



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

MARIA MARINALVA DA COSTA OLIVEIRA

**CRECHE E SEU PAPEL EDUCATIVO
NA REPRESENTAÇÃO DE GESTORES**

Campina Grande – PB

2014

MARIA MARINALVA DA COSTA OLIVEIRA

**CRECHE E SEU PAPEL EDUCATIVO
NA REPRESENTAÇÃO DE GESTORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ªMs. Adalgisa Rasia

Campina Grande – PB

2014

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do Trabalho de Conclusão de Curso.

O48c Oliveira, Maria Marinalva da Costa.
Creche e seu papel educativo na representação de gestores [manuscrito] / Maria Marinalva da Costa Oliveira. - 2015
33 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação : Prof. Dr. Adalgisa Rasia, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Papel educativo. 2. Creche. 3. Educação infantil. 4. Formação do profissional. 5. Representação de gestores.

21. ed. CDD 371.12

MARIA MARINALVA DA COSTA OLIVEIRA

A CRECHE E SEU PAPEL EDUCATIVO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a Ms. Adalgisa Rasia

Aprovada em: 11 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ms. Adalgisa Rasia
Orientadora – UEPB



Prof.^a Ms. Silvânia Karla de Farias Lima



Prof.^a Ms. Maria de Lourdes Cirne Diniz

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor e soberano Deus, que é meu refúgio e fortaleza, o qual me deu saúde, força, coragem para que eu pudesse alcançar essa vitória. A ti senhor todo meu louvor e gratidão.

A minha orientadora **Adalgisa Rasia** que não mediu esforços para me ajudar e me acolheu com seu lindo sorriso.

A professora **Socorro Moura Montenegro** pelo carinho durante o tempo que me acolheu.

As minhas amigas de Curso, **Maria Vera Lúcia Alves de Lima** pelo incentivo e ajuda. **Sarilene Deize Dantas** por acreditar em mim e pelo incentivo.

Clemilda Tavares dos Santos (*in memoriam*) por acreditar que eu era capaz.

Maria Madalena de Almeida por seu companheirismo e amizade.

Maria Angélica N. de Souza pelo companheirismo e amizade.

A **minha mãe** pelo exemplo de coragem e honestidade.

A **toda minha família e amigos** pelo incentivo em todo meu processo acadêmico.

A minha irmã **Maria Marileidesda Costa Vidal de Negreiros** (*in Memoriam*).

A minha filha **Mary Emanuella** da Costa Oliveira Sousa Silva por se preocupar em ir buscar-me no ponto do ônibus durante a minha trajetória vindo da Universidade por lugares ermos, pondo em risco sua própria vida.

Ao meu amado João Firmino da Costa pelo incentivo e dedicação.

A minha filha **Lyndynalwa Kézia de Oliveira Rosa** pelo incentivo e ajuda.

A **todos os meus professores** da Universidade Estadual da Paraíba.

Aos Educadores que passaram pela minha vida e deles deixaram um pouco em mim, pois a aprendizagem é uma troca de conhecimentos.

A minha amiga **Alba Leda**

A **todos** que direta ou indiretamente contribuíram satisfatoriamente para a realização deste trabalho de conclusão de curso.

Aos professores da Banca Examinadora, por me honrarem com suas presenças na apresentação deste trabalho.

DEDICATÓRIA

A Deus criador e mantenedor de todas as coisas a ele toda honra, glórias e louvor. Ele que nos permite atingir os objetivos que traçamos para nossa vida, porque sem ele nada podemos fazer. A Ele toda dedicação deste trabalho

EPÍGRAFE

A primeira ideia que uma criança precisa ter é a da diferença entre o bem e o mal. E a principal função do Educador é cuidar para que ela não confunda o bem com a passividade e o mal com a atividade.

Maria Montessori

RESUMO

O presente trabalho analisa o papel educativo das creches, com base nas exigências legais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 4º. Abordamos o papel das creches frente a L.D.B. e ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, levando em conta o nível de formação do profissional que nelas atuam. Empregando na pesquisa o procedimento metodológico de estudo de caso. Ancorado nos seguintes autores: AZEVEDO ESCHNETZLER (2014); BONETTI (2014); BRASIL(2003); BRASIL(1996); KRAMER (2006); FARIA (1999); KUHLMANN (1998); OLIVEIRA(2002); ROSENBERG (1989); SABBAG (1997). A pesquisa de campo apresenta um estudo de caso de duas creche Municipal.

PALAVRAS CHAVE: Creche. Processo educativo.Criança.

ABSTRACT

This paper analyzes the educational role of child care, based on the legal requirements of the new Law of Directives and Bases of National Education (LDB) of No. 9394, of December 20, 1996, in its Article 4. We analyze the role of the front nurseries L.D.B. and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education, taking into account the level of training of professionals who work in them. Employing research methodological procedure of case study. Anchored in the following authors: ESCHNETZLER Azevedo (2014) ; BONETTI (2014) ; BRAZIL (2003) ; BRAZIL (1996) ; KRAMER (2006); DO (1999) ; KUHLMANN (1998); Oliveira (2002); Rosenberg (1989); SABBAG (1997). The field research presents a case study of a Municipal nursery.

KEYWORDS: Day care.Educationalprocess. Children.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. Resgate Histórico da Educação Infantil	11
1.1. A Educação Infantil no cenário brasileiro	12
1.3A história das creches municipais de Campina Grande	17
1.4. O profissional da Educação Infantil na creche	20
1.5 Desenvolvimento da criança na Educação-Infantil	21
METODOLOGIA.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	32

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 208, IV a educação infantil é um dever do Estado e será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, no seu artigo 2º conceitua legalmente “criança” e “adolescente”. A criança é uma pessoa até 12 anos incompletos; o adolescente é uma pessoa de 12 a 18 anos incompletos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 4º, inciso IV apresenta a mesma determinação da Constituição Federal em relação ao dever do Estado e o “atendimento gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. No artigo 30, inciso I, determina que a educação infantil seja oferecida em “creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade”. No artigo 11, inciso V há a determinação para o Município oferecer educação infantil em creches e pré-escolas.

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Esta visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola com suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (KRAMER, 2006)

Assim, a Educação Infantil é reconhecida pelos educadores, pelos governantes e pela sociedade científica como etapa de primordial importância para o desenvolvimento da criança, visto que é nesta fase que a criança aprende como viver, como fazer. É na fase infantil que o ser humano adquire conhecimento com maior facilidade e eficácia, nesta fase é possível desenvolver inúmeras habilidades e aprender a se socializar. Nesta fase a criança aprende a aprender e a gostar do ambiente escolar.

A educação infantil tem-se revelado primordial para uma aprendizagem efetiva. Ela socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar futuro, propiciando à criança resultados superiores ao chegar ao ensino fundamental. A educação infantil é o verdadeiro alicerce da aprendizagem, aquela que deixa a criança pronta para aprender.

A pesquisa de campo teve como objetivo refletir sobre o papel das creches no processo educativo, tendo em vista que é importante reconhecer e registrar o que vem ocorrendo com a educação infantil, no que se refere às diversas propostas de ensino infantil presentes nas creches, o que leva ao desafio de pensar em uma proposta pedagógica de qualidade para a Educação Infantil, orientadora das ações dos educadores que nela trabalham, se realmente quisermos avançar na concepção assistencialista que historicamente a tem caracterizado.

Resgate Histórico da Educação Infantil

O surgimento da educação infantil coincide com a implantação da sociedade capitalista, a qual trouxe a industrialização e com ela surge a necessidade de um maior contingente de força de trabalho adulto nos processos produtivos, e com isso a mão de obra feminina começa a se fazer presente nas fábricas, na agricultura, comércio, e outras ocupações, principalmente no século XIX em que se acentuou o desenvolvimento de níveis produtivos. Como consequência ocorre a fragmentação da família (a criança deixa de ser educada no lar) e a escola institucionaliza-se, ficando, assim, responsável pelo processo educativo infantil.

Na perspectiva de instituição escolar a educação infantil, torna-se o meio que o modo de produção capitalista, oferece para guardar à criança, como alternativa de contar com a mão de obra feminina no mundo do trabalho, devido, os custos envolvidos nos processos produtivos da utilização desta mão de obra ser menor atendendo, assim aos interesses do capital e nesse contexto, surge, especialmente na Europa, escolas de cunho assistencialista do século XIX.

Contudo o discurso pedagógico a respeito da educação infantil, como modalidade diferenciada de aprendizado humano se revela a partir do século XVIII, tendo como principais representantes: Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Froebel, os quais influenciaram a pedagogia moderna, concebendo a criança em sua singularidade, rompendo com a concepção de adulto em miniatura, que até então prevalecia, sob os olhares discriminatórios da idade média, especialmente defendido pela Igreja.

Com a Revolução Industrial no século XVIII a Inglaterra destacou-se devido as conhecidas atrocidades cometidas contra os trabalhadores. A mão de obra feminina ingressou no mercado de trabalho e usurparam inclusive a infância de crianças na mais tenra idade por se tratarem de mão de obra barata, foram exploradas de forma covarde em regime de escravidão, em fábricas e minas de carvão.

Souza (2003, p.37) ressalta que:

As crianças trabalhavam de 12 a 16 horas por dia. Nas condições mais anti-higiênicas que se possa imaginar e, não raro sob pancadarias dos feitores mais covardes e em regime de escravidão em fábricas e minas de carvão, para que não dormissem nem cedessem a distração.

Em Londres, algumas damas da sociedade reuniram-se para criarem um espaço com intuito de resguardar crianças que vinham sendo marginalizadas. Com motivação apenas assistencial, não revelando teor pedagógico. Assim, surgiram as primeiras escolas, cuja finalidade era a de guardar crianças órfãs e abandonadas.

Na rotina desse estabelecimento, as crianças faziam refeições, brincavam, tinham obrigações ocupacionais, começavam a aprender a ler, escrever e calcular. Nascia a pré-escola guardiã, que teve sua origem devido as transformações sócias, econômicas e políticas na Europa. A principal função era a de guarda das crianças carentes.

De acordo com Kramer (1987, p.126):

As creches surgiram na França e Inglaterra, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho civil que o sistema capitalista em expansão lhe impunha além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido a pré-escola tinha como função principal a guarda das crianças

Nesse sentido com a intenção de se diferenciar do modelo de pré-escola já existente, a qual foi oriunda da Inglaterra e França no século XIX foi dada uma nova atribuição a pré-escola, na qual priorizou-se o ato de “educar” em detrimento do caráter assistencialista.

Portanto, são instituídos os jardins de Infância dotados de um valor renovado por Froebel nas favelas da Alemanha; por Montessori nas favelas Italianas; por Reabody nas Americanas. Mesmo dois séculos depois as ideias defendidas pelo alemão Froebel no que diz respeito a Educação Infantil ainda continuam atuais e em pleno vigor. Pois, Froebel teve o cuidado em criar toda uma didática específica à Educação Infantil. Incentivador dos gestos, do canto, e da linguagem. Evidenciando o brincar e o trabalho manual

1.1. A Educação Infantil no cenário brasileiro.

Com o crescente desenvolvimento industrial brasileiro ocorrido no final do século XIX e início do século XX, surge a necessidade de creches e escolas maternas para os filhos dos operários, contudo, a oferta da Educação Infantil a população é sonhada pelo poder público, sendo apenas oferecida por algumas indústrias de tecelagem.

Observa-se, então, a ausência de uma política pública, que atendesse em dimensões qualitativas à Educação Infantil.

No início de 1889 cria-se no Rio de Janeiro uma fundação com o nome de Instituto de Proteção e Assistência a Infância (IPAI). Assim como também foi inaugurada a Creche da

Companhia de Fração e Tecidos Corcovados destinada a filhos de operários da referida fábrica.

Nesse contexto observa-se a presença da iniciativa privada participando mesmo em caráter assistencialista da promoção da Educação Infantil no Brasil, visto que na ausência do Estado em suprir as referidas necessidades da população menos favorecida, outros segmentos da sociedade se encarregavam de desempenhar tal papel.

Nessa perspectiva a presença da pré-escola no Brasil no final do século XIX, visando uma dimensão favorecedora do desenvolvimento da aprendizagem da criança a qual, priorizou as instituições privadas em que o jardim da Infância era oferecido aos filhos das famílias ricas, conforme diz Kuhlmann (1998, p.84):

Se revelava o elitismo, especialmente na região Sudeste: O setor privado da Educação pré-escolar voltado para as elites. Com os jardins de infância de orientação Froebiana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e em São Paulo, o da escola americana, de 1877.

De acordo com Sônia Kramer (1984), a educação pré-escolar no Brasil, a classe popular de zero a seis anos oscilava em 1975 em torno de 21 milhões.

Apenas 3,51% das crianças em idade pré-escolar tinham acesso, ou seja, 44% (quarenta e quatro) do percentual pertence as matrículas de escolas particulares. As crianças que recebem educação escolar de qualidade provém das classes médias e altas.

Não obstante a ênfase ao pré-escolar, o que é notável na política educacional brasileira, principalmente a partir de 1975, apesar de ser inegável a proclamação feita pelas autoridades governamentais, o atendimento concreto à maioria das crianças, infelizmente está muito aquém da realidade.

Mesmo sendo aclamada pela cúpula governamental a impotência de atender no pré-escolar, crianças oriundas de classes sócias menos favorecidas, pesquisas apontam um percentual crescimento de matrículas na rede privada em detrimento das oferecidas pela rede pública. Contudo há um relacionamento íntimo entre essas vagas oferecidas pelas instituições públicas e os recursos financeiros. Aqui no Brasil a educação não é vista como prioridade básica e não existe uma fonte de recursos próprios destinados à educação pré-escolar.

Esta é a realidade da pré-escola no Brasil, limitadas condições referentes ao número de atendimento e exíguas expectativas quanto a expansão.

Sabe-se, no entanto, que a legislação é ausente e a política educacional voltada para a pré-escola é caracterizada por ela como progressivamente estagnada, omissa, desprovida de medidas concretamente amplas e de largo alcance.

O foco principal que se pode inserir é o da divergência entre as forças oficialmente indicadoras e a concretização quanto a aplicação desses recursos. Relacionado a esta questão não há dúvidas da existência das diretrizes políticas para o pé escolar. Documentos diversos comprovam encontros e seminários relativo a essas diretrizes que iniciaram-se com a criação da COEPRE, em 1975, e nas explicações do CFE quando ao artigo 19 da lei N° 5.692.

Entretanto, esses pareceres do CFE juntamente com documentações e relatórios continham propostas para que esses programas educacionais referentes ao pré-escolar se desenvolvessem, apresentando sugestões para uma educação compensatória.

Assim sendo sugeriam-se que o Brasil adotasse esse modelo de programa, onde diversos países os quais haviam adotado estavam criticando e reformulando, por apresentarem falhas em seus resultados.

É importante demonstrar, a urgência de expandir a educação infantil, que atualmente beneficia uma restrita parcela desta população. E que os recursos destinados à educação, possa realmente ser aplicados em programas que não incorram em fracasso, pelo fato desses recursos serem tão exíguos.

No entanto é notório o conceito de que a educação infantil é vista como uma alternativa pedagógica. Sendo assim, o que se propõe claramente para redução dessas carências é a proposta de uma educação compensatória. Esta opção é tão evidente que encontra-se descrita no relatório da XIII reunião conjunta dos conselheiros de educação, realizada de 31 ago.- 1 det. 1976 referente “A antecipação do início da escolarização”, onde contém diversas citações de pesquisas e estudos realizados nos estados unidos em prol da educação compensatória.

Em vista disto, porque os conselheiros fundamentaram seus conhecimentos direcionados para uma educação compensatória, não levando em conta o julgamento desfavorável que estavam sendo realizados contra ela naquele momento?

Desta forma, o III plano setorial de educação, cultura e desporto se referem à educação pré-escolar em instância.

Na primeira, propõe metas a serem desenvolvidas em áreas carentes.

Em segunda instância, referindo-se à educação nas zonas periféricas urbanas, idealiza a educação pré-escolar como situação essencial na soma dos resultados particularmente na expectativa de forma preventiva.

Tendo em vista que toda esta discussão em torno da educação compensatória e da privacidade cultural auxilia a camuflar as causas do mau êxito escolar envolto no próprio sistema socioeconômico da sociedade e da forma determinante de inserir pessoas adultas ou crianças na produção.

No entanto, comprovou-se a existência, em outros países, de um discurso teórico profundo e uma árdua pesquisa de desenvolvimento, questionando a eficiência e a legitimidade da pressuposição dos programas compensatórios. Ainda mais, essas questões já envolvidas em críticas sendo apontadas como propostas novas. Contudo, a educação compensatória é defendida no Brasil, fechando-se o olhar para críticas e observações complexas dirigidas a ela.

A proposta para uma educação compensatório tendo em vista a finalidade de converter uma situação que é resultado de todo contexto socioeconômico, significa tentar encobrir os verdadeiros motivos que perpetram esse fracasso.

Diante das circunstâncias a proposta coerente para esta situação é que os programas pré-escolares peguem de forma inicial para o trabalho pedagógico, a cultura original da criança, tendo em vista oferecer de forma gradativa os instrumentos necessários para que a criança absorva e tenha domínio desse conhecimento.

Dessa forma, com esse direcionamento se coibiria a destruição das características fundamentais da cultura da região onde a criança habita, e isso acontece quando ocorre implantação de programas nacionais uniformes. Neste sentido, afasta a ligação com a realidade da localidade em que está inserida e que não beneficiaria o ingresso à cultura predominante, resultados dos programas que se empenham unicamente, em dar atenção às “necessidades básicas das comunidades”.

Novas Perspectivas da Educação Infantil Brasileira

No início da década de 80, muitos questionamentos foram feitos em relação ao trabalho pedagógico pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatórios e da abordagem da privação cultural na pré-escola. Acumulavam-se evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas, ao contrário, eles estavam servindo, apenas para uma discriminação e marginalização mais precoce dessas crianças.

Observa-se, também que as pré-escolas eram submetidas a práticas recreativas e assistencialistas, em virtude da falta de oportunidades reais para seus professores absorverem as programações propostas.

Assim sendo a partir de 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no plano nacional de desenvolvimento, elaborado em 1986. Que com isso começava, então a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou a família, mas também ao Estado e as empresas.

Vimos que esse período foi marcado por um grande questionamento político feito pelos educadores, acerca da possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas alicerçar movimentos em favor de luta contra as desigualdades sociais. Retomou-se, então, a discussão sobre as funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

No limiar do século XX alguns segmentos representativos da sociedade civil promoveram diversas ações exigindo melhorias sociais à população, no sentido de garantir condições de melhorias as crianças nas creches.

Ainda no decorrer desse século, com a implementação da LDB 9394/96 na qual são estabelecidas diretrizes a serem alcançadas e objetivos definidos em relação a esta modalidade de ensino, efetiva-se, a educação infantil no Brasil, perpassando o caráter assistencialista, embora essa iniciativa se desse através de ações promovidas pelo estado no sentido de incentivar as empresas, subsidiando-as através de programas representados pelo salário-educação, criando-se, assim, creches e pré-escolas.

Com a implementação da nova LDB, a pré-escola, no nosso país, sofreu consideráveis mudanças, no que diz respeito às propostas pedagógicas destinadas a promoção do ensino as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Observa-se, então, uma maior preocupação em oferecer à população o direito de dar aos seus filhos uma educação infantil dentro de determinações do texto constitucional em vigor.

Nesse contexto histórico é dado, portanto, uma maior relevância ao social no processo educativo da criança, principalmente as dessa faixa etária.

A respeito disso, Oliveira (2000) revela que a educação infantil quando trabalhada numa perspectiva sócio interacionista, deve levar em consideração os condicionantes que influenciam no processo de desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

É justamente com a introdução da teoria sócio interacionista no contexto educacional infantil brasileiro, que a pré-escola deixa de ser considerada local onde as crianças ficam para passar o tempo livre, enquanto os seus pais executam suas tarefas no processo produtivo.

Podemos citar Vygotsky, como um dos principais teóricos que contribuíram para o avanço da educação infantil em nosso país. Com a sua teoria psicológica fundamentada no materialismo histórico e dialético na qual o processo educativo é concebido numa perspectiva dialética em que a criança é sujeito do conhecimento que produz. E isso permitiu a pré-escola redimensionar seus métodos e técnicas, acrescentando, assim ao trabalho docente novos modelos de abordagens que favorecessem, de fato, a produção do conhecimento pela criança.

1.3A história das creches municipais de Campina Grande

A educação infantil na esfera municipal, nem sempre foi colocada em primeiro plano, isso se deu em decorrência de ação e em nível local. Devido a isso, muitos educadores comprometidos com a transformação das políticas e práticas educacionais viveram também momentos difíceis.

Somente com a instituição legal do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), e, também em decorrência da luta da sociedade civil e do governo, assim como, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (lei nº 9.394 de 20/12/1996), é que a educação infantil no contexto da política educacional do país passa a ser mais valorizada, portanto, ela ganha com isso, sendo incluída no nível de educação básica, com o Ensino Fundamental e Médio, como também, fica expressa no plano municipal de educação.

Com base nisso, faz-se necessário construir uma política de defesa dos direitos da infância, baseados nos princípios norteadores da democracia e dos anseios populares. Foi com esse intuito que no município de Campina Grande foi desenvolvida uma política educacional voltada para as crianças de 0 a 5 anos, através do programa de creches/pré-escolas e creches/berçário. Tais anseios nasceram na gestão municipal, do então prefeito da época Ronaldo Cunha Lima, sendo dado prosseguimento nas próximas gestões.

O referido programa acima citado baseia-se na Constituição de 1988 e apoiados na prioridade dos direitos da criança e do adolescente, esse programa acima citado preocupou-se em dar um caráter educativo e promocional, prestando assistência integral a criança e proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo.

Vale registrar, também, que foi criada uma equipe interdisciplinar composta por pedagogos, psicólogos, assistente social, professores de educação física e profissionais da área de saúde.

Em consequência disso, criou-se o departamento de educação infantil com objetivo de assumir a tarefa de desenvolver uma Política de educação infantil, e a proposta pedagógica de educação infantil compatível também com a política nacional exercendo, assim, a administração do programa de creche/pré-escola do município.

Cada creche se constrói e se reconstrói diariamente, a partir dos elementos humanos, especiais, sociais, culturais e econômicos de que dispõe.

Pistas teóricas e práticas acumuladas orientam a elaboração de programas para as crianças. Essa programação deve levar em conta, também, a realidade das crianças, seus familiares e a comunidade, envolvendo-os no trabalho da creche.

As múltiplas interações presentes nas creches são as condições para o crescimento das crianças e devem ser traduzidas em atividades diárias.

As iniciativas das crianças, suas curiosidades e vontade de explorar as tornam sujeitos ativos no mundo em que vivem. As atividades propostas devem basear-se em uma organização do espaço e na oferta de materiais de forma a possibilitar a iniciativa, a ação independente e a imaginação das crianças.

A programação diária deve contemplar momentos de trabalho orientado e momentos livres, além da higiene e da alimentação. O mais adequado é que se possam estabelecer vínculos entre os trabalhos propostos e as brincadeiras das crianças através da oferta de materiais e espaços comuns, articulados em torno dos projetos desenvolvidos.

As diferentes formas de linguagem verbal, corporal, plástica e musical- e todas as formas de comunicação e expressão são básicas para que as crianças compreendam, compartilhem e se estruturam na cultura e na sociedade.

Assim, é preciso propor atividades diárias que possibilitem o desenvolvimento da fala, do corpo, das artes, da música, da dança, da leitura, da escrita e da tecnologia. A apropriação desses conhecimentos pelas crianças acontece o tempo todo. As atividades diárias devem levar esse fato em conta.

Para Lordello (2002), o desenvolvimento da criança é influenciado, não só pelas características da creche, mas pela característica da própria criança e da sua família. Segundo a autora, a creche proporciona à criança experiências e oportunidades, tanto nas relações com educadores e parceiros, como no contato com o ambiente e os recursos pedagógicos.

Desta forma, esclarece a preocupação de que as creches não têm somente o papel de oferecer assistência como também o de educar respeitando a pluralidade cultural e o contexto social em que a criança está inserida.

Segundo Faria (1999), o MEC, na elaboração do R.C.N.E.I, procura superar a dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e instituições comprometidas com a Educação Infantil. Indica, no documento, que a creche necessita de um educador altamente qualificado, capaz de analisar a criança em seu contexto, considerando o seu potencial, estimulando-a e a família a participarem do cotidiano dentro das creches.

Para Faria (1999) a realidade social é outra:

Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por outro lado, temo quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, pra efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo necessitam da creche como equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor.

A educação é vista pelos profissionais das creches neste município como ensino, formação para um futuro melhor, ensinar o certo e o errado, facilitadora da integração e socialização com o meio social, preparação para a vida. Nestes dados, observam-se muitas inadequações: não existe uma concepção unificadora de educação por parte dos profissionais da creche que contemple no geral a aprendizagem integrada, desenvolvimento de habilidades, conhecimentos sociais e culturais, ampliação de potencialidades e possibilidade de formação para o exercício da cidadania. Estes profissionais apenas acreditam que educar a criança é ensinar o que é certo e errado; proporcionar à criança uma educação que a leve a ter capacidade de enfrentar os obstáculos do mundo; ensinar a respeitar e a aprender como se relacionar bem na sociedade.

É necessário que a prática pedagógica das creches procure valorizar as capacidades individuais dos alunos e os forme com aptidão crítica, com desejo de luta, sem destruir o que a criança tem em si mesmo, que são suas habilidades.

Rosemberg (1989) e Sabbag (1997) concluem que a emancipação das creches só será possível mediante o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a educação e formação das crianças, que necessitam no seu contexto social de uma educação transformadora, preocupada com os problemas das camadas sociais menos favorecidas.

Por esse motivo, pode-se crer que a prática educativa destas instituições deve ser vista de modo geral, como um processo construtivo e funcional que ajudará a criança a despertar o gosto e o interesse em aprender, registra-se que, apesar de tantos problemas envolvendo a prática educativa das creches, é possível buscar novas alternativas, pois a cada dia novos caminhos se abrem no campo da educação.

1.4. O profissional da Educação Infantil na creche

O profissional que trabalha com a educação infantil necessita de uma competência polivalente para trabalhar com conteúdo de naturezas diversas, conhecimentos variados que envolvem diversas áreas do conhecimento.

Torna-se necessário, então, uma formação bastante ampla do profissional, que deverá refletir constantemente sua prática buscando um trabalho de qualidade, cumprindo seu papel e sendo um diferencial no trabalho educativo.

O docente na educação infantil tem uma função importante enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem e seu trabalho devem ser exercidos de forma articulada com a família. O professor colabora na integração da criança na relação escola/família/sociedade e no desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Bonetti (2011, p.09):

A relação instituição de educação infantil com a família faz parte do desenvolvimento do trabalho do professor na educação da criança de 0 a 5 anos, especialmente na construção de vínculos afetivos, não compartilhar obrigações, posto que estabelecer uma boa relação. Com a família está intimamente ligado com a acolhida da criança e a necessidade de um trabalho articulado.

Desse modo, o papel do professor no processo de inserção da criança nas classes de educação infantil é muito importante e envolve capacitação e entendimento da real função do educador. Outro ponto que deve ser considerado nesse processo é a capacidade de inovação e aperfeiçoamento profissional tendo em vista que o profissional que trabalha com classes de educação infantil deve estar sempre buscando tornar sua atuação eficaz e mais significativa para o aprendizado das crianças.

Todo esse trabalho pedagógico deve ser esclarecido para a família, pois os pais precisam conhecer a metodologia e a proposta pedagógica da escola para poder compreender e contribuir com a atuação do professor e vice-versa. O fundamental é que o professor que se propõe a trabalhar com classes de educação infantil em creche, procure a formação necessária

atendendo os pré-requisitos previstos nas leis e documentos da educação e esteja apto para cumprir sua função.

Segundo a Política Nacional de Educação Infantil - (MEC, 2006, p.05):

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino.

Partindo desse pressuposto, destacando a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, as classes de educação infantil precisam de profissionais capacitados.

Essa nova dimensão da Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança, articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 5 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele (MEC, 2006, p.11).

O profissional da educação infantil vem, ao longo da sua trajetória recebendo novas exigências dentro da sua área de atuação e nova valorização dentro do contexto da creche.

As mudanças são exigências em função do novo enfoque da educação infantil e das transformações sociais. Com isso o professor que trabalha com a educação infantil possui novas concepções de como a criança e a escola vão surgindo.

Para Azevedo; Schnetzler (2011, p.01):

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças.

1.5 Desenvolvimento da criança na Educação-Infantil

Para o filósofo inglês, do século XVII John Locke criador da teoria do empirismo (19/08/1632-28/10/1704) o conhecimento acontece literalmente através da experiência. Assim sendo, para o empirismo, o sujeito ao nascer é como um recipiente vazio ao passo que começa ter contato com o mundo essa experiência se transforma em conhecimentos que vão sendo ali depositados.

Para essa teoria empírica a criança é um ser vazio, algo incompleto que vai sendo preenchido através de experimentos externos.

Para o empirismo, o indivíduo quando nasce é como um balde vazio onde a experiência do mundo vai depositado sua substância. A criança, então, é um ser incompleto, um vazio inicial, já que sua mente é como uma página branca que deve ser preenchido ao sabor dos fatos exteriores (LOCKE, 1991, p.12).

Em oposição a esta teoria encontra-se a corrente filosófica racionalista. Um dos filósofos representantes dessa filosofia é o filósofo francês do século XVII René Descartes. É de sua autoria a frase famosa: “Penso, logo existo”. Para essa filosofia o pensamento é a base para o, início de todo conhecimento, sendo assim o pensar é algo que se desenvolve, anterior à experiência, ou seja, por sermos capazes de desenvolver o raciocínio é que produzimos a experiência, melhor dizendo é o raciocínio que nos capacita a identificar diferentes formas de temperatura. Enquanto que o animal por não ter essa mesma capacidade de raciocínio, só é capaz de identificar os perigos do fogo ao se sentir ameaçado.

Nesse pensamento, a criança é considerada um adulto em miniatura, trazendo consigo as possibilidades de se desenvolver intelectualmente, deixando de ser um produto do meio, a criança será um resultado do seu intelecto, trazido com ela desde o parto, precisando ser assim desenvolvidas.

A criança, nessa ótica, é um adulto pré-formado, que já traz em si as probabilidades de seu crescimento intelectual. Ao invés de um resultado do meio, a criança será o resultado de sua própria razão, que já nasce com ela e que precisa ser desenvolvida (LOCKE, 1991 p.13).

Diante dessas teorias apresentadas pensamos num desenvolvimento em que idealizava a criança como um sujeito passivo, capaz de ser transformado por fatores externos do meio em que vive também se acreditava que a criança fosse um adulto pré-formado, que necessita simplesmente de ser cultivado.

Contudo ambas as concepções considera a criança um simples objeto de cultura e racionalismo adulto.

Watson (apud Damazio 1991), psicólogo americano, é o autor da teoria behaviorista (do inglês behavior = comportamento, conduta), segundo esse psicólogo, se lhe entregassem crianças normais e sadias, eles as modificariam, transformando-as em sujeitos de acordo com seu desejo, por meio de uma capacitação específica, ele seria capaz de transforma-las em artista, advogados, médicos, mendigos e outras de acordo com seu querer.

Para esse teórico os seres humanos são totalmente modificáveis de acordo com o ambiente em que vivem. Segundo essa linha de pensamento a criança é vista não como um sujeito, mas como algo moldável a qualquer tipo de situação ou padrões que desejamos.

Devemos destacar os estudos de Jean Piaget (09/08/1896-17/09/1980), psicólogo suíço e principal autor da teoria que contraria todas as demais em relação a criança, para ele o indivíduo constrói seu próprio conhecimento a medida que se relaciona com o ambiente e consigo mesmo.

No seu ponto de vista o sujeito necessita de uma progressão sequencial, de amadurecimento, no que diz respeito ao ambiente e isso dar-se em decorrência da consequência da construção do seu conhecimento de acordo com a fase em que ela se encontra.

Para os estudos da psicologia construtivista o relacionamento acontece de uma forma onde o indivíduo recebe e busca conhecimento no mundo e os absorve, do mesmo modo (que come um alimento por necessitar dele para sobreviver) e logo após ocorre o processo da digestão onde dados se reúne e são transformados em novos conhecimentos.

Através desse modo de entender e acomodar as informações dar-se o avanço de busca e compreensão desses conhecimentos.

Dessa forma, busca-se compreender como acontecem todos esses processos de amadurecimento afetivo e intelectual na criança, sua maneira de pensar e interpretar o mundo, como dar-se a formação de seus pensamentos e sentimentos. Faz-se necessário, examinar atentamente nas crianças, como ocorre toda essas descobertas, com seus meios, para o uso de seu raciocínio e formas de pensar.

Entretanto, para Piaget a vida é uma sucessão de amadurecimentos descontínua, uma sequência momentânea de relacionamentos recíprocos. E justamente, com essa forma de reconhecer com clareza de que a criança é senhora da realização do seu processo de crescimento, condutora de meios próprios de existir e conhecimento da realidade.

Isso significa conhecer que a vida é um processo de maturação intermitente, uma sucessão de momentos inter-relacionados e interdependentes. E, junto com tal reconhecimento, a evidência de que a criança é um sujeito em seu processo de crescimento, com suas possibilidades orgânicas e mentais e portadoras de seus próprios meios de viver e conhecer a realidade (LOCKE, 1991, p.17).

Esta teoria ressalta que o aprendizado da criança dar-se através do seu desenvolvimento, e não o contrário. Assim sendo, as crianças se difere entre si e cada uma

tem sua maneira de crescer como pessoa. Nesse crescimento, podemos muito ajudar, mas não de forma obrigatória e sim de forma salutar.

Piaget apresenta os estágios do desenvolvimento em 4 períodos

1º Período: sensório- motor (0 a 2 anos)

2º Período: Pré-operatório (2 a 7 anos)

3º Período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)

4º Período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Segundo essa teoria, o que o indivíduo consegue realizar de melhor em cada uma dessas faixas etária, é o que caracteriza esses períodos, segundo Piaget cada ser humano passa por todas essas fases ou períodos sequenciais, contudo, a duração de cada fase, ou seja, o início e o término dependem das características biológicas de cada indivíduo e também de seu desenvolvimento educacional e social. Porém, a divisão nessas faixas etárias, não é uma norma rígida e sim um referencial.

Período Sensório-Motor

(O recém- nascido e o lactente – 0 a 2 anos)

Neste período, através da percepção e dos movimentos, a criança conquista todo o universo ao seu redor.

O intelecto do recém-nascido resume-se aos exercícios dos aparelhos reflexos, as profundezas hereditárias, tais como a sucção. Reflexos esses que vão melhorando através de treinamentos. Exemplificando, o bebê mama melhor no 10º dia de vida do que no 2º dia, mais ou menos aos 5 meses é que a criança consegue desenvolver a coordenação dos movimentos manuais e visuais e pegar objetos, desenvolvendo sua capacidade de adquirir novos hábitos.

No final do período de acordo com a teoria Piagetiana a criança tem capacidade de alcançar um objeto, usando algum instrumento para esse fim. Por exemplo, ela descobre que o pote de biscoito ficará ao seu alcance, puxando a toalha da mesa. Utilizando nesse caso a inteligência prática ou sensório-motor que abrange os movimentos e as percepções.

Nesse período, fica claro de acordo com Piaget que o desenvolvimento físico acelerado da criança é o suporte para o surgimento de habilidades novas. Tais como, o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico, permitindo o surgimento de novos procedimentos, como andar, sentar-se, o que favorecerá um controle amplo do ambiente.

Na trajetória desse período diferentes progressos ocorrerão na criança entre o mundo exterior e seu eu. Se no início o mundo para ela era apenas uma progressão do próprio corpo,

os progressos intelectuais levam-na a perceber-se colocada no mundo como mais um elemento entre tantos outros. Isso permite que por volta de um ano a criança admita que determinado objeto continue existindo, mesmo não estando perceptível aos seus olhos, portanto ela continua a procurar ou pedir determinado brinquedo que perdeu, porque sabe da sua existente permanência.

Do mesmo modo esta diferenciação ocorre no aspecto afetivo quando o bebê passa das primeiras emoções (medos, por exemplo, enrijece ao ouvir um forte barulho) afetividade na escolha de objetos (no final do período), quando já demonstra preferências por determinadas coisas, tais como, pessoas, brinquedos, objetos entre outros.

Neste período, de um curto espaço de tempo, por volta de dois anos, acontece uma evolução na vida da criança, saindo esta de uma atividade passiva com relação ao ambiente e pessoas do meio em que vive, passando a ter uma vida participativa e ativa no mundo ao seu redor. Consegue integrar-se no ambiente, imitando regras. Mesmo compreendendo algumas palavras, no período final só é capaz de falar através da imitação.

Período pré-operatório (A primeira infância – 2 a 7 anos)

Neste período, um acontecimento relevante é o aparecimento da linguagem que implicará transformações nos aspectos afetivo, intelectual e social da criança. E é através da linguagem que ocorrerá a interação e a comunicação entre esses indivíduos.

Consequentemente em virtude do aparecimento da comunicação (fala) aceleram-se as funções do pensamento. No início do período, ele deixa de lado a realidade e dar lugar as fantasias (jogos simbólicos) utilizando-se desta forma de ver as coisas, para explicar a realidade; e no final do período a criança passa a querer informações a respeito e causa de tudo, é exatamente a famosa (fase dos “porquês”) é a adaptação do seu pensamento em relação a realidade e ao outro.

Neste período muitas vezes ocorre uma superestimação da capacidade da criança, por ser a fase que surgem novas e várias capacidades. No entanto, deve-se ter a clareza que ela usa de forma imitativa a maior parte do seu repertório, não tendo ainda domínio sobre o significado das palavras; não possui definição de números e tem dificuldades de identificar pela ordem quando ocorre mais de dois ou três eventos. Ocorre dessa forma uma primazia em sua forma de ver as coisas, por ainda estar centrada em si mesma, existe uma dificuldade de se trabalhar em grupo, tornando-se impossível esse tipo de trabalho. Essa deficiência perdura por

um extenso período, pela forma da criança não conseguir enxergar o outro da mesma forma que enxergar a si mesmo.

Da seguinte forma surgem, no aspecto afetivo, os sentimentos interindividuais, desse modo, um dos mais destacados e nutridos é o respeito que a criança alimenta com relação as pessoas que ela julga serem seus superiores. Um exemplo disso é o amor e temor que nutre pelos pais e professores. Esta relação com os adultos é muito significativa e refletem em seus sentimentos morais. Em sua ótica a vontade dos adultos é norma do bem e do mal. Com respeito as regras, mesmo sendo em brincadeiras, ela absorve como sendo imutáveis. Com o passar do tempo ela terá uma assimilação melhor do que é regra, entendendo-a como necessária para organização dos brinquedos, portanto não a contesta.

Com um conhecimento mais amplo do mundo, multiplica-se, seu interesse por diversas atividades e objetos diferenciando e regularizando tornando-a estável. De acordo com esse interesse surge um avanço de valores próprio da criança. E a partir dessa escala ela começa a refletir seus atos.

Outra importante consideração é que o amadurecimento neurofisiológico completa-se, acontecendo, assim, o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina, vindo dessa forma pegar minúsculos objetos com a ponta dos dedos, segurar corretamente o lápis e conseguir fazer os movimentos delicados exigidos pela escrita.

Período das operações concretas (A infância propriamente dita 7 a 11 ou 12 anos)

O desenvolvimento mental, que caracterizou o período anterior através do egocentrismo intelectual e social é banido, iniciando-se o período da construção lógica, onde a criança torna-se capaz de coordenar diferentes ponto de vista, tais pontos de vista referente tanto a pessoa distintas ou à própria criança, que “vê” determinada situação ou objeto com aspecto diferenciados e também conflitante. Ela torna-se capaz de unir estes pontos de vista e de forma lógica e coerente integralizá-los. No plano afetivo ela torna-se capaz de participar de trabalho em grupo, auxiliar outros e ter independência pessoal.

Tudo isso torna-se possível porque o desenvolvimento mental da criança se fortalece surgindo, assim, a fase das operações, onde ela passa a realizar atividades corporais ou intelectuais voltadas para um determinado objetivo de acordo com sua faixa etária. Num jogo de quebra cabeça, por exemplo, a criança consegue identificar seus erros e corrigi-los mesmo estando no ápice desse jogo consegue desordená-lo e ordena-lo novamente. Esta faz

chamada de operações é a fase referente a coisas concretas vivenciadas no presente ou no passado.

Algo marcante que identifica esse período é que a criança torna-se capaz de refletir e de exercer habilidades que antes não conseguia.

Quanto ao nível intelectual, a criança nesta fase consegue:

- . Organizar adequadamente
- . Relacionar causa e efeito, meio e finalidades
- . Organizar de forma sequenciada acontecimentos reais ou fantasias
- . Trabalhar com representações concreta ou imaginária sob duas visões, ao mesmo tempo
- . Idealiza número (porém no início essa ideia está ligada a objeto em si)

Porém quanto a noção de que as substâncias desse objeto se conservam, como altura comprimento entre outros só surgem por volta dos nove anos, ou seja no início do período aparece também a ideia de que o peso se mantém; porém só no final desse período é que surge a noção que o volume se mantém.

Quanto a observação afetiva ocorre o surgimento da vontade, como algo relevante e atuante na existência de conflitos intencionais e tendenciosos, referentes ao prazeroso e o cumprimento do dever. Em relação ao adulto, a criança adquire uma independência moral e intelectual muito relevante passando a apropriar-se desses valores morais. Os sentimentos que concretiza este período são: a honestidade, o respeito mútuo, o companheirismo e a justiça, onde se tratando de ação, o válido é a intenção. Um exemplo bem claro é que se a criança quebra algo de sua mãe, acredita-la que não deve ser castigada pelo fato do ocorrido ser acidental. As carências afetivas e a necessidade de segurança também são preenchidas gradativa e satisfatoriamente pelos amigos.

Nesse sentido, o prazer que ela sente em fazer parte dessa turma de colegas a fortalece cada vez mais. As crianças não fazem nenhuma distinção de gênero na escolha de suas amizades, entretanto, no final do período, suas preferências pelo grupo do mesmo sexo aumentam, ocorrendo assim uma diminuição no agrupamento com o sexo oposto.

Entretanto, com esse fortalecimento grupal acarretará complicações, onde a criança começa agora no final do período a “enfrentar” o adulto, pessoa essa que ela dedicava-lhe atenção e respeito, acatando ideias e opiniões no início do período.

Outro importante fato ao longo do período é a aptidão que a criança desenvolve para o bem comum, isto é a cooperatividade, o que facilitará bastante, a atividade em equipe,

auxiliando de forma progressiva em seu aprendizado. Elas formam seus grupos com autonomia, onde prevalece o desejo de todos.

**Período das operações formais
(A adolescência – 11 ou 12 anos em diante)**

Neste período, sucede o processo de transição da mudança de pensamentos sólidos, para o pensar formal, onde acontece o surgimento das ideias, sendo assim o adolescente adquire capacidade para formular seus conceitos. Eles exercem de forma progressiva essa aquisição de pensamentos que o ajuda a compreender a realidade.

Outro fato, que ocorre neste processo e que caracteriza inicialmente é a fase de interiorização, onde de forma aparente o adolescente se distancia de familiares não acatando o aconselhamento dos adultos; mas, no entanto sua reflexão está votada para a sociedade, analisando-a como alvo de possível mudança. Logo após, ele equilibra esse conflitante impasse entre o pensar e a realidade, passando a compreender a necessidade de refletir para agir sobre a realidade do mundo.

No aspecto afetivo, o adolescente passa por impactantes conflitos, almeja liberta-se em relação ao adulto, entretanto é subordinado a essa relação. Almeja ser inserido no grupo de amigos e de adultos.

Outro fato marcante e determinadamente característico é a influência exercida na vida deste jovem, tais como: vestimentas, vocabulários, comportamento e outros. Porém ele exerce sua conduta individual de acordo com a conduta do grupo.

METODOLOGIA

A metodologia se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, fundamentada na legislação pertinente à creche e educação infantil, e nos estudos realizados por vários autores que estudam o desenvolvimento humano e a educação.

A pesquisa foi realizada em duas creches públicas municipais da cidade de Campina Grande, região nordeste da Paraíba. Por se tratar da análise de duas unidades da rede municipal, tem a característica de ser um estudo de caso.

A creche, para crianças de zero a três anos de idade é assim estruturada: berçário, para crianças até o primeiro ano de vida; mini maternal I, para crianças até dois anos de idade; mini maternal II, para crianças até três anos de idade.

Participaram da pesquisa, as diretoras das creches, usado como procedimento, entrevista, como instrumento impressos, aplicados pessoalmente por esta pesquisadora. As questões para as diretoras das creches foram apenas duas perguntas.

1º Qual o papel da Educação infantil na creche?

2º Tem conhecimento do projeto Creche Campina? Caso responda sim, comente sobre este emitindo a sua opinião.

As respostas serão descrita na forma diretora I e diretora II, evitando citar os nomes das diretoras e as creches, a pedido das mesmas.

Partindo da pergunta 1, que procura analisar o papel da educação infantil na creche, obtivemos as seguintes respostas:

- A diretora I, considera o papel da educação infantil na creche, como um processo de construção do conhecimento da criança, considerando sua capacidade afetiva emocional, cognitiva, individual e social.

- A diretora II, define o papel da educação infantil na creche, como social e de grande importância para o desenvolvimento infantil, já que na creche atendem as necessidades do cuidar, do educar em todos seus aspectos sócios afetivos,

Cognitivo, trabalhos realizados por profissionais com formação necessária.

Conforme as informações relatadas pelas diretoras, a Secretaria Municipal de Educação tem realizado o que a Lei Orgânica do Município determina em relação à capacitação de professores. Essa capacitação não tem sido apenas em cumprimento da lei; mas é muito mais, porque diz respeito a um aprofundamento da formação do professor e pode indicar, também,

uma conseqüente melhora na sua relação com os alunos e no processo educacional, embora seja difícil a mudança de mentalidade num curto espaço de tempo.

De acordo com Oliveira (2002), esse conhecimento irá facilitar a construção de uma proposta pedagógica fundamentada em projetos que tenham significação para as crianças; “a preocupação será trabalhar as emoções, a linguagem, a imaginação além de noções pertencentes à esfera do conhecimento lógico (este, sim, mais verbal, mas explorado em situações concretas)”.

A segunda pergunta está relacionada com o conhecimento do diretor sobre o Programa Creche Campina, obtendo as seguintes respostas:

- Diretora I, não tem nenhum conhecimento sobre este programa, não fez nenhum comentário.

- Diretora II, tem conhecimento e explica que o Programa Creche Campina estava vinculado à Secretaria de Assistência Social e o atendimento as crianças estavam direcionados para cuidar, pois os profissionais do programa não tinha nenhuma formação pedagógica para atender as necessidades cognitivas das crianças.

Pode-se constatar que a diretora II considera o Programa Creche Campina como um atendimento de cuidar, sem preocupar-se com o desenvolvimento cognitivo da criança.

Oliveira (2002) ressalta que, se retomou a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a educação infantil na creche. As leis apontam para uma necessidade crescente de que as instituições de educação infantil incorporem o binômio cuidar e educar de forma integrada. A creche, portanto, deixa de ser vista somente como uma instituição assistencialista responsável apenas pelas ações de cuidados básicos com alimentação, higiene, sono e segurança das crianças e passa a assumir um importante papel no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

As atividades propostas na instituição devem favorecer o conhecimento, a cultura, a criatividade e a imaginação, proporcionando espaços e materiais adequados ao desenvolvimento saudável das crianças que estão inseridas nesse contexto educativo.

Ao analisar a creche numa perspectiva histórica, nota-se que seu surgimento esteve atrelado à mudança do processo produtivo, conseqüentemente gerando mudanças sociais, que por sua vez, exigiam a criação de uma instituição que atendesse às crianças pequenas.

Dessa forma, a creche tornou-se um mecanismo para amenizar, mesmo de forma paliativa, as necessidades produzidas por surgimento de uma nova organização familiar, impulsionada pelo estabelecimento de uma nova organização econômica, social e política.

Com essa mudança na concepção de criança, o profissional de educação passa a ser visto com novo enfoque muito além de um “cuidador”. Como consequência a criança também passa a ser considerada como ser ativo que está na escola em busca do aprendizado integrado e não apenas de cuidados especiais.

No trabalho na educação infantil o professor deve compreender que a criança é um ser em construção, que busca conhecimentos está apta para aprender, é curiosa e bastante interessada, desde que motivada adequadamente.

No processo de inserção da criança na educação infantil, o professor deve propiciar a interação com o meio físico e social, interação esta que já vem acompanhando a criança desde o seu nascimento em diferentes estágios de desenvolvimento. Para isso o professor deve buscar conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil para cumprir sua função de mediador entre o conhecimento e o aluno.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveirade; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O binômio Cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071011int.doc>> Acesso em: 06 mar 2014.

BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 8. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto-MEC. **Lei nº 9394 de dezembro de 1996, que dispõe as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e atualizações posteriores**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 10ago 2014.

DAMAZIO, Reynaldo Luiz. **O que é Criança**. 2.ed. Edit Brasiliense. Revisão: Tânia Novais e José Waldir S. Moraes. Coleção: Primeiros Passos, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. [et al.] **Educação infantil pós - LDB: Rumos e Desafios**. Campinas-SP: UFSC, 1999.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 ago 2014.

_____. **A Política do Pré – Escolar no Brasil. A Arte do Disfarce**. Edt. AchiaméLtda, 2.ed. Rio de Janeiro – RJ, 1984

KUHLMANN JR., M., (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, (2000).

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, (Coleção Docência em Formação), Coleção 2002.

PEDAGOGIA, Curso de. **3ª Coletânea de Textos Didáticos**. Psicologia da Educação e Biologia da Educação. 2012.

ROSENBERG, F. (org). **Temas em destaque: creche**. São Paulo: Cortez /Fundação CarlosChagas, 1989.

SABBAG, Sandra P. **Creches surgimento, evolução e perspectivas**. Presença Pedagógica. São Paulo: v.3 n.º 14 p. 13-21 mar./abr. 1997.

LORDELO, A.M.A. Carvalho;S. H. (orgs) **Infância Brasileira e contextos de desenvolvimento**. p. 77-97 São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo/EDUFBA, 2002.