. Vale destacar que tudo isso deve estar relacionado e pontuado nos objetivos de uma proposta pedagógica (CNE/CEB Nº 20/2009).

E com relação ao conceito de Currículo e Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, as DCNEI determinam em seus art. 3º e art. 4º que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam 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.

Art. 4º 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 (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 1).

Com base no art. 3º, o Currículo deve ser idealizado de forma dinamizada, onde as experiências pedagógicas aconteçam de formas envolventes no modo de construir sentidos e, que por sua vez, sejam interligadas com os saberes e conhecimentos do meio cultural da criança a fim de suscitar o desenvolvimento infantil (BARBOSA, 2009).

Ainda de acordo com a autora em destaque, sabe-se que ainda existem instituições de educação infantil que acabam colocando os saberes das crianças,

conhecimentos e aprendizagens no enfoque marginal. Neste sentido, as crianças passam a ser vistas como indisciplinadas e precisam ser controladas na execução de suas atividades escolares (BARBOSA, 2009).

Complementando nesse aspecto, Barbosa (2009, p. 54) enfatiza que isso “é muito mais um currículo para a submissão, para o disciplinamento dos corpos, das mentes e das emoções. Essas instituições geralmente não possuem uma proposta político pedagógica, nem uma discussão clara de política e pedagogia”.

No trecho do art. 4º, designa que as instituições de educação infantil devem contemplar a criança como ponto central do planejamento curricular, pois esta, em sua grandeza, é um sujeito de direito, e que através das relações com adultos e crianças constrói subjetividade, bem como também contribui para a formação continuada do adulto como sujeito. Quando se proporciona às crianças atividades pedagógicas que partem do meio social e cultural, oportunizam-se as mesmas a interagir com o mundo, instigando-as a construir sentidos através do entendimento da realidade. Sendo assim, a criança não reproduz apenas o universo do adulto onde situa-se, desenvolvendo dessa forma, a capacidade de ressignificar e recriar a realidade na qual se insere (SALLES; FARIA, 2012).

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso que haja a estruturação de espaços que facilitem a interação e construção da cultura de pares pelas crianças, onde favoreça o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto a isso, há a necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (CNE/CEB Nº 20/2009).

Na organização de uma proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil deve-se garantir à criança a possibilidade de viver inúmeras experiências, e proporcionar espaços e tempos para que os familiares participem ativamente da

educação de suas crianças, tendo em vista uma colaboração através de uma forma dialógica, no sentido de escutar as famílias, e respeitando as diversas formas em que elas se constituem (CNE/CEB Nº 20/2009).

Nessa organização, é imprescindível indicar procedimentos de como a família deve participar, de fato, na instituição de Educação Infantil, ou seja, tanto numa concepção mais ampla, quanto na simples participação de acompanhar o cotidiano do trabalho do(a) professor(a) nos aspectos relacionados à comunicação, bem como seguir os processos das ações desenvolvidas no grupo das crianças. Sendo assim, para que a formação da criança transcorra em sua integralidade, no sentido de se tornar um sujeito cidadão, participante, e consciente de seus deveres e direitos, é necessário que todos aqueles que fazem parte da família, da comunidade, e do Estado se envolvam nesse processo educativo (SALLES; FARIA, 2012; CNE/CEB Nº 20/2009).

Portanto, para o alcance de uma educação de boa qualidade é necessário que todas as instituições de Educação Infantil elaborem suas propostas pedagógicas e curriculares sempre considerando a participação de todos os envolvidos no contexto interno e externo da comunidade escolar e local, no intuito de garantir o desenvolvimento infantil nas diferentes faixas etárias, sendo capaz de levar em conta as especificidades de cada criança através de práticas educativas dinamizadas e diversificadas, nas quais estimulam a criança na ampliação do seu universo cultural.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo destina-se a apresentar os procedimentos metodológicos adotados ao longo desta pesquisa, estando subdivididos da seguinte forma: natureza da pesquisa, instrumento de pesquisa, cenário e seleção dos sujeitos, e processamento e análise dos dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho segue uma abordagem qualitativa com uma finalidade descritiva, uma vez que a pesquisadora precisou ir a campo para levantar dados sobre a real situação das rotinas, bem como das estruturas físicas de algumas creches públicas do município de Santa Rita/PB.

A metodologia qualitativa fornece uma análise minuciosa sobre investigações, hábitos, atitude e comportamentos, correspondendo dessa forma, a um estudo dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, focalizando a realidade de forma abrangente e contextualizada (LAKATOS; MARCONI, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2006).

Para Vergara (2004, p.47), pesquisa descritiva é aquela que:

expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Ainda de acordo com os critérios propostos por Vergara (2004), pode-se classificar esta pesquisa como sendo bibliográfica e de campo, quanto aos meios, uma vez que norteou-se através de informações disponíveis em livros, artigos, teses, documentos, sites oficiais de alguns órgãos públicos, além de outros coletados na internet de uma maneira geral. Considera-se uma pesquisa de campo, como sendo a “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (VERGARA, 2004, p. 47-48).

3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

A coleta dos dados concretizou-se através de entrevistas semiestruturadas com as gestoras das creches estudadas e diário de campo, onde a pesquisadora pôde registrar os dados observados ao longo do seu processo de investigação para uma posterior análise dos resultados.

Segundo D'Ascenção (2007), a técnica da entrevista é recomendada quando se quer obter informações que estão armazenadas na memória de quem se vai entrevistar, tendo em vista às suas experiências e expectativas, e quando o objeto de estudo não requerer muitas linhas de investigação.

De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 279), a entrevista despadronizada ou semiestruturada aplica-se “quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”.

Para Minayo (2002, p. 63):

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotação o diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e a análise do objeto estudado.

As informações foram coletadas entre os meses de setembro e novembro de 2014 (dois mil e quatorze), onde as gestoras foram bem orientadas sobre o objetivo dessa pesquisa, bem como assinaram a carta de anuência, autorizando a realização das atividades para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha das instituições a serem estudadas se deu através de um sorteio dentre uma lista com algumas creches públicas localizadas na zona urbana do município de Santa Rita/PB, e após isso, deu-se continuidade seguindo o seguinte roteiro: 1ª visita – apresentação e observação geral da instituição; 2ª visita – preenchimento da caracterização da instituição; 3ª e 4ª visitas – observação da pré-escola; e 5ª visita – preenchimento das questões com a gestora. Vale salientar que o primeiro contato precisou ser agendado por telefone e os demais ocorreram de forma esporádica.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA

O município de Santa Rita, pertencente ao estado da Paraíba, fica localizado na região metropolitana de João Pessoa, e além de ser detentor da segunda posição em extensão territorial, com 730,205km², ocupa o terceiro lugar em população, tendo a mesma estimada em 133.927 habitantes em 2014 (IBGE, 2014).

A urbanização da zona sul deste município, a qual era formada apenas por plantações de abacaxi, acompanhou a criação de mais escolas públicas, assim como também o surgimento da primeira creche da cidade. Dados mais recentes dão conta à presença de quatorze creches na zona urbana do município de Santa Rita/PB (INEP, 2013).

As instituições municipais de ensino são guiadas através de ações dos diferentes departamentos e divisões da Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Dentre estes departamentos, ressalta-se a importância das ações da Divisão de Educação Infantil (DEI), à qual as creches são dependentes.

A Educação Infantil no município de Santa Rita é ofertada em creches e escolas, seguindo orientações do DEI.

Ainda sobre a Educação Infantil deste município, Amorim (2011, p. 32-33) retrata que:

Nas creches, a idade mínima para o ingresso da criança é seis meses de idade, naquelas que possuem Berçário. O Berçário atende crianças de seis meses a três anos de idade. As demais turmas das creches são: Maternal (crianças de três a quatro anos), Pré I (crianças de quatro a cinco anos), Pré II (crianças de cinco). Nas Creches que não possuem Berçário, o Maternal é dividido em duas turmas: Maternal I (crianças de dois a três anos de idade) e Maternal II (crianças de três a quatro anos de idade). E nas escolas, a Educação Infantil é oferecida em turmas de Pré II (crianças de cinco anos de idade).

A escolha deste campo de estudo, deu-se em função da pesquisadora já ter participado durante dois anos como bolsista do Projeto de Extensão PROBEX 2013 e 2014, onde a mesma pôde se familiarizar com a temática em questão, bem como já havia o interesse por parte do projeto em realizar uma pesquisa com foco na Pré-escola em Santa Rita/PB, tendo em vista que já existem estudos sobre a Educação Infantil de 0 a 3 anos naquela cidade. Com isso, almejou-se de certa forma dar

continuidade com as demais faixas etárias, com o intuito de contribuir para a melhoria na educação de uma forma geral.

3.4 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Através da confrontação dos dados, procurou-se apresentar um pouco da realidade vivenciada pelas creches públicas do município de Santa Rita/PB, e descrever os fatos mais relevantes durante o desenvolvimento deste trabalho.

Para isso, durante a maior parte da pesquisa *in loco* utilizou-se da técnica de observação, onde segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16), esta retrata que:

o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias.

Tomando por base esses pressupostos teórico-metodológicos realizamos a nossa pesquisa de campo, cujos resultados estão apresentados no capítulo a seguir.

4. RESULTADOS

No primeiro contato com as creches, objetivou-se conhecer a estrutura física, nos aspectos que diz respeito a constatar a existência de sala de direção, sala de coordenação, salas de aula, sala de reuniões, sala de leitura, sala de informática, pátio coberto, solário, cozinha, lactário, banheiros para adultos e crianças, secretaria, sala de repouso, sala de professores, brinquedoteca, sala de vídeo, parquinho, pátio descoberto, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), refeitório, sala de serviço médico, sala para atendimento odontológico, sala para serviço psicológico, bem como equipamentos de uso didático-pedagógico existentes nas instituições.

As observações dos espaços das creches foram realizadas através do roteiro construído por todos os envolvidos no Projeto PROBEX/2014, com base nos documentos nacionais, dentre eles, os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil”.

a) Sobre a Estrutura Física:

Entre as creches visitadas, apenas uma delas, desde o princípio, foi construída como creche, sendo possível classificá-la como um espaço institucional amplo e arejado que atende de modo parcial as suas necessidades, e quanto às outras, estas funcionavam em casas alugadas, cuja estrutura física era adaptada para funcionarem como creches.

Em linhas gerais, ainda sobre estrutura física das creches, a pesquisadora constatou que as mesmas possuíam em torno de 02 (duas) a 04 (quatro) salas destinadas a atender crianças na Pré-escola, e suas dimensões eram constituídas de espaços diferenciados, como salas grandes e pequenas, salas ventiladas e quentes, salas iluminadas e escuras; já quanto ao mobiliário apresentavam características comuns, como quadro branco, armário de aço com poucos materiais didáticos, cadeiras e mesas do tamanho das crianças, e estantes. Vale salientar que em todas as creches, as janelas das salas de aulas eram postas na altura de um adulto, uma vez que, o parâmetro 7.7 recomenda que:

As janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequada, devem estar sempre ao alcance do usuário mirim, estabelecendo à

integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc.) (BRASIL, PBIIEI, 2006, p. 29).

E ainda sobre os mobiliários, com ênfase nos das salas de atividades e nos das salas de repouso, um ponto que chamou a atenção da pesquisadora, foram os colchões e berços em que as crianças dormiam. Pois, na maioria das salas da Pré-escola e Berçário as crianças dormiam na própria sala de aula, uma vez que quando terminavam as atividades as educadoras afastavam os mobiliários das respectivas salas e colocavam as crianças maiores para dormirem nos colchões e os menores para dormirem em berços.

Entretanto, a pesquisadora pôde observar que em algumas creches, além das crianças estarem dormindo em colchões sem forro, estes, por sua vez, também estavam muito sujos. Destaca-se, ainda, que o mobiliário das salas de atividades, no geral, tanto o da Pré-escola como o do Berçário, em sua maioria, aparentemente encontrava-se em boas condições, e a maneira como o mesmo era organizado dentro das salas acabava contribuindo para deixar o ambiente mal apresentável.

b) Em relação ao atendimento nas creches:

Todas as creches funcionavam em período integral, das 7h00 às 17h00, e a maioria prestavam atendimento às crianças de 6 meses até 5 anos e 11 meses.

Com relação às salas de atividades, em algumas creches as mesmas eram compostas por Berçários, Maternal, Pré-I e Pré II, e em outras, as salas eram estruturadas como Berçários, Pré I e Pré II. Na maior parte destas creches, as atividades do cuidar e educar nas salas do Pré I, Pré II e Maternal eram conduzidas por uma professora e uma auxiliar de sala, e nas salas dos Berçários as crianças ficavam apenas sob os cuidados das auxiliares de sala.

c) Sobre vínculo trabalhista e a formação docente:

Na creche 01 havia 05 (cinco) professoras, sendo 03 (três) destinadas às salas do Maternal separadamente e 02 (duas) às salas da pré-escola. A pesquisadora não conseguiu obter o número exato de professoras contratadas e concursadas.

Na creche 02 havia 01(uma) professora contratada que lecionava no horário da manhã e 01 (uma) professora concursada que ficava realizando atividades com desenhos e vídeos infantis no horário da tarde.

Na creche 03 havia 02 (duas) professoras contratadas.

Na creche 04 havia 01(uma) professora concursada que se encontrava afastada por motivo médico e 02 (duas) contratadas, sendo que uma delas estava substituindo a professora concursada.

Na creche 05 todas as professoras dessa creche eram concursadas, perfazendo um total de 08 (oito).

No geral, a grande maioria das professoras observadas tinham graduação em Pedagogia, e muitas delas ensinavam na educação infantil nos turnos manhã e tarde, porém, em instituições diferentes.

Com isso, vale salientar que as atividades educativas aconteciam pela manhã, visto que à tarde as crianças ficavam sob a responsabilidade das auxiliares de sala, focando mais nas atividades ligadas ao descanso e recreação das crianças.

As auxiliares de salas em sua maioria eram contratadas, muitas delas possuíam apenas o Ensino Médio e, uma ou outra possuía o curso de Pedagogia incompleto.

E com relação às auxiliares de serviços gerais, tanto as mais antigas, concursadas, como as mais recentes, contratadas, além de cozinhare, limparem e zelarem pela higienização das dependências das creches, as mesmas também auxiliavam no papel do cuidar das crianças, que por vezes acabava sobrecarregando as suas funções. E a respeito do grau de escolaridade das auxiliares de serviços gerais, tem-se que a maioria possuía o Ensino Fundamental Incompleto, algumas possuíam o Ensino Médio e outras cursavam o Ensino Superior em Pedagogia e Enfermagem.

E quanto aos vigilantes das creches analisadas, a maioria possuía o Ensino Fundamental Incompleto e apenas um cursava o Ensino Superior em História.

d) Com relação à direção das creches:

Na maioria das creches, as gestoras eram graduadas em Pedagogia e, no geral, estas eram contratadas, sendo que apenas uma delas era concursada. Vale ressaltar que algumas possuíam somente o Ensino Médio.

Com isso, percebe-se uma falta de preparo específico para atuarem na área de gestão da educação infantil de boa qualidade, tendo em vista que a maioria não demonstrou segurança ao responderem algumas perguntas acerca do currículo em ação das práticas pedagógicas com as crianças.

e) Com relação à supervisão escolar:

As supervisoras das creches são designadas a fazerem visitas nestas instituições a fim de acompanhar e orientar as gestoras no processo de aprendizagem, já que as mesmas não conseguem orientar as professoras quanto às práticas pedagógicas para o cuidar e o educar das crianças. Durante as visitas às creches pesquisadas, a pesquisadora não constatou a presença das supervisoras no interior das mesmas.

Cada gestora afirma algo diferente, umas argumentaram que as visitas das supervisoras aconteciam uma vez por semana, já outras falaram que as visitas eram feitas uma vez por mês, e teve uma professora da Creche 02 que relatou que durante o tempo em que se encontrava trabalhando naquela determinada instituição, nunca viu a supervisora por lá.

Com relação às atividades pedagógicas, as mesmas são sistematizadas e organizadas com a participação e contribuição da coordenação da Divisão de Educação Infantil (DEI) da Secretaria de Educação do município, que juntamente com as professoras de Educação Infantil das creches, realizam o planejamento mensal, onde todos se reúnem no espaço mais confortável da creche pela manhã para discutirem sobre as atividades que foram trabalhadas no mês anterior, e as professoras relatam como foram as suas experiências, os avanços e dificuldades em torno das crianças, bem como são planejadas às ações para o mês corrente, como observamos na Creche 03 (Diário de campo, 04/11/14).

No dia do planejamento, as crianças não têm aula e permanecem na creche com as auxiliares de sala. As gestoras, devido não ter a sua presença obrigatória nesse momento, na maioria das vezes não costumam participar desses encontros, uma ou outra que interage nesse processo. Por isso que algumas delas se dedicam mais à parte burocrática das creches, e é perceptível a falta de interesse por parte de algumas gestoras em aprender e contribuir para uma educação de boa qualidade.

Em linhas gerais, sabe-se que para obter-se uma boa educação é necessário que todos que fazem parte de um sistema educacional participem e queiram fazer sempre o melhor de si. Desmotivações e lamentações fazem com que as instituições de Educação Infantil não cheguem a lugar nenhum.

Apenas em uma das creches, tem-se que algumas professoras, além do planejamento mensal do DEI, estão pondo em prática um outro tipo de planejamento, de sua autoria, sendo feito semanalmente.

Na reunião de planejamento da creche 03, uma das professoras evidenciou em uma de suas falas que tenta seguir o seu próprio planejamento, mas por vezes o mesmo é alterado devido ao dia a dia de uma criança ser composto de muitas atividades e desafios. Em linhas gerais, pôde-se observar que as atividades mensais são planejadas com foco nas datas comemorativas.

f) Caracterização geral das creches:

Creche 01

A Creche 01 desde o princípio foi construída para tal, possuindo um espaço amplo, arejado e bem iluminado por luz natural, tendo em vista que a mesma possui várias janelas nas suas dependências.

Era dirigida por duas gestoras, ambas contratadas, sendo uma graduada em Pedagogia e com curso Técnico em Contabilidade e a outra possuía Ensino Médio completo.

Quanto à pré-escola, as observações foram realizadas em uma sala de aula do Pré I e em outra do Pré II. E em cada sala, as crianças ficavam sob a responsabilidade de uma professora e de uma auxiliar de sala. As professoras atuavam na creche apenas no horário da manhã, pois no horário oposto atuavam em outras instituições. Com relação às auxiliares de sala, apenas a que ficava com o Pré I dava expediente o dia todo. Já a auxiliar do Pré II trabalhava meio turno, e no fim do primeiro horário chegava outra auxiliar de sala para ficar com as crianças à tarde.

Nesta creche, o público alvo das observações da pesquisa foram 02 (duas) gestoras, 02 (duas) professoras, 02 (duas) auxiliares de salas e 30 (trinta) crianças, sendo 19 (dezenove) da sala do Pré I e 11 (onze) da sala do Pré II. Tanto as professoras como as auxiliares de sala eram concursadas.

Creche 02

A creche 02 funcionava em uma casa alugada cujo terreno era pequeno e quase todos os cômodos da creche eram mal arejados e mal iluminados, principalmente, o da sala do Berçário.

Durante a realização da pesquisa, a creche atendia 18 (dezoito) crianças que recebiam atendimento em duas salas: uma para o Berçário com 08 (oito) crianças, e outra para Maternal, Pré I e Pré II com 10 (dez) crianças no total. Todas elas ficavam juntas em uma mesma sala de aula, que por sinal era muito pequena.

No cargo de direção da creche estava 01 (uma) professora, com curso superior em Pedagogia, que se responsabilizava pela gestão da instituição.

Com relação à Pré-escola, as observações foram feitas somente em uma sala de aula, que era mista. Nos dias das visitas da pesquisadora ao local havia 01 (uma) criança do Maternal, 04 (quatro) crianças do Pré I e 02 (duas) crianças do Pré II. Com isso, tem-se que os sujeitos observados na Creche 02 foram 01 (uma) gestora, 01 (uma) professora, 01 (uma) auxiliar de sala e 07 (sete) crianças.

Creche 03

A creche 03 também funciona em casa alugada, possui um espaço físico considerado bom, com salas de aulas bem iluminadas e ventiladas.

No decorrer da pesquisa, a instituição prestava atendimento a 56 (cinquenta e seis) crianças, as quais eram distribuídas em três salas: Maternal (23 crianças); Pré I (18 crianças) e Pré II (15 crianças).

Na direção, a creche contava com o apoio de 02 (duas) gestoras, uma no horário da manhã e outra no horário da tarde, ambas com formação em Pedagogia, sendo uma concursada e outra contratada.

Focalizando a Pré-escola, nos dias das visitas a esta creche foram observados os seguintes sujeitos: 02 (duas) gestoras, 02 (duas) professoras e 11 (onze) crianças, sendo 05 (cinco) crianças da sala do Pré I e 06 (seis) crianças da do Pré II.

Verificamos que as professoras da pré-escola não tinham auxiliares de salas. Pela manhã, esta instituição conta com duas auxiliares, onde ambas auxiliam tanto a sala do Maternal como dão suporte às salas do Pré I e do Pré II no momento do banho e higienização. Por vezes, as auxiliares de serviços gerais também ajudam no

processo do cuidar das crianças, fato este que também pôde ser observado em outras creches.

Creche 04

A creche 04 atende crianças em uma casa alugada, seu espaço físico é pequeno e também não é arejado.

No transcorrer da pesquisa, a creche recebia 49 (quarenta e nove) crianças em três salas, que por sua vez eram distribuídas da seguinte forma: Berçário (15 crianças); Maternal (13 crianças); Pré I (13 crianças) e Pré II (8 crianças).

A sala do berçário não atende as especificidades das crianças, sendo um cômodo apertado e muito desorganizado. Tem-se uma turma mista, com crianças do Pré I e do Pré II, cuja estrutura física é espaçosa, porém pouco iluminada, e apesar de ter uma janela em seu interior, a mesma não costuma ser aberta.

A direção da creche é composta por 02 (duas) gestoras, onde uma exerce sua função pela manhã e a outra à tarde. Uma das gestoras cursa o superior em Serviço Social e a outra tem o Ensino Médio. Uma delas fica mais responsável pela parte burocrática da creche e a outra se dedica mais às questões vinculadas a aprendizagem das crianças, fato este comum em algumas das creches pesquisadas.

Quanto à pré-escola, as observações foram realizadas com os seguintes sujeitos: 02 (duas) gestoras, 01 (uma) professora e 05 (cinco) crianças. A aula foi ministrada somente pela professora, pois a auxiliar de sala não se encontrava presente por motivos justificados.

Creche 05

A Creche 05 funcionava em uma casa adaptada como creche escola, ou seja, não atendia as crianças do Berçário. Esta instituição possuía um terreno espaçoso e com pouca ventilação.

Durante a pesquisa, a creche atendia a um total de 160 (cento e sessenta) crianças, assim as mesmas recebiam atendimento em oito turmas, respeitando a seguinte divisão: 04 (quatro) turmas pela manhã, sendo 1 sala do Pré I (20 crianças) e 3 salas de Pré II (60 crianças no total) e 04 (quatro) salas a tarde, com 2 salas de Pré I (40 crianças no total) e 2 salas de Pré II (40 crianças no total). Vale ressaltar que

esta creche atende em horário parcial, ou seja, atende turmas pela manhã e outras à tarde, e as crianças da manhã não são as mesmas da tarde e vice-versa.

A pesquisa dessa creche foi realizada pelas duas bolsistas, sendo uma delas a própria pesquisadora em questão, devido ao número de crianças ser maior. Ambas ficaram responsáveis por observar as salas de aulas da pré-escola, uma no horário da manhã e a outra no horário da tarde.

Esta pesquisadora ficou responsável em analisar o turno da tarde, sendo as observações realizadas em três salas de aulas: 01 (uma) sala de Pré I e 02 (duas) salas de Pré II, faltando observar 01 (uma) sala do Pré I devido à professora ter faltado por motivo justificado.

As crianças ficavam somente sob a responsabilidade das professoras, pois nessa creche não tinha auxiliares de salas. As professoras atuavam na creche apenas em um turno e no horário oposto atuavam em outras instituições.

O público alvo das observações nessa creche foram 02 (duas) gestoras, 02 (dois) secretários, 03 (três) professoras e 47 (quarenta e sete) crianças, sendo 16 (dezesesseis) crianças da sala do Pré I e 32 (trinta e duas) crianças da sala do Pré II.

4.1 ROTINAS OBSERVADAS

As creches funcionavam em período integral, apresentando semelhanças em suas rotinas, pois existiam horários predeterminados para os momentos de alimentação, higiene, atividades pedagógicas e sono das crianças. Dentre esses momentos, foram analisados, em cada creche, as interações dentro do contexto da sala de aula entre professor-criança e criança-criança, bem como as interações adulto-criança fora da sala de aula. Para tanto, a análise a seguir enfatiza cada momento vivenciado pela pesquisadora.

Dando ênfase ao horário da rotina, as creches começavam a funcionar por volta das 07h00, e à medida que cada criança ia chegando, a mesma era encaminhada até a sua respectiva sala de aula por um responsável, na qual era recebida tanto pela professora como pela auxiliar de sala. Depois de acomodar todas as crianças, por volta de 7h30 e 8h00, dava-se início ao café da manhã, uma vez que estas se alimentavam com papas, biscoitos, leite, vitamina de banana, cuscuz com leite, achocolatado, entre outros. E logo em seguida, por volta das 8h00 e 8h30, iniciavam-se as atividades pedagógicas, concluindo-as em torno das 10h00 da manhã.

Posteriormente, seguia a hora do banho e a espera do almoço, e por volta das 10h45 às crianças almoçavam (feijão, arroz, macarrão, carne cozida ou frango e suco). Assim que as crianças terminavam o almoço, as auxiliares de sala às levavam para tomar água e fazer xixi e depois eram colocadas para dormir.

Vale salientar que logo após o café da manhã, as educadoras da Creche 01 trocaram as vestes das crianças, ou seja, substituíram as vestes que vinham de casa pelas roupas da própria creche (calcinha, cueca ou shorts e blusas da farda), e quanto as crianças da Creche 03, estas também foram trocadas em outro momento, mais precisamente antes da hora do sono. Nas demais creches, tal fato não foi presenciado durante o período em que se esteve pesquisando nestas instituições. E vale lembrar, também, que apenas na Creche 01 existia um refeitório, nas demais as crianças se alimentavam na cozinha ou na própria sala de aula.

Em torno das 12h00 muitas delas já estavam dormindo, e depois do sono da tarde, algumas creches ofereciam frutas às crianças (bananas, laranjas e melancias). E entre às 15h00 e 16h00 serviam o lanche, que para a maioria delas seria o seu jantar (sopas, papas ou cuscuz com leite). E antes das crianças irem para suas residências ainda comiam biscoito com suco ou leite.

Observando a rotina das creches, ainda sobre a alimentação, o RCNEI – volume 2 (1998, p. 55) afirma que:

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem.

Sob esse ângulo, verificou-se durante as visitas às creches, no contexto da pré-escola, a prática rotineira nos momentos de alimentação das crianças era quase sempre a mesma, diferenciando-se apenas com relação aos horários, como pode-se perceber pelos trechos a seguir:

Creche 01 - Ao chegar à creche por volta das 7h30, hora do café da manhã, as crianças das salas do Pré I e Pré II encontravam-se juntas comendo papa no refeitório, uma vez que estavam sendo acompanhadas por suas professoras (06/11/2014 - Diário de campo da pesquisa, 2014, p. 15).

Creche 02 - Perto da hora do almoço chega a auxiliar de sala e segue para dar banho nas crianças, e por volta das 11h00 ela chama as mesmas para almoçarem. Neste dia, as crianças almoçaram (feijão carioquinha, arroz, macarrão, carne guisada e suco) num espaço que ficava próximo à cozinha,

e por volta das 11h30 todos já tinham almoçado e se preparavam para dormir (03/11/2014 - Diário de campo da pesquisa, 2014, p. 2).

Creche 03 - No café da manhã, por volta das 7h30, às crianças já tinham trocado as suas roupas pelas da creche e estavam comendo papa. Após o café da manhã, brincavam livremente e por volta das 8h30, a professora colocou todas estas em fila e seguiram em direção à sala de aula (04/11/2014 - Diário de campo da pesquisa, 2014, p. 5).

Creche 04 - Por volta das 10h45, as crianças já tinham tomado banho e se encontravam acomodadas no espaço que ficava vizinho a sala de aula para alimentarem-se de: feijão, arroz, macarrão, canja de galinha e suco. Durante o almoço, elas comem sozinhas e conversam entre elas, coisas do tipo, “eu vou terminar primeiro [...]”, “você não vai conseguir comer tudo porque você é magro [...]”. Depois do almoço a auxiliar dar água às crianças e as coloca para dormir por volta das 11h45 (10/11/2014 - Diário de campo da pesquisa, 2014, p. 26).

Creche 05 - Na hora do lanche, por volta das 14h55, as crianças juntamente com a professora fazem a oração. Em seguida, as crianças formam uma fila com o auxílio da professora e vão até a cozinha pegar o lanche (sopa), e depois retornam à sala de aula para lancharem. Depois de todos já sentados, a professora ajuda algumas crianças a abrirem seus lanches que vieram de casa (refrigerantes, biscoitos recheados, pipocas, pão assado na manteiga, sucos industrializados e sucos de frutas) (05/11/2014 - Diário de campo da pesquisa, 2014, p. 13).

Nessa creche 05, devido ao seu funcionamento como creche-escola, o atendimento às crianças acerca da alimentação é diferenciado das demais creches estudadas, uma vez que as crianças faziam apenas uma refeição. No turno da manhã, as crianças tomam café em casa e por volta das 9h00 é servido o lanche. No turno da tarde, as crianças já vêm almoçadas de casa e em torno das 15h00 é servido o lanche. Com relação ao lanche que é servido na creche, constatou-se que é o mesmo servido pelas outras instituições. Vale lembrar que algumas crianças trazem o seu lanche de casa. Cabe enfatizar, ainda, que na creche 05 não tinha auxiliar de sala.

No geral, com base nos hábitos alimentares, pôde-se perceber que as crianças ficavam sob os cuidados das auxiliares de sala nos momentos das refeições e que as mesmas em momento algum faziam intervenções educativas no sentido de estimular a criança a lavar as mãos antes das refeições, mastigar o alimento direitinho, manusear os talheres da forma correta, bem como dialogar sobre a importância de uma boa alimentação para a saúde.

Observou-se que as auxiliares de sala entregavam os pratos feitos às crianças e as ficavam observando enquanto faziam suas refeições, e basicamente os momentos das refeições se resumiam nisso.

E com base nisso, o RCNEI – volume 2 (1998, p. 55) aconselha que:

É recomendável que os professores ofereçam uma variedade de alimentos e cuidem para que a criança experimente de tudo. O respeito às suas preferências e às suas necessidades indicam que nunca devem ser forçadas a comer, embora possam ser ajudadas por meio da oferta de alimentos atraentes, bem preparados, oferecidos em ambientes afetivos, tranquilos e agradáveis.

No entanto, constatou-se que as creches em análise não disponibilizavam uma variedade de alimentos às crianças, para que dessa forma, as mesmas pudessem escolher de acordo com a sua preferência, tendo em vista que eram obrigados a comer, no sentido de não ter uma variedade em seu cardápio. Vale salientar que durante as visitas, nas creches 01, 03 e 04 chegou a faltar um dos alimentos que integravam a dieta dos alunos atendidos por estas, e na creche 04 por esse tal motivo, a gestora por vezes liberou as crianças para retornarem às suas casas. E devido ao ocorrido, a pesquisadora precisou remanejar as suas datas de visitas para outras posteriores.

Dando continuidade aos momentos de alimentação, os trechos abaixo enfatizam situações em que as crianças recusam alimentos e não são estimulados pelas educadoras a comerem outros alimentos na tentativa de alimentá-los.

Creche 02 - Na hora do café da manhã, a professora sentou todas as crianças no chão para comerem papa. Pedrinho comeu por volta de duas colheres de papa e foi brincar, uma vez que nesse dia o mesmo não estava muito bem, pois estava com os olhos lacrimejando e muito avermelhados. Fui até a professora e perguntei o porquê Pedrinho não comeu a papa toda, ela respondeu que achava que ele estava com conjuntivite. E assim, Pedrinho esperou até a hora do almoço (05/11/2014 - Diário de campo da pesquisa, 2014, p. 9).

Creche 04 - Por volta das 7h45, às crianças ainda não tinham tomado o café da manhã, e em torno das 8h00, uma auxiliar de serviços gerais juntamente com a gestora serviram biscoitos e vitamina de banana a estas. Lucas comeu apenas os biscoitos e deixou a vitamina. Perguntei a auxiliar de serviços gerais o porquê Lucas deixou a vitamina, e ela respondeu que ele não gostava (07/11/2014 -Diário de campo da pesquisa, 2014, p. 22).

Em linhas gerais, as educadoras não demonstraram afetividade e nem fizeram interações por meio do diálogo, onde oferecessem outro tipo de alimento que estimulasse o apetite das crianças.

Ainda no que diz respeito a rotina das creches, após o café da manhã se iniciavam as atividades pedagógicas que começavam em torno das 8h00 da manhã.

Entretanto, logo no início das aulas, as professoras faziam orações e cantavam com as crianças. Em seguida, trabalhavam com atividades que envolviam os conteúdos curriculares, uma vez que estas atividades eram vinculadas a letras escritas do alfabeto e as vogais, cores, números, formas geométricas e atividades culturais, como vídeos e desenhos infantis. No entanto, através das observações feitas, percebeu-se que a maioria das professoras pareciam não realizar estas atividades de forma intencional, aparentando que as realizavam mais por uma questão de ocupar o tempo.

Pôde-se perceber que as atividades eram realizadas de maneira improvisada. Durante as observações, a maioria das educadoras não demonstravam preocupações em desenvolver práticas pedagógicas significativas que culminassem em uma educação de boa qualidade. Desse modo, os procedimentos pedagógicos trabalhados por algumas educadoras não propunham às crianças ampliarem e desenvolverem suas habilidades em torno da autonomia e da independência, e, por sua vez, as ações não eram articuladas com as vivências do meio sociocultural das crianças.

O RCNEI – volume 2 (1998, p. 39) sobre Independência e Autonomia afirma que:

Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolhas e de autogoverno.

Quanto a isso, não condiz com as práticas pedagógicas adotadas pela maioria das educadoras, uma vez que tais práticas não eram suficientes para estimularem às crianças a ampliarem e desenvolverem a sua independência e autonomia, pois não propiciavam práticas educativas diferenciadas a estas, mas sim conteúdos simplificados. E de acordo com o RCNEI – volume 1 (1998, p. 48),

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdo.

Desta forma, as professoras dos destaques a seguir, demonstravam não conhecer o que o documento propõe.

Creche 01- Na turma do Pré II, por volta das 8h10 a professora fez a chamada, as crianças inquietas conversavam muito e a professora

demonstrou ser autoritária quando pede as mesmas que façam silêncio. Em seguida, a docente começa a fazer a oração do dia e depois ela começa a cantar com as crianças, e nesse momento, observei que três crianças cantavam com vozes mais elevadas do que as outras, logo de imediato a professora pede que elas cantem baixo, e quando terminou a canção, a professora tomou-se em direção ao quadro e escreveu a palavra Jesus. Vale salientar que esta palavra apareceu várias vezes na melodia que foi cantada e depois pede que as crianças solem as letras dessa palavra. Posteriormente, a educadora chama criança por criança e determina a letra que a criança deveria copiar no quadro (06/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 17).

Creche 02 - Depois de orarem e cantarem, a professora entrega um caderno para uma criança do maternal rabiscar, pois segundo esta, Pedrinho não sabe de nada, e para as crianças do Pré I passou uma atividade com desenho para elas colorirem, já para as crianças do Pré II, copiou no caderno as vogais minúsculas (05/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 9).

Creche 03 – Turma do Pré I, depois das crianças tomarem o café da manhã, todas foram encaminhadas para a sala de aula. Depois que todos se acomodam na mesa, a professora começa a oração do dia, e em seguida, todos cantam e se divertem com as canções “Bom dia começa com alegria” e “O sapo não lava o pé”. Depois desse momento de descontração, a educadora entrega às crianças uma atividade xerocada e pede que elas pintem o aquário que está com o número 1. Na turma do Pré II, aconteceu da mesma forma, após o café da manhã, as crianças oraram e cantaram. Em seguida, a professora pegou os cadernos das mesmas e copiou as vogais a, e, i, o, u, para aquelas que tinham mais dificuldade, e para as mais adiantadas copiou nomes de palavras relacionadas a estas vogais para que elas transcrevessem em um espaço determinado, e à medida que ela ia terminando de copiar as atividades em cada caderno, ao mesmo tempo, já ia entregando-o para cada aluno individualmente, ao invés de fazer tudo e entregá-los todos por igual, explicando as atividades de uma só vez para toda a turma (04/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 6).

Creche 04 - No primeiro momento, foi feita a oração e em seguida cantaram. Posteriormente, a educadora se locomoveu até o quadro e copiou as vogais de forma aleatória, pedindo que as crianças do Pré I lessem as letras em voz alta, a mesma coisa ela fez com as crianças do Pré II, sendo que ao invés de lerem as vogais, ela pediu para que estas lessem as letras do alfabeto. Depois, ela pega os cadernos para copiar as tarefas e percebe que a atividade que ela tinha passado no dia anterior não tinha sido respondida, uma vez que segundo a mesma, precisou faltar por motivo médico e havia deixado uma atividade nos cadernos das crianças para que a auxiliar de sala ajudasse-as a responderem. E como as atividades não tinham sido feitas, a educadora teve que explicá-las, e logo pediu para que as crianças as fizessem, e todas fizeram-nas muito rápido. No entanto, a pesquisadora observou que as atividades aplicadas eram as mesmas tanto para as crianças do Pré I como para as crianças do Pré II (07/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 22).

Creche 05 – Na turma do Pré II (A), por volta das 13h30, já se tinha feito à oração do dia, e depois que todos terminaram de cantar, a professora colocou no quadro o nome do município e a data e depois copiou a família do “B”, pedindo que as crianças copiassem em seus cadernos. Em seguida, colocou no quadro algumas letras do alfabeto de forma aleatória e pediu para as mesmas lerem em voz alta. Já na Turma do Pré II (B), depois que as crianças oraram e cantaram, a professora utilizou o quadro para fazer uma revisão com a letra “S”, e em seguida, passou uma atividade no quadro para elas copiarem no caderno (05/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 13-14).

E com relação ao desenvolvimento infantil no que diz respeito à independência e autonomia, tem-se que as práticas utilizadas pela maioria das professoras não eram suficientes no sentido de não serem significativas, uma vez que desconsideravam as crianças no sentido de não trabalhar os conteúdos de acordo com as vivências das mesmas, não dando importâncias aos seus desejos, anseios e vontades, colocando-as em uma posição que as direcionavam a reproduzir o que estava presente no campo da visão e da audição, como repetirem gestos, palavras faladas ou cantadas, ou seja, as crianças ouviam e executavam o que era solicitado.

Ainda sobre o desenvolvimento da Independência e da Autonomia o RCNEI – volume 2 (1998, p. 40) aconselha que:

Pode-se planejar situações em que as crianças sejam solicitadas a colaborar com o bom andamento das atividades. O professor pode, por exemplo, distribuir tarefas para que transformem o espaço numa oficina de artes plásticas, ou que arrumem a mesa para o almoço ou lanche. Vale lembrar que as possibilidades de cooperação oferecidas pelo trabalho em grupo, o que as crianças conversam sobre o que fazem e se ajudam mutuamente, constitui-se num valioso recurso educativo. Além da troca de ideias, o confronto de pontos de vistas que o trabalho em grupo propicia é fator fundamental para que as crianças percebam que sua opinião é uma entre outras possíveis, e para que possam assim interagir suas ideias às dos demais, numa relação de cooperação.

De acordo com este documento, isso poderia acontecer de fato se as creches ofertassem uma boa estrutura física, bem como mobiliário, materiais pedagógicos adequados e profissionais bem mais qualificados.

No momento em que as crianças realizavam suas atividades, a pesquisadora não presenciou a utilização de materiais pedagógicos, como livros infantis, revistas, tintas, tesouras, colas, jogos ou outros que pudessem facilitar o processo de aprendizagem das crianças. Na maioria das vezes, as crianças utilizavam cadernos, lápis e borrachas, e passavam a maior parte do tempo realizando tarefas com escritas. Eram raras as professoras que organizavam suas atividades em torno de recursos estratégicos, e as que trabalhavam, utilizavam materiais de sucata, massa de modelar, desenhos com emborrachado, palitos de churrasco, tendo em vista que estes materiais eram comprados ou produzidos pelas educadoras.

Através de conversas informais com as professoras das creches, no geral, pôde-se apurar que todas reclamavam da falta de materiais pedagógicos adequados para trabalharem com as crianças.

Sobre isso, o RCNEI – volume 2 (1998, p. 39-40) expressa que:

A disposição de materiais e utensílios pedagógicos é fator que interfere diretamente nas possibilidades do “fazer sozinho”, devendo ser, também, alvo de reflexão e planejamento do professor e da instituição. Uma sugestão é que os materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc. sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, circo, feira etc.

E no que diz respeito ao planejamento das atividades, em conversas informais, as educadoras relataram que as atividades eram baseadas no planejamento mensal, que era feito juntamente com as supervisoras do DEI.

Com base nisso, durante as observações, verificou-se que as educadoras não demonstraram organizar suas práticas pedagógicas diárias, uma vez que, quando ministravam suas aulas não seguiam uma sequência didática de atividades que indicasse ter sido planejada.

De acordo com o RCNEI – volume 2 (1998, p. 62) as sequências de atividades são de grande valor, no sentido de auxiliar as crianças tanto no desenvolvimento da identidade como ampliar a autonomia. Assim, o documento afirma que:

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras.

Conforme o exposto, das cinco creches observadas somente em duas destas instituições foi constatado a presença de apenas uma professora que oferecesse atividades diversificadas às crianças, e que, por coincidência tratava-se da mesma pessoa, que por sua vez, dava aula no horário da manhã na creche 01 e no horário da tarde dava aula na creche 05. E apesar de não seguir um roteiro de aula, esta professora, de uma forma direta ou indireta, proporcionava situações que contribuíam para o desenvolvimento da identidade e da conquista da autonomia das crianças como, por exemplo, quando instigava as crianças nas rodas de conversas a pensarem, a relacionarem uma com as outras e a tomarem iniciativas para fazer algo

ou falarem, e tais situações podem ser melhor compreendidas através dos trechos abaixo:

Creche 01- Na turma do Pré I, a professora começa a aula cantando com as crianças, e depois, em uma roda de conversa, a professora apresentou-as uma caixa surpresa, deixando-as curiosas para saberem o que tinha dentro da mesma. Enquanto a educadora dava dicas a respeito do que se tinha dentro da caixa, observou-se que as crianças ficavam muito entusiasmadas para responderem às dicas dadas pela educadora. Muitas destas crianças estavam empolgadas e conversavam entre elas tentando adivinhar o que tinha dentro da caixa. Diante de várias respostas, umas muito distantes e outras bem próximas, finalmente uma criança acertou e como forma de recompensa ela presenteou o menino com um sapinho, que era o objeto surpresa. Após essa dinâmica de interação e integração, a professora começa a articular as dicas que foram trabalhadas na dinâmica com o conteúdo curricular, o qual abordava os animais. Nesse momento, as crianças recordaram-se de animais vistos em filmes, em desenhos animados e ambientes domésticos, como aqueles que se locomovem com quatro patas, os animais mamíferos, os que saem do ovo, os animais que possuem ossos e os que não possuem, aqueles que possuem duas asas e também os animais que se locomovem por nadadeiras, os que rastejam, etc. No entanto, as crianças interagiam quando a professora introduzia questionamentos acerca do conteúdo, e quando ela falava, as crianças demonstravam estar curiosos, pois à medida que a docente falava, as crianças perguntavam e compartilhavam histórias que tinham vivenciados, principalmente, com gato, cachorro, galinha e passarinhos, e após esse momento, a professora pediu que as crianças sentassem para realizarem a atividade a respeito do tema abordado, a qual foi xerocada e colada no caderno (06/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 18).

Creche 05 - Na sala do Pré I, depois da oração, a professora perguntou qual a música que eles desejavam cantar, e enquanto as crianças negociavam, a educadora organizava o seu material, no qual seria o seu recurso estratégico para conduzir à aula. Depois de um tempo, as crianças decidem cantar “1, 2, 3 indiozinhos” muito felizes e empolgados, após isso, a professora tenta chamar atenção chamando-as para sentarem no chão, e através de uma roda de conversa, esta conseguiu trabalhar as estações do ano com o auxílio de um livro confeccionado por ela, mostrando às crianças as ilustrações que representavam cada uma das quatro estações do ano e indagando-as sobre o que elas estão vendo nas imagens, e ao mesmo tempo, as crianças também faziam perguntas a respeito das imagens visualizadas, e nessa interação de perguntas e respostas, as crianças conseguiram identificar as roupas que se vestem conforme cada estação, bem como as paisagens, natural e modificada, os climas, etc. (05/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 14).

Sobre as evidências constadas nas observações, é possível afirmar que as práticas pedagógicas utilizadas pela educadora foram realizadas de formas intencionais, pois a docente oportunizou rodas de conversas às crianças, instigando-as a fazerem reflexões sobre conhecimentos novos e articulando-os com os conhecimentos já adquiridos. E como afirma Amorim (2011, p. 268),

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem espontaneamente. Ambos são frutos das interações sociais, mas não de qualquer tipo de interação e, sim, de interações significativas que as coloquem em contato com objetos de conhecimentos cultural e socialmente significativos.

Na análise a seguir, serão abordados alguns momentos de interações entre as professoras-crianças dentro da sala de aula.

Sobre o que diz respeito aos momentos de interação nas instituições de educação infantil, o RCNEI – volume 1 (1998, p. 31), afirma que:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situação de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima.

Sobre esse ponto, pôde-se perceber que a maioria das educadoras das creches estudadas não se dava conta das diversas situações que emergiam em torno das crianças, as quais precisam ser educadas com aprendizagens significativas, e que por muitas vezes, estas crianças passavam despercebidas.

Observou-se também, que no início das aulas, na maioria das creches as crianças chegavam e sentavam em pequenos grupos, onde as interações entre estas eram frequentes, tendo em vista que elas conversavam muito. As professoras, no geral, não eram autoritárias e nem agressivas, cabendo apenas destacar que duas das educadoras pesquisadas queriam que as crianças permanecessem nas salas de aula como robôs. Quanto à forma de lidar com o barulho no momento em que as crianças ficavam bastante agitadas, cada professora tinha o seu modo de trabalhar com isso, onde observou-se que algumas destas professoras eram bem calmas e tranquilas, que nos momentos das intervenções se dirigiam até as crianças ou grupos de forma educada, pedindo-as que fizessem silêncio e assim as sentassem, já outras tinham um temperamento mais forte, agindo de maneira autoritária, que com apenas um “psiu”, o qual as crianças já estavam acostumadas a ouvi-lo, já silenciavam, como pode ser verificado nos trechos a seguir:

Creche 01- Na turma do Pré I, as crianças estavam sentadas em círculo cantando, e um menino não parava quieto, ficava o tempo todo mexendo com a coleguinha vizinha, dando língua e fazendo caretas, e a professora de forma firme e educada conseguiu que o menino se envolvesse na atividade e parasse de intimidar a menina. Turma do Pré II, a professora escreveu a

palavra “Jesus” no quadro e pediu para uma menina contar quantas letras tinha nesta palavra, onde a criança demorou a responder e de imediato a professora falou em um tom de ironia para a menina: “- O Cérebro é para ser meditado, pensar e responder”. Quando a professora terminou a frase, um menino respondeu pela menina: “- cinco, tia”, e a professora não gostou porque o menino disse a resposta, e disse: “- não perguntei a você, eu perguntei a ela” (06/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 19).

Creche 02- Nessa creche, a sala de aula era mista. Joelson aluno do Pré I e Pedrinho do Martenal estavam no chão brincando, sendo Pedrinho com um carrinho e Joelson com uma bola de gude que trouxeram de casa. A professora chamou a atenção deles apenas uma vez quando disse “esses dois não sabem de nada e nem querem nada com a vida” (03/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 3).

Creche 03 – Na turma do Pré I, no momento em a professora explicava a atividade, dois meninos estavam conversando e a professora de forma carinhosa se aproximou dos dois dizendo o seguinte: - façam silêncio meninos, a tia tá falando. Na turma do Pré II, nesse momento, a professora estava dando apoio a três crianças que tinham mais dificuldades na tarefa, enquanto isso, as demais crianças que já tinham terminado, ficaram conversando (04/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 6).

Creche 04- Nessa creche, a turma também era mista, onde todos eram acostumados a cantar após a oração, e enquanto algumas crianças cantavam em círculo, observou-se que duas crianças do Pré II ficaram de pé fazendo gestos com as mãos como se estivessem com armas em punho. Com isso, a professora percebeu, e discretamente chamou os dois para participarem da atividade e, eles se sentaram nas mesas como se ninguém tivesse falado com eles, e assim, continuaram cantando com as outras crianças (10/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 26).

Creche 05 – Na turma do Pré I, a professora levou as crianças até o pátio e fez uma roda, onde estas brincaram de passar a bola, e quando a bola passou por uma menina, a professora perguntou-a qual era a cor do short da coleguinha que estava ao seu lado. No entanto, a menina não observou direito e ao invés de responder “amarela”, a mesma respondeu “verde” e o coleguinha ficou rindo dela, e nesse momento, a professora fez o colega se levantar e pedir desculpas a menina. Na turma do Pré II (A), duas meninas foram as primeiras a terminarem a atividade e baixinho começaram a conversar, nesse momento a professora tinha ido tomar água e quando retornou percebeu que as duas estavam conversando, e em voz alta ela disse: “as duas mocinhas terminaram as atividades!”. Já na turma Pré II (B), enquanto a professora fazia tarefas no caderno, as crianças conversavam e andavam pela sala (05/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 14).

Diante dos trechos destacados, verifica-se que o modo como as professoras se relacionavam com as crianças demonstra que algumas delas eram mais atenciosas, outras mais autoritárias, e outras mais calmas, ou seja, cada uma tinha o seu jeito específico de ser.

Sobre as intervenções pedagógicas, tem-se que as mais presentes estavam vinculadas aos momentos nos quais as crianças realizavam tarefas nos cadernos, onde foi possível constatar, pelas observações, que muitas das educadoras davam

atenção a todas as crianças, mas priorizavam àquelas que apresentavam maior grau de dificuldade.

Em linhas gerais, as professoras incentivavam as crianças a fazerem suas atividades sozinhas, e as crianças que não conseguiam ajudavam-nas dando dicas de como fazer as tarefas. Como recursos, utilizavam mais o caderno e o lápis, e por vezes, observou-se que a professora da Creche 02 segurava na mão da criança enquanto a ensinava.

Assim, as interações professoras-crianças, na maioria das creches observadas, eram pautadas com a finalidade de cumprir regras disciplinares como não fazer barulho, não conversar, “isto está certo”, “isto está errado”, “não faça isto”, “não faça aquilo”, entre outras. Sendo assim, as crianças recebiam ordens o tempo todo.

Durante as observações realizadas em todas as creches, no que diz respeito à interação professor-criança, a professora que trabalhava nas creches 01 e 05 merece destaque, pois além de demonstrar conhecer os gostos das crianças, tudo o que ela proporcionava as crianças, as mesmas participavam ativamente, sempre reagindo a todas as situações de forma prazerosa e com o interesse em aprender. Assim, as aprendizagens aconteciam de forma significativa, onde a educadora articulava as práticas pedagógicas com o lúdico e o objeto de conhecimento, uma vez que nas práticas observadas ela reconhecia a criança como um sujeito ativo, possibilitando a estas práticas educativas dinamizadas e diversificadas através da reflexão de imagens, escolhas de músicas, resolução de conflitos, dentre outras.

Esta professora, ao realizar suas atividades, trabalhava muito com o diálogo, sempre conversando e ouvindo as crianças. Ao dar um conteúdo, ela articulava o mesmo com a realidade de mundo das crianças, assim as mesmas se sentiam à vontade e interviam à medida que compreendiam o que estava sendo abordado pela educadora. Vale ressaltar, que mesmo que as situações evidenciadas pela educadora parecessem não ser planejadas, mas o modo como ela executava suas aulas proporcionava às crianças situações de aprendizagens significativas, pois criava situações desafiadoras tanto dentro da sala de aula como fora, com práticas educativas que envolviam a todos no processo de interação professor-criança, tanto de forma individual como em pequenos ou grandes grupos, havendo, de fato, sintonia entre a educadora e as crianças.

Ainda no que diz respeito aos momentos de interação entre professor-criança, as demais professoras observadas, no intuito de cumprir uma tarefa, executavam suas práticas pedagógicas em cima de uma educação rígida, onde se utilizavam de práticas na forma mecânica, preparando dessa forma, as crianças para o Ensino Fundamental.

Desse modo, o diálogo que havia entre algumas professoras-crianças era estabelecido no sentido de cumprir uma atividade, ou seja, de seguir uma ordem como fazer silêncio, fazer a tarefa, prestar atenção, sentar direito e assim por diante.

Conforme o exposto, ainda é perceptível a dicotomia entre os espaços da creche e da pré-escola, como expressa em um trecho do documento da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, PNEI, 2006, p. 9),

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base no documento, tem-se que algumas educadoras que atuavam na pré-escola das creches observadas seguem modelos de “educação escolar”, uma vez que priorizavam o educar com práticas pedagógicas mecanizadas e deixavam de articular o educar com o cuidar.

Quando fala-se do cuidar, não necessariamente refere-se a questões de cumprir uma tarefa no sentido de cuidar da saúde, da higiene e da alimentação de uma criança, mas no sentido do(a) professor(a) ter uma preocupação em propiciar práticas educativas que, atreladas a essas questões e vinculadas aos conteúdos curriculares a partir da necessidade da criança, possibilite de fato as mesmas uma aprendizagem de boa qualidade, onde seja significativa, uma vez que o educador disponibilize atividades diferenciadas e que essa práxis educativa seja explorada em ações voltadas para o educar e o cuidar da criança, reconhecendo-a como um ser histórico e produtor de cultura. Portanto, quando o educador trabalha dessa forma juntamente com um diálogo afetivo, possibilita à criança interagir não somente com professor e pares, mas com o mundo.

Desse modo, o educar e o cuidar são práticas pedagógicas inseparáveis nas instituições de Educação Infantil, pois, para que uma educação seja de boa

qualidade é necessário que o professor trabalhe com essas práticas de forma complementar.

Ainda sobre esse assunto, o RCNEI – volume 1 (1998, p. 24) expressa que:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidar é um ato em relação ao outro e a si próprio que se possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Para tanto, o destaque acima explicita que o educar complementa o cuidar, bem como mostra que as práticas utilizadas por algumas professoras das creches observadas, no que diz respeito à interação entre professor-criança, não é condizente a uma relação com reciprocidade.

No contexto da sala de aula, durante as manhãs, nos momentos em que a pesquisadora esteve presente, a maioria das crianças das creches observadas passava a maior parte do tempo envolvida com conteúdos disciplinares, como realizar atividades nos cadernos. Por alguns momentos as crianças, entre si, se distraíam e conversam muito de forma espontânea, quando as professoras não faziam interferências. Depois que as crianças terminavam as atividades, as educadoras deixavam-nas a vontade para brincarem livremente no próprio espaço da sala de aula, devido não ter espaços específicos para elas brincarem, como por exemplo, pátios ou parquinhos.

Vale salientar que a maioria das salas de aula das creches visitadas apresentavam um espaço físico pequeno, e pela falta de materiais pedagógicos disponíveis para as crianças manusearem no momento de descontração, algumas delas acabavam ficando em pequenos grupos conversando, e dessa forma, uns ficavam sentados no chão, outros circulando pela sala de aula e outros brincavam com brinquedos que traziam de casa. Portanto, os momentos de interação entre as crianças se resumiam basicamente a isso. Dentre as creches observadas, somente em duas delas, nas creches 01 e 05, presenciou-se as crianças brincando fora da sala de aula.

Ainda com embasamento nesta questão, vale destacar alguns pontos relevantes em torno das creches analisadas: no que diz respeito aos brinquedos, aos espaços disponíveis para as crianças brincarem e o tempo que as crianças passavam brincando.

Conforme Salles e Faria (2012, p. 118),

O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem e conhecerem sua realidade física e social. Brincando, constroem sua subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente. É uma atividade permeada de valores, atitudes e expressão de sentimentos que possibilita a significação e a ressignificação do mundo pelas crianças.

Com base no trecho destacado, a brincadeira é uma prática educativa muito importante na infância, pois quando ela é mediada pelo educador de forma intencional, a criança aprende a conhecer a si própria e a tudo aquilo circundante a sua volta. Portanto, é possível afirmar que na maioria das creches visitadas, as formas pelas quais as crianças brincavam não eram condizentes com o trecho enfatizado pelas autoras. E com relação às atividades pedagógicas, raras eram as professoras que articulavam o brincar com o objeto de conhecimento.

Na maioria das creches observadas, a rotina diária da pré-escola em relação ao brincar acontecia no momento do recreio, com as brincadeiras livres, ou quando as professoras queriam ocupar o tempo para trocarem conversas com as colegas vizinhas ou para fazerem alguma atividade pendente. Para tanto, pouco se via as crianças brincarem, uma vez que a maior parte do tempo elas ficavam ocupadas realizando “tarefinhas”.

Em meio a tudo isso, o que mais chamou atenção nas observações realizadas nas creches foram os brinquedos e os espaços em que as crianças brincavam. Quase não existiam brinquedos nas creches, e dos que tinham, a maioria era de doações, e muitos se encontravam velhos e quebrados. Inclusive na creche 03, presenciou-se uma ligação telefônica em que a gestora recebeu a notícia de que a creche iria ganhar brinquedos para as crianças. Vale ressaltar que a prioridade dos brinquedos era para as crianças menores, motivo pelo qual são poucos brinquedos em relação ao número de criança existentes nas instituições. As crianças maiores, inclusive as da pré-escola, quase não brincavam com os brinquedos da creche, e muitos deles traziam de casa.

Diante de todas as creches pesquisadas, pôde-se presenciar em uma das visitas na creche 01, que a professora da sala do Pré II colocou as crianças para brincarem fora da sala de aula, enquanto nas demais creches, as crianças brincavam dentro sala de aula, como pode ser constatado nos trechos a seguir:

Creche 01 - Na sala do Pré I, quando faltava pouco tempo para as crianças irem almoçar, a educadora sentou-as no chão, encostadas na parede, e foi até o centro da sala de aula e colocou algumas garrafas de refrigerantes enumeradas de 0 a 10 no chão. Individualmente, ela chama as crianças para jogarem a bola nas garrafas, e à medida que as garrafas iam sendo derrubadas por estas, elas diziam o número que estava colado na parte da frente garrafa. A primeira participante foi uma menina chamada Rafaela, que segundo a professora, a mesma possui alguma deficiência, mas ainda não se sabe o seu diagnóstico. Rafaela segue as instruções da professora e joga a bola, conseguindo derrubar duas garrafas, e com a ajuda de seus coleguinhas, uma vez que responderam por ela, os números 0 e 2, devido esta ter dificuldade na fala, e a professora, juntamente com as outras crianças aplaudiram Rafaela, que por sua vez, ficou muito feliz. E, assim sucessivamente, todas as crianças participaram brincadeira. Na sala do Pré II, por volta das 10h00, a educadora fora da sala de aula, anda por toda a creche com as crianças na busca de encontrar o tesouro, e as crianças demonstraram-se entusiasmadas com esta brincadeira. (06/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 19).

Creche 02 - Depois que as crianças terminaram suas “tarefinhas”, dois meninos sentaram-se no chão e brincaram com um carrinho, enquanto os demais ficaram rabiscando os seus cadernos e, por volta das 10h45, foram tomar banho para almoçarem 05/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 11).

Creche 03 - Na sala do Pré I, quando as crianças terminaram de realizar suas atividades, a educadora entregou massinha de modelar para elas brincarem. Na sala do Pré II, depois que as crianças finalizaram suas “tarefinhas”, a educadora deixou-as à vontade para brincarem. Dessa forma, três crianças (um menino e duas meninas) ficaram correndo o tempo todo pela sala e as demais brincavam com seus brinquedos (04/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 6).

Creche 04 - Nessa creche a sala é mista, havia crianças do Pré I e Pré II. Ao não ter mais nada para fazer, a professora deixou as crianças à vontade, uma vez que os meninos ficaram correndo o tempo todo pela sala e as meninas ficaram conversando (07/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 23).

Creche 05 – Nessa creche, tanto as crianças lanchavam na sala de aula como brincavam. Observou-se que no momento do recreio, as crianças ficavam interagindo em pequenos grupos por meio de conversas e brinquedos que traziam de casa, uma vez que ficavam sentados nas mesas ou circulando pela sala. Isso acontecia tanto nas salas do Pré I como nas do Pré II (05/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 14).

Com base nos trechos destacados, verificou-se que no turno da manhã, da maioria das creches observadas, no que diz respeito às brincadeiras, as crianças brincavam na sala de aula em duplas ou em pequenos grupos, e que as mesmas gastavam a maior parte do tempo realizando “tarefinhas”.

Para Amorim (2011, p. 262),

[...] As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil precisam reconhecer a importância do lúdico, do brincar e da brincadeira e pensar em momentos específicos para favorecer isso. Assim, é preciso pensar essa

questão de forma equilibrada para não cair na tentação de controlar os momentos de brincadeiras das crianças e transformar os momentos lúdicos e o brincar em, apenas, um pretexto para o ensino de determinados conteúdos. Porém, não se pode cair no extremo oposto de deixar as crianças livres para brincarem como quiserem, sem nenhuma mediação e sem ao menos lhes proporcionarem momentos, espaços e brinquedos.

Nos trechos destacados, sobre o processo de interação com base nas brincadeiras entre criança-professor, pôde-se verificar que na maioria das creches observadas isso nem sempre acontecia. Sendo assim, apesar disso não acontecer com certa frequência em todas estas creches, a pesquisadora presenciou as professoras da Creche 01 interagindo com as crianças no momento em que as mesmas brincavam. Para tanto, a educadora da sala do Pré I articulou o jogo com objeto do conhecimento, uma vez que as crianças participaram ativamente brincando e aprendendo, e a professora sala do Pré II, interagiu com as crianças na procura do tesouro, estimulando-as a achá-lo.

Desse modo, Montenegro (2011, p. 40) afirma que “quando a criança está brincando ela também está explorando o real, conseqüentemente, ampliando o seu imaginário”. Com base nisso, o RCNEI – volume 2 (1998, p. 22), expressa que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar, por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ele desenvolva algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Dando continuidade à observação da rotina, nos aspectos que diz respeito ao banho e higiene das crianças, constatou-se que a rotina das creches estudadas era praticamente a mesma, onde por volta das 10h00 e 10h30, as auxiliares de sala encaminhavam as crianças para o banho e, nesse momento, as educadoras eram muito práticas, como destacamos nos trechos a seguir:

Creche 01 - Por volta das 11h00, as crianças foram para o refeitório almoçar sem lavar as mãos e sem ter tomado banho. A pesquisadora estranhou o motivo pelo qual as crianças não tinham tomado banho e indagou a professora da sala do Pré I sobre quantos banhos as crianças costumavam tomar naquela creche, no entanto, ela respondeu que geralmente as auxiliares de sala davam dois banhos, um antes do almoço e outro próximo ao horário das crianças irem para casa, mas argumentou também que por vezes acontecia das crianças tomarem apenas um banho. A gestora justificou o ocorrido, argumentando que estava faltando água no momento, fato este que causou estranheza na pesquisadora, uma vez que tinha crianças de

outras salas que haviam tomado banho (06/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 19-20).

Creche 02 - A auxiliar de sala, em torno das 10h30, começa a dar o banho nas crianças. Primeiro ela começa a dar banho nas meninas e depois nos meninos, individualmente ela chama criança por criança e ajuda a despi-las. Vale lembrar que no momento em que a auxiliar estava ensaboando uma das crianças, observou-se que algumas delas fizeram “xixi” no local em que estavam tomando o banho. Reparou-se também que esta educadora após o banho destas crianças, pôs as mesmas vestes em duas delas. Perguntou-se a ela sobre o motivo das crianças repetirem a mesma roupa (suja), e teve-se como argumento que as mães dessas crianças têm o costume de mandar apenas a roupa do corpo, e que por vezes acontecia da criança vir no outro dia para creche com mesma roupa, cena esta que pôde ser verificada pela pesquisadora numa visita posterior (03/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 4).

Creche 03 – A pesquisadora percebeu que nessa creche a rotina do banho é mais organizada. Primeiro a auxiliar de sala chama as meninas uma por uma para fazer “xixi” ou “coco”, e em seguida, individualmente vão tomar banho. Enquanto a auxiliar de sala vai ensaboando a criança 1, a de serviços gerais vai tirando a roupa da criança 2, a próxima que vai entrar no banheiro, e à medida que a criança 2 entra no banheiro para ser ensaboada pela auxiliar de sala, a auxiliar de serviços gerais vai enxugando e vestindo a criança 1 e, assim sucessivamente, ocorreu com as demais meninas e depois o mesmo procedimento aconteceu com os meninos (04/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 6-7).

Creche 04 - A professora chama primeiro dois meninos para tomar banho, e à medida que um faz “xixi” ou “coco”, ela vai dando banho no outro. Quando ela termina de dar banho e enxugar e trocar os dois, repete-se o mesmo procedimento com o restante dos meninos e depois com as meninas (07/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 23-24).

Creche 05 - Nessa creche as crianças já chegam limpas de casa, pois nela, as rotinas são semelhantes às de uma escola (05/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 14).

Nos trechos em destaque das creches 02, 03 e 04 ficou explícito que as educadoras realizavam as ações de higiene nas crianças e não perdiam tempo nas atividades do banho, uma vez que estas crianças não estavam sendo estimuladas no processo de desenvolvimento da autonomia e da independência.

Diante das evidências destacadas nos trechos, é perceptível que as ações adotadas pelas auxiliares de sala acerca do banho e higiene não condiz com ações educativas como estimular a criança a ter autonomia e independência de ensaboar-se, enxugar o corpo, bem como vestir-se.

Sobre esse aspecto, o RCNEI – volume 2 (1998, p. 58) aconselha que:

As crianças que já andam e que permanecem em pé com segurança e conforto, podem tomar banho de chuveiro em companhia de outras, respeitando-se a necessidade de privacidade de algumas delas e de atenção individualizada que cada um requer. É importante prever tempo para essa

atividade, permitindo que as crianças experimentem o prazer do contato com a água, aprendam a despir-se e a vestir-se, ensaboar-se e enxaguar-se.

Sobre o banho, ainda, através de conversas informais com as educadoras, as mesmas relataram que as crianças tomavam dois banhos na creche, um antes do almoço e outro quando se aproximava a hora de irem para casa. Vale ressaltar que durante as visitas, a pesquisadora presenciou apenas um banho, o qual era dado antes do almoço, e também foi visto que as crianças não tinham o hábito de escovar os dentes e de lavar as mãos, nem antes e depois de almoçarem ou de irem ao banheiro.

Sobre isto o RCNEI – volume 2 (1998, p. 45), expressa que:

As crianças precisam ser lembradas para lavarem as mãos antes das refeições, após o uso do banheiro, após a manipulação de terra, areias e tintas, assim como antes do preparo de uma atividade culinária. É fundamental o acesso à água, ao sabonete e à toalha. Embora já consigam lavar as mãos sozinhas, ainda precisam de um acompanhamento do professor.

E cabe enfatizar, ainda, que na maioria das creches visitadas a falta de materiais higiênicos deixava a desejar, tanto na faixa etária dos bebês como na faixa etária das crianças da pré-escola. Entretanto, segundo o RCNEI – volume 2 (1998, p. 58),

A organização do banho na creche precisa prever condições materiais, como banheiras seguras e higiênicas para bebês, água limpa em temperatura confortável, sabonete, toalhas, pentes etc. É aconselhável que se leve em conta a idade das crianças, os hábitos regionais e as recomendações sanitárias de prevenções de doenças por uso de objetos pessoais entre as crianças, principalmente em vigência de infecções comunitárias. Esses objetos de uso pessoal podem ser rotulados com o nome da criança e cuidados por elas conforme vão adquirindo capacidade para isso.

Em se tratando dos materiais disponíveis para o banho das crianças no contexto da pré-escola, tem-se que os mais presentes em todas as creches visitadas foram sabonetes, toalhas, pentes e escovas de cabelos, cabendo enfatizar que tais recursos eram poucos para atender a demanda de crianças existentes em cada instituição. E com relação aos shampoos e condicionadores, apenas uma das creches dispunha disto, já quanto a perfumes, duas delas contavam com esse recurso, como pode ser constatado nos destaques abaixo:

Creche 03 - A auxiliar de serviços gerais, após vestir e pentear as crianças, colocava o perfume. Ela falou que o perfume foi comprado pelas professoras (04/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 5).

Creche 04 - No momento do banho a educadora não lavou os cabelos das crianças porque a gestora tinha dado uma saidinha e o local em que se encontrava os materiais higiênicos estava fechado, pois a mesma tinha levado a chave. A auxiliar falou que o shampoo, o condicionador e o perfume tinham sido ela que tinha comprado, e que era difícil a presença desses itens na creche, tendo em vista, que por vezes, ela ou a gestora costumam comprar (10/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 25).

Diante de todas as creches pesquisadas, percebeu-se que as atividades nos momentos do banho e higiene das crianças não eram executadas de forma significativa. Para tanto, as ações das educadoras eram vinculadas no sentido do cuidar e não do educar. As práticas utilizadas pelas educadoras não eram condizentes para possibilitar à criança a entender e compreender o real sentido que se deve ter ao cuidar do corpo.

Ainda seguindo a rotina, no que diz respeito ao momento de sono e repouso de uma criança, no trecho destacado no RCNEI – volume 2 (1998, p. 59), afirma-se que:

O atendimento das necessidades de sono e repouso, nas diferentes etapas da vida da criança, tem um importante papel na saúde em geral e no sistema nervoso em particular. As necessidades e o ritmo de sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influência do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social.

Sobre esse ponto, o momento de sono e repouso de uma criança requer muita sabedoria ao ser planejado, pois as práticas educativas devem ser pensadas e executadas para atender o ritmo e as necessidades de sono que variam de criança para criança. Nesse sentido, as crianças devem ser reconhecidas como um sujeito que tem desejos e vontade própria, e que cada criança diferencia-se uma da outra.

No entanto, nas creches observadas, constatou-se que as práticas utilizadas pelas auxiliares de sala não aconteciam de formas sistematizadas e significativas, uma vez que quando iam colocar as crianças para dormirem não se utilizavam de atividades que estimulassem a criança a dormir de forma prazerosa, e sim queriam que todas estas dormissem ao mesmo tempo, algo que seria impossível de acontecer.

Para esse momento de descanso, as situações organizadas nessas creches a respeito do sono e repouso não eram vinculadas ao estado emocional, físico e psicológico da criança, isso mostra que as mesmas não estavam tendo o respeito e a atenção necessários que elas deveriam ter.

Para tanto, as creches deveriam organizar situações que atendessem as especificidades de cada criança, pois como já foi dito anteriormente, as crianças são diferentes umas das outras e, como umas dormem mais e outras dormem menos, as práticas educativas devem acontecer de forma diversificada, como contar historinhas, cantar músicas tranquilas, fazer massagens, colocar as crianças para assistir vídeos educativos, fazer com que a criança pense como foi o seu dia, final de semana, até chegar uma hora que a criança dormirá prazerosamente.

Sobre isso, Amorim (2011, p. 259) afirma que:

É importante que esses momentos sejam pensados para a creche como um todo, pois é difícil que uma turma consiga dormir se avizinha está fazendo uma atividade barulhenta. Assim os momentos de sono e repouso devem estar previstos na rotina da instituição.

Em linhas gerais, as ações realizadas pelas auxiliares de sala em torno das crianças sobre as questões de alimentação, banho e higiene, sono e repouso nas instituições observadas mostra que as mesmas, por não terem uma formação necessária, acabavam realizando estas práticas no sentido de cumprir com suas obrigações, como mostra nos trechos a seguir, à medida que as crianças tomavam banho, almoçavam e, em seguida, tomavam água e eram acomodados.

Creche 01- Quando todas as crianças do Pré I e Pré II terminaram de almoçar, a auxiliar de sala do Pré I deu água a todas e as levou para dormir na sala do Pré I. Após todas estarem deitadas nos colchões, posicionados um ao lado do outro, em menos de cinco minutos, três meninas da sala do Pré II começaram a cantar e logo de imediato a auxiliar pede silêncio. Dois meninos, sendo um da turma do Pré I e outro do Pré II, por causa de um carrinho um chuta o outro, e a auxiliar de imediato separa os dois, pede silêncio e diz que vai chamar a gestora (06/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 20).

Creche 02- Depois do almoço, a auxiliar deu água para as crianças e levou-as para dormir. Ela deitou-se junto às crianças e, logo após, três meninos e uma menina começaram a pular sobre os colchões, onde ela pediu por várias vezes para eles deitassem, mas estes não a obedeceram. Com isso, ela pega os dois meninos e retira-os da sala de repouso, pedindo para uma das auxiliares de serviços gerais olhá-los e volta à sala. Ao chegar à sala, a mesma menina que estava brincando com os meninos já tinha adormecido. Por volta de mais dez minutos, quase todos estavam dormindo. A auxiliar saiu da sala para pegar os dois meninos que estavam com a auxiliar de serviços gerais e levou-os de volta para sala de repouso, e no caminho ela os pede silêncio. Ao chegar à sala novamente, deitou-os e começou a fazer massagem nos mesmos, e assim eles adormeceram. Por volta das 12h00, todos se encontravam dormindo (03/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 4-5).

Creche 03 - Por volta das 11h30, todas as crianças do Pré I e Pré II já tinham tomado banho, almoçado e tomado água, e após isso, as mesmas foram posicionadas em fila e seguiram cantando juntamente com a auxiliar para suas respectivas salas de aula para dormirem. Esta ficou situada no meio das duas salas a fim de observá-las enquanto descansavam (04/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 7-8).

Creche 04 - Depois das crianças tomarem banho, almoçarem e beberem água, a gestora coloca-as para deitarem e pede para fazerem silêncio. Enquanto isso, ela foi varrer o local que eles tinham almoçado, o qual ficava localizado ao lado da sala em que eles estavam repousando. E por volta das 11h45, todos se encontravam dormindo (10/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 27).

Creche 05 - Nessa creche, as crianças não têm horário para repouso, tendo apenas o horário do lanche e do recreio para brincarem, pois esta instituição funciona em horário parcial. Caso a criança esteja sonolenta, a professora coloca um colchão no chão para esta dormir um pouquinho (05/11/2014 – Diário de Campo de pesquisa, 2014, p. 14-15).

E sobre esses horários para descanso, o RCNEI – volume 2 (1998, p. 60) afirma que:

Os horários de sono e repouso não são definidos a priori, mas dependem de cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de educação infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes.

Com base nisso, foi constatado que em todas as creches pesquisadas não existem ambientes adequados para atender as crianças no momento de sono e repouso. No geral, o lugar disponível para as crianças repousarem e dormirem era a própria sala de aula, uma vez que quando acabava a aula, mesas e cadeiras eram colocadas no canto da sala para que pudessem ter espaço para colocar os colchões para as crianças dormirem.

E com relação ao planejamento do sono e repouso, é aconselhável que as creches rompam com o pensamento de que as crianças devem dormir ao mesmo tempo, pois cada criança tem o seu próprio ritmo, e nenhum indivíduo funciona igual ao outro. Assim, essas instituições devem se planejar de forma que atenda as necessidades de cada criança, principalmente àquelas que dormem pouco e que são muito agitadas. Para tanto, o planejamento para as instituições de educação infantil deve ser vinculado a propostas diferenciadas e significativas. E com relação ao local de repouso, deve-se pensar em um local aconchegante e bem arejado, que faça com que a criança sinta-se confortável.

Compreende-se, portanto, que diante dos dados analisados é pertinente enfatizar que as ações realizadas pela maioria das educadoras das creches observadas, ou seja, tanto as auxiliares de sala como as professoras não ofertavam uma educação de boa qualidade às crianças atendidas por estas instituições, uma vez que da forma como elas exerciam as suas atividades, as quais se resumiam a práticas mecânicas e simplificadas, e por não estarem embasadas em um currículo e uma proposta pedagógica sistematizada não ofertavam às crianças o educar e o cuidar de forma integrada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, buscou-se analisar o currículo e/ou proposta pedagógica da pré-escola, focando nos aspectos relacionados aos momentos de cuidado-educação, bem como as estruturas físicas das creches públicas do município de Santa Rita/PB, que por sua vez, estes, encontram-se interligados.

O primeiro passo discorreu em observar o ambiente físico e consecutivamente as salas da pré-escola, focando pontos de vistas vinculados a processos de socialização entre professor-criança, adulto-criança e criança-criança.

Para o propósito desta pesquisa, a pesquisadora alcançou os seus objetivos, onde pôde ir a campo e verificar que o que consta em teoria, não é seguido à risca na prática pelas creches públicas do município de Santa Rita/PB.

Com base nos dados coletados no desenvolver da pesquisa, a pesquisadora constatou que as questões que contribuíam para que as crianças não tivessem uma educação de boa qualidade estavam atreladas aos espaços físicos das dependências das creches, que por sua vez, não eram adequados, tanto no sentido das dimensões como pela ausência de algumas salas de atividade, como por exemplo, brinquedoteca, parquinhos, etc. A falta de materiais pedagógicos, brinquedos e a forma mecânica como a maior parte das educadoras ensinavam às crianças não as instigavam nas interações entre professor-criança e criança-criança.

Nas creches em questão, no que refere aos outros pontos analisados, como as atividades diárias de alimentação, banho e higiene, sono e repouso e atividades pedagógicas, a pesquisadora não presenciou as educadoras articularem estas atividades com questões que estimulassem a criança a ampliar e desenvolver-se na conquista e construção da identidade e autonomia de forma integrada com o educar e o cuidar.

Para tanto, nas observações realizadas no contexto das salas da pré-escola, certificou-se que as práticas educativas adotadas pela maioria das educadoras giravam em torno de atividades simplificadas, ordens, controles, momentos livres e espontâneos, uma vez que não contribuíam para o desenvolvimento dessas crianças. Vale salientar, que as práticas utilizadas pelas mesmas se resumiam a atividades rotineiras e improvisadas.

Cabe enfatizar, que de todas as educadoras observadas, apenas uma realizava atividades educativas diversificadas, onde a sua metodologia variava no sentido de possibilitar aprendizagens significativas às crianças, nas quais partiam do conhecimento das crianças e eram articuladas com o lúdico, o brincar e o objeto do conhecimento. Sendo assim, a professora ao mediar suas atividades, as conduzia de forma atenciosa e bastante comprometida, respeitando as especificidades de cada criança, buscando sempre ser carinhosa e estimulando a mesma a construir o seu próprio conhecimento.

Ainda com base em outros itens observados nas creches estudadas, vale destacar que a pesquisadora verificou a ausência de uma Proposta Pedagógica formalizada, bem como a falta de diálogo entre as gestoras e as educadoras nos aspectos pertinentes ao educar e o cuidar das crianças. Para tanto, justifica dizer que tais aspectos não contribuíam para que as crianças tivessem uma educação de boa qualidade.

Outro ponto que chamou bastante atenção foi o fato dos recursos estratégicos trabalhados pelas professoras serem escassos, e que por sua vez, na maioria das vezes eram improvisados e confeccionados com materiais de sucata, além de outras poucas alternativas que eram custeadas pelas educadoras, tendo em vista que estes recursos deveriam ser disponibilizados pela instituição, no intuito de um melhor desenvolvimento integral das crianças, promovendo, dessa forma, a autonomia e a independência.

Talvez, grande parte das circunstâncias observadas possam ser simplificadas, ou melhor justificadas pelo fato das creches pesquisadas não terem sido construídas e pensadas desde o princípio com essa finalidade e, sim, por estarem funcionando em casas adaptadas para tal.

Com base nisso, quanto à academia, este trabalho pode servir como um norte para todos aqueles que se interessem pela área da educação infantil, bem como aos estudantes do curso de Pedagogia, para que possam fazer reflexões de estratégias e sugestões embasadas em práticas ligadas em ações de educar e cuidar, no intuito de serem colocadas em prática no currículo das instituições de educação infantil, para que de fato venham a contribuir para o alcance de uma educação de boa qualidade.

Este estudo pode ainda servir como um alerta para os gestores e todos os atores envolvidos nessa dinâmica, onde os mesmos podem enxergar a realidade vivenciada pelas creches públicas do município de Santa Rita/PB, e pensar em

algumas sugestões de melhoria para uma melhor organização e estruturação dessas instituições destinadas a atender as crianças nas primeiras fases da educação infantil, bem como oferecer cursos de qualificação e aperfeiçoamento para todos que estão ligados diretamente à oferta desse serviço, ou seja, todos que compõe o quadro de funcionários dessas instituições em questão.

Os fatores limitantes desse trabalho foram: a falta de conhecimentos, por parte de algumas gestoras, em torno do currículo em ação e das práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras, onde não souberam responder alguns questionamentos vinculados a estas temáticas; o fato da pesquisadora fazer alguns remanejamentos nas visitas em virtude de uma das creches não poder recebê-la, uma vez que a gestora precisou liberar as crianças, por duas vezes, para que estas retornassem às suas respectivas casas devido à falta de um dos componentes alimentares para uma dieta completa e balanceada das mesmas; e a falta de disponibilidade de tempo da pesquisadora, pois a mesma lecionava no horário da manhã em uma escola privada, horário em que também se realizavam as atividades pedagógicas das creches, logo, isso dificultou a efetividade da quantidade de visitas pensadas no princípio das observações, onde esta precisou reduzir as visitas e não teve como observar todas as salas da pré-escola do seu público-alvo.

Como sugestões para estudos futuros, no sentido de obter uma maior representatividade a pesquisa pode ser replicada com outras creches públicas em outras localidades do estado da Paraíba, ou até mesmo em outros estados, bem como estender o tempo despendido durante a fase de coleta dos dados.

Não obstante, este estudo, além de possibilitar a pesquisadora à averiguação de um problema corriqueiro e bem próximo da sua realidade profissional, oportunizou também a mesma a se desafiar, tendo que ir a campo à procura de justificativas para alguns questionamentos, que por sua vez, a fizeram adquirir novos conhecimentos, pensamentos e concepções sobre elementos e particularidades circundantes à área da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N. **Proposta Curricular para a educação infantil**: a pré-escola em questão. Projeto PROBEX 2014. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

_____. **Currículo na educação infantil**: reformulação da proposta curricular para a educação infantil do município de Santa Rita/PB. Projeto PROBEX 2013. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

_____. **Sobre educar na creche**: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? Tese de doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2967>. Acesso em: 06 set. 2014.

_____. **Educação Infantil e Currículo**: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. In: **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, 2010, v. 3, n. 1, pp. 451-461. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. In: **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, 2012, v. 4, n. 2, pp. 125-137. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/12330/7106>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

AQUINO, L. C. **Concepções de infância**: um breve histórico da educação infantil geral e brasileira. In: BARBOSA, R. C.; AFONSO, M. A. V. **Educação infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

BARBOSA, M. C. S. **Prática cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009, p. 1-111. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BARBOSA, R. C.; AFONSO, M. A. V. **Educação infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção ciências da educação)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 11 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf>. Acesso em: 03 out. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 09 mar 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8090.html>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez 1996b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html>. Acesso em: 23 set. 2014.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil**. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, 1999.

D'ASCENÇÃO, L. C. M. **Organização, Sistemas e Métodos: análise, redesenho e informatização de processos administrativos**. São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IANISKI, G. M. **A criança e seu espaço na sociedade contemporânea**. EDUCERE, Paraná, 2009, p. 3048-3060. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2515_1372.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE – Cidades**: Santa Rita/PB. In: Home Page oficial do IBGE, s/d. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=251370&idtema=16&search=||síntese-das-informações>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informações estatísticas – Indicadores educacionais. In: Home Page oficial do INEP, s/d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais#>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MACÊDO, L. C. **Educação infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. In: BARBOSA, R. C.; AFONSO, M. A. V. **Educação infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O Currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010, p. 1-14.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamento e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR ONLINE**, Campinas, 2009, n. 33, p. 78-95. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed., [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ANEXOS

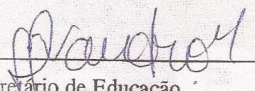


ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA RITA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
www.santarita.pb.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a aluna, **Maria Cristina de Oliveira Bezerra Barros**, do curso de graduação em pedagogia, a realizar pesquisa nas Creches Escolas do município de Santa Rita, inerentes ao projeto de extensão (PROBEX): "PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: a pré-escola em questão", sob a orientação da Professora Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cuja parceria foi firmada por esta Secretaria de Educação. Fomos informados pela Professora responsável sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições.

Santa Rita, 04 de agosto de 2014



Secretário de Educação
Gilvandro Inácio dos Anjos



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Departamento de Habilitações Pedagógicas**

CARTA DE ANUÊNCIA

As estudantes **Maria Cristina de Oliveira Bezerra Barros e Fabiana Gomes de Luna**, alunas do Curso de Pedagogia, são bolsistas Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PROBEX/2014, da UFPB/PRAC/COPAC, junto ao projeto “**PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: a pré-escola em questão**”, coordenado por Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim, do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação.

Informamos que para a realização do projeto, solicitamos a autorização do Secretário de Educação do município.

Para a realização do projeto, as alunas realizarão visitas semanais com o objetivo de analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças nas creches do município de Santa Rita/PB, com especial atenção para o trabalho realizado nas salas de pré-escola das instituições. Para tanto, realizarão observação e registro em Diário de Campo e conversas/entrevistas com as professoras e gestoras da instituição.

Diante do exposto, estamos cientes do projeto e das ações que serão realizadas pelas estudantes durante a realização da pesquisa. Assim, concordamos e autorizamos a realização da pesquisa nesta instituição.

Autorização:

Autorizo a realização das atividades para a realização da pesquisa.

Assinatura do(a) Diretor(a)

_____, Santa Rita, ____ / ____ / 2014.
Carimbo da Instituição Local e data



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS**

PROJETO PROBEX/2014: “Proposta curricular para a educação infantil: a pré-escola em questão”

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1. Identificação da Instituição:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Nome do(a) gestor(a): _____

Tipo da Instituição: ()municipal ()estadual ()conveniada ()comunitária

2. Dependências da Instituição: (especifique a quantidade)

Sala de Direção		Sala de Vice direção	
Sala de Coordenação		Secretaria	
Sala de aula		Sala de repouso	
Sala de reuniões		Sala de professores	
Biblioteca		Brinquedoteca	
Sala de leitura		Sala de vídeo	
Sala de Informática		Parquinho	
Pátio coberto		Pátio descoberto	
Solário		Sala de AEE	
Cozinha		Refeitório	
Lactário		Banheiros para crianças	

Banheiros para adultos		Sala para serviço médico	
Sala para atendimento odontológico		Sala para serviço psicológico	
Outros. Especificar:			

3. Equipamentos de uso didático-pedagógico existentes na escola: (especifique a quantidade)

TV		Aparelho de DVD	
Microsystem/aparelho de som		Computador	
Projeter Multimídia/data-show		Retroprojeter	
Outros. Especificar:			

4. Recursos materiais utilizados na instituição:

5. Atendimento prestado à criança (quantidade de turmas, quantidade de crianças atendidas por turma, turno e faixa etária):

Turma	Turno	Faixa etária	Nº de crianças

Total de crianças matriculadas na instituição:			

6. Profissionais que atuam na instituição: (nome, formação e tempo de atuação na Educação Infantil)

A) Profissionais da administração da instituição (diretor/a, vice diretor/a, coordenador/a, secretário/a, auxiliar de secretaria):

Nome	Cargo/função	Formação	Tempo de atuação

B) Equipe Pedagógica (Supervisor/a Escolar, Orientador/a Educacional, Psicólogo/a Escolar, Assistente Social):

Nome	Cargo/função	Formação	Tempo de atuação

C) Equipe Docente: (listar todos os professores incluindo auxiliar, monitor, recreador e berçarista)

Nome	Cargo/função	Formação	Tempo de atuação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS**

PROJETO PROBEX/2014: “Proposta curricular para a educação infantil: a pré-escola em questão”

QUESTIONÁRIO PARA A GESTORA

1. A instituição realiza algum tipo de diagnóstico sobre a realidade do educando e sobre as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar? Comente sobre isso:

2. Descreva o perfil:

- Do corpo docente:

- Do corpo discente:

3. A instituição tem um projeto político pedagógico? Como foi elaborado ? Por quem?

4. A instituição tem uma proposta curricular para o trabalho com as crianças?

5. Como é realizado o planejamento na instituição?

6. A instituição realiza avaliação do desenvolvimento das crianças? Qual a sistemática adotada para esta avaliação na instituição?

7. Na Instituição há algum programa de formação continuada? Comente um pouco sobre esta formação:

8. Outras observações que não estão contempladas neste instrumento:

Bolsista: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS

PROJETO PROBEX/2014: “Proposta curricular para a educação infantil: a pré-escola em questão”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1. Dependências da Instituição: (ver quantidade, espaço, ambientação, ventilação, janelas, limpeza, arrumação, dentre outros aspectos que lhes chamar a atenção):

2. Mobiliário (tipos e condições de uso)

- cadeiras
- mesas
- prateleiras
- estantes
- armários
- berços
- colchões

3. Materiais (quantidade e adequação dos materiais)

- didáticos
- brinquedos
- higiene

4. Locais para atividades fora da sala de aula

- observar se existem, condições de uso e as atividades que são realizadas com as crianças.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS**

PROJETO PROBEX/2014: “Proposta curricular para a educação infantil: a pré-escola em questão”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA

1. Anotar sobre a quantidade de profissionais envolvidos com a turma e a quantidade de crianças que estavam presentes no dia/horário da visita:

2. Observar e anotar sobre o cotidiano da turma a partir dos seguintes pontos:

- relação cuidar e educar
- atividades de construção do conhecimento
- brincar
- higiene
- alimentação
- repouso e/ou sono
- interações crianças-crianças
- interações adultos-crianças.