

### O PAPEL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA CRECHE

#### *EL PAPEL PEDAGÓGICO DEL PROFESOR EN EL VIVERO*

Fernanda Lisboa Machado Muniz<sup>1</sup>

**RESUMO:** A fase da vida denominada de infância, é a fase onde os pequenos irão desfrutar dos cuidados afetuosos de seus responsáveis (pelo menos deveriam), da atenção, e de todos os direitos que as regem enquanto seres humanos integrantes de uma sociedade. Este artigo propõe-se a abordar sobre o papel do professor na creche, enfatizando as características do professor, bem como sua capacitação formal, envolvimento com as crianças dentro do espaço físico. Isso acontece dentro de uma abordagem teórica, permitindo subsídios de desenvolvimento e pesquisas para posteriores trabalhos. Políticas públicas com foco na primeira infância e na profissional que nela atua são necessárias para que o ingresso nesta modalidade de ensino possa ser uma escolha, e não apenas consequência de desmazelos e falta de outras oportunidades.

**Palavras-chaves:** Professor. Creche. Características, Crianças. Políticas Públicas.

**RESUMEN:** La fase de la vida denominada infancia, es la fase en la que los más pequeños disfrutarán del cariñoso cuidado de sus padres (al menos deberían), la atención, y todos los derechos que los rigen como seres humanos que formamos parte de una sociedad. Este artículo tiene como objetivo abordar el rol del docente en la guardería, enfatizando las características del docente, así como su formación formal, la implicación con los niños dentro del espacio físico. Esto ocurre dentro de un enfoque teórico, permitiendo subvenciones para el desarrollo y la investigación para trabajos posteriores. Las políticas públicas centradas en la primera infancia y el profesional que trabaja en ella son necesarias para que ingresar a este tipo de educación sea una opción, y no solo una consecuencia de los barrios marginales y la falta de otras oportunidades.

**Palabras clave:** Profesor. Guardería. Características, Niños. Políticas públicas.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia – ISEC; Especialização em Formação em Psicopedagogia – ISEC; Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Posgrado da Universidad Tecnológica Inter-naional.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar no conceito de criança, nos remetemos ao ser de até onze anos de idade, em crescimento pelos seus constituintes físicos e em desenvolvimento nas permanentes transformações da forma de agir, pensar e sentir. Esta fase da vida é denominada de infância, onde os pequenos irão desfrutar dos cuidados afetuosos de seus responsáveis (pelo menos deveriam), da atenção, e de todos os direitos que as regem enquanto seres humanos integrantes de uma sociedade. É nesta fase que se vive a fantasia, as perguntas, as brincadeiras, as descobertas e também a independência gradual da mãe – aprender a andar, a comer sozinho.

No entanto, esta visão do ser criança se contrapõe à atualidade ao resgatarmos a criança

como um adulto em miniatura que até meados do século XIX ao atingirem a idade de 7 a 8 anos, atingiriam também a autonomia na linguagem, no desempenho de suas funções mais elementares como vestir-se e alimentar-se, era inserida no modo de vida dos adultos e participavam indiferentemente dos trabalhos cotidianos, das festas coletivas, e até suas vestiduras eram iguais as dos adultos.

Tal visão da infância neste período foi representada na arte, onde podemos destacar a obra *As meninas* de Velásquez (1656) e *A família do artista* de Renoir (1896) que retrata a maneira como as crianças eram vistas sendo que *As meninas* foi pintada em meados do século XVII pelo pintor espanhol Diego Velásquez e *A família do artista* francês Pierre Auguste Renoir que retrata um episódio cotidiano do fim do século XIX.



**Figura 1: As meninas – Velásquez, 1656**



**Figura 2: A família do artista - Renoir, 1896**

As famílias mais prósperas também faziam pouca distinção entre a infância e a idade adulta, mas

introduziam seus filhos aos quatro ou cinco anos na escola. “O ensino se esforçava para ser enciclopédico

*e para desenvolver as faculdades mentais de atenção, memória, abstração etc.*” (CORIA-SABINI, 1998). A partir do século XVII, o conceito de infância foi mudando, porém a classe baixa continuou a fazer pouca distinção entre adultos e crianças até o século XIX.

Essa diferença de classe entre privilegiados e subordinados sempre existiu na nossa sociedade, seja no período feudal, no período burguês, no período capitalista, entre outros, e esta por sua vez se insere nos programas educacionais oferecidos pelas escolas, nas famílias, nas religiões, no modo de viver do indivíduo. Onde existe de modo intrínseco objetivo de transmissão dos pensamentos ideológicos da classe dominante que almeja sempre reforçar esta dominação.

Por este sentido, Marx considera o ato de educar um desafio social e desacreditava no currículo e na forma como seria ensinada a educação pelo Estado, pois a educação existia de forma diferenciada e como forma de sobrevivência para os mais pobres, já que lhes era passada uma educação que os qualificava para a mão de obra. Assim, Marx concebia uma escola socializadora e igualitária.

## 2 UM BREVE HISTÓRICO

Na sociedade contemporânea a educação ocupa um tema atualmente em evidência, uma vez que lhe é atribuída enquanto instituição social na integração do sujeito com outros sujeitos e com o meio, o papel de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres no mesmo instante em que se discutem os valores morais, éticos e o cumprimento dos direitos humanos pela sociedade.

No entanto, mesmo diante de políticas públicas educacionais sustentadas em leis originadas de documentos constitucionais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases de 1996 entre outras, a educação voltada para crianças de 0 à 6 anos de idade, sendo que de 0 à 3 anos em creches e de 4 à 6 anos em pré-escolas, traz consigo arraigado resquícios do seu surgimento desde 1.767 quando se iniciou o trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade na chamada *Escola do Tricô* fundada pelo padre Oberlin na França originando a palavra *Creche* que significa “*manjedoura para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época*”. (ABRAMOWICZ, 1995 IN AGUIAR, 2001, p. 02)

As primeiras creches surgiram na Europa e nos Estados Unidos da América com a finalidade de diminuir a pobreza e de garantir a saúde às crianças da classe menos favorecida. Já no Brasil, uma das primeiras instituições com esta característica foi denominada de “Roda”, onde era abandonados os

filhos de mãe solteiras que não tinham condições de criá-los e logo a Roda, Creches e Asilos eram vistos como uma entidade assistencialista que cuidava dos problemas dos pobres. Oliveira (1988) ilustra:

Com isso, “as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche” (OLIVEIRA, 1988, p.45).

Até meados do século XIX não existia creches no Brasil, porém com a migração da zona rural para a zona urbana e a Proclamação da República acompanhado da era da industrialização, passou-se a usar a mão-de-obra feminina, considerando que a mulher poderia exercer o mesmo trabalho que o homem com uma remuneração bem menor. Apartir de então, surge a necessidade de as mulheres deixarem seus filhos para irem trabalhar, e juntamente com essa necessidade surgem as primeiras creches no Brasil que acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade da força de trabalho. Eram vistas como instituição assistencial que ocupava o lugar da família, com gestos de caridade que atendiam as crianças de baixa renda no intuito de liberar a mãe para o trabalho até combater a pobreza e a mortalidade infantil, promovendo a ideologia da família reforçando o lugar da mulher no lar com as chamadas “donas-de-casa”.

Contudo, os movimentos operários exigiam seus direitos e entre eles a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho, e assim, houve a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) com o governo do presidente Getúlio Vargas sobre o atendimento em creches e parques infantis.

De acordo com a lei, o empresariado era pressionado a prestar atendimento a crianças de 0 a 6 anos e o Estado (ao nível federal, estadual e municipal) ficava isento de qualquer iniciativa. Sendo pois o Estado através da CLT de 1943, isento em assumir o encargo de implantação de creches, ele começa a incentivar outras iniciativas de atendimento a criança pequena, como lares vicinais e creches domiciliares. (AGUIAR, 2001, p.13)

Para as crianças mais privilegiadas se tinha a oferta de programas pré-escolares, dividindo assim a educação em duas etapas: de 0 a 2 anos de idade em creches ou asilos em período integral, sem nenhum caráter educacional, mantidos por entidades filantrópicas e algumas indústrias disponibilizavam para suas funcionárias creches específicas ou uma ajuda financeira para que as mesmas pagassem para seus filhos na creche que preferissem. Enquanto a

segunda etapa de 3 a 6 anos nas escolas maternas, sendo que o termo *jardim de infância* partiu da elite política da Europa e no Brasil prevaleceu direcionando o atendimento educacional para as classes privilegiadas e denominadas de pré-escola, parques infantis, classes pré-primárias criadas junto a grupos escolares para os menos favorecidos (pobres) com duração de meio expediente, mais voltado em sistematizar a educação preparando as crianças para entrarem no ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1961, nº 4024/61 nos artigos 23 e 24 no seu texto sobre as responsabilidades da educação pré-primária diz:

Educação pré-primária se destina aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Tais artigos foram revogados pela Lei de nº 5692 de 1971, porém prevaleceu a ideia de creche como equipamento de assistência à criança carente longe de qualquer aspecto educacional, que favorecesse o desenvolvimento cognitivo ou afetivo dela.

Através da nomeação de Mário de Andrade para ocupar o cargo de diretor do Departamento de Cultura, houve a estruturação do “parque infantil” com atendimento de 3 a 6 anos e de 7 a 12 anos de idade fora do horário escolar contendo um caráter lúdico e artístico. Nos anos de 1970, o cenário da educação para crianças acompanha a profusão de movimentos sociais e com ele a creche mais afirmativa para a criança, a família e a sociedade, tendo a partir daí a instituição da Coordenação de Educação Pré-Escolar pelo MEC. Nesse período, Ariès publicou seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância moderna, cujo mesmo defende a ideia de que existem “infâncias” e não infância considerando a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância.

Entretanto, foi na década de 1980 que estudos e pesquisas desenvolvidas sobre a função da creche e pré-escola contribuíram para a universalização da criança pequena, sendo promulgado na Constituição Federal de 1988 a definição da creche e pré-escola como direito da família e dever do Estado.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho. (CF 1988, Art. 205)

Desde então a educação para crianças também ganhou espaço nos anos 1990 com o ECA que reforça no artigo 54, ser dever do estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento a creche e pré-escola de 0 a 6 anos e 11 meses de idade, e na Lei 9394/96 que trata no Art. 4º que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade afirmando a responsabilidade principal do município com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual.

Contudo, apesar de ter sido sinalizado na Lei nº 9.394/1996 um ensino obrigatório de nove anos de duração, finalmente foi instituído em 6 de fevereiro de 2006 a Lei nº 11.274 o ensino fundamental obrigatório com a inclusão das crianças de seis anos de idade, convertendo a clientela da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos de idade. O MEC deixa claro no documento *Ensino Fundamental de nove anos* que:

(...) a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em tempo singular da primeira infância. (BRASIL, 2007)

Neste contexto, notamos um avanço significativo, embora ainda haja muitos percalços a ser superados, entre eles: o tratamento adequado para com as crianças que chegam até estas instituições, pois é notório a resistência de algumas famílias em matricularem seus filhos em creches por estas terem em sua história a destinação de uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres. Por isso que, antes de transferir as creches para os sistemas de ensino, devemos retificar este conceito, partindo do olhar de que independentemente da camada social da qual a criança esteja inserida, ela é um ser em crescimento pela sua constituição física e em desenvolvimento pela forma de agir, pensar e sentir, sendo capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. Assim, “crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (PNQEI, 2006).

### **3 RELAÇÃO CRIANÇA E ADULTO E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE PARA AMBOS**

Notemos que quando o MEC se refere aos objetivos da Educação Infantil, também cita a necessidade do respeito, do cuidado e da educação para que estes sejam atingidos. Neste contexto, é imprescindível, falarmos em creche e pré-escola, sem nos remetermos ao binômio do cuidar e do educar, uma vez que por serem crianças pequenas dependem do

adulto para sobreviver.

Nas creches e Educação Infantil, este adulto deve ser profissional de diferentes funções e em número significativo para que atendam as necessidades das crianças. Por a creche ser uma instituição particular ou pública que atende as crianças seja em tempo integral ou parcial, faz necessário o cuidado assistencialista, onde a higiene e a alimentação estão aliadas ao cuidado de educar e desenvolver as capacidades cognitivas e motoras fundamentais para a formação de um ser autônomo. É indiscutível a importância do professor no desenvolvimento destas crianças, estabelecendo vínculos nesta relação em que muitas vezes a figura de “tia” enquanto professora, enfatiza-se mais na continuidade da figura materna.

Ressaltamos dois aspectos essenciais da relação professor e aluno, a saber, o que diz respeito às formas de comunicação na abordagem dos temas de estudo e às tarefas escolares indicadas aos alunos para o desenvolvimento do aspecto cognitivo e o que diz respeito às relações pessoais entre professor e alunos e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente (aspecto sócio emocional).

Apesar de ser um aspecto fundamental da organização do ensino, a relação professor e aluno não é o único fator determinante. A condução da mediação dos conhecimentos está ligada intrinsecamente ao estilo e a prática do professor, no que se refere à autoridade profissional, moral e técnica, estabelecendo objetivos sociais e pedagógicos, pois é preciso desenvolver a autoridade para reinstalar o respeito, ao mesmo tempo, ser sensível ajudando aos discentes a desenvolverem sua autoestima, estabilidade, tranquilidade, capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos e de socialização.

Para tanto, deve existir a reflexão crítica sobre a prática, pois quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me. *“Não é possível à assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sem a disponibilidade para mudar”* (FREIRE, 1996). É preciso que o professor entenda seu papel de formador de caráter e facilitador do exercício de cidadania. Durkheim ao tratar dos meios pedagógicos de educação salienta o papel do mestre enquanto corpo profissional e enquanto “grupo”. *“Não se decreta o ideal, é preciso que ele seja compreendido, amado, querido por todos aqueles que têm o dever de realizá-lo”*. (DURKHEIM in FILLOUX, 2010).

A educação sistematizada oferecida em creche e pré-escola em tempo integral deve trabalhar o sentido de infância em toda sua dimensão, e isso requer uma tomada de consciência pessoal, o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema envolvendo toda a comunidade escolar, pois o

desenvolvimento integral da criança e o compromisso com ela é tarefa de toda comunidade escolar, questionando nossas concepções e práticas escolares.

Ao se pensar no desenvolvimento integral da criança que se faz presente por longos períodos temporais nas Creches, nos remetemos também a pensarmos: Quais critérios os pais usam para escolherem uma instituição de educação infantil para seus filhos? Quais sentimentos são despertados nos pais ao deixarem seus filhos por um período de dez horas numa instituição com todas aquelas pessoas até o momento estranhas para eles e sua criança? Quais seguranças físicas e emocionais a instituição oferece as crianças e seus pais?

Diante todo histórico de origem da *Creche*, é notório atualmente a preocupação das mães, pais ou pessoa responsável pela criança pequena com o acolhimento, conforto e desenvolvimento seja cognitivo, afetivo ou emocional que seu bebê receberá durante horas integradas àquela instituição, pois a realidade cultural e religiosa, os ensinamentos morais e a estrutura familiar são aspectos relevantes para a criança e sua família assim como para a escolha da instituição que lhe receberá.

Com funções assistencialistas, as *Creches* e escolas de Educação Infantil foram surgindo e se dissipando e *“se organizaram com muita boa vontade da maneira que foi possível, sem ter um planejamento a priori, com objetivos educacionais, clareza sobre a função da escola, e uma proposta pedagógica formalizada.”* (CARVALHO E ORTIZ, 2012, p.62).

Assim ao discutirmos hoje, na organização do ambiente da Creche ou de uma escola de Educação Infantil cabe-nos abranger quatro elementos principais que estão interseccionados: o **espaço físico**, os **materiais** que o compõe para o desenvolvimento do **tempo ou rotinas** e as **interações**.

### 3.1 ESPAÇO FÍSICO

Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidade de crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato pessoal e privacidade. (DAVID & WEINSTEIN, 1987 citados por Carvalho e Rubiano, 1995 in Carvalho e Ortiz, 2012)

Devido a criança estar em ambiente coletivo, ela deve ser levada a perceber que é um ser único, por isso portadora de uma singularidade especial para o todo. Com este entendimento pode ser visto em algumas instituições os kits pessoais que contam com os

materiais higiênicos e educacionais todos com uma identificação.

A criança deve se perceber como parte do meio em que vive, logo valorizada nas suas individualidades e acolhidos nas suas necessidades, além de ser estimulada a resolver os conflitos consigo e com os demais membros do grupo de convivência, superando limites e obstáculos. Para Vygotsky (1996):

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (VYGOTSKY, 1932-1934/1996, p. 264)

O adulto tende evitar que as crianças se machuquem ou se agriam determinando os modos de vida delas, oferecendo estes ou aqueles brinquedos e ambientes em busca de passar segurança e confiança limitando o espaço para ela brincar e desenvolver seus movimentos corporais. No entanto, segundo ORTIZ e CARVALHO (2012, p. 68):

as crianças precisam engatinhar, andar, correr, se pendurar, subir, descer, balançar, tentar fazer, acertar, errar, tentar de novo. Só desta maneira elas aprendem a conhecer seu próprio corpo, a controlá-lo e a saber seus limites e possibilidades

São nessas interações entre adultos e crianças, crianças e crianças durante as brincadeiras, cuidados e momentos livres que se faz presente os diferentes modos de comportamentos que quando em número significativo pode causar barulho, ou movimentos estranhos a sua vivência com o grupo familiar e daí surgir a necessidade de criança escolher interagir ou não, se sentir a vontade ou incomodada com o barulho e por consequência desejar se isolar por instantes. Para tanto, precisa que tenha sido promovido essa segurança e confiança de que sua escolha será e deverá ser respeitada e assim ele se tornará mais independente.

### 3.2 INFRAESTRUTURA

O espaço nas *Creches* e escolas de Educação Infantil, como já discutimos anteriormente, tem sua estrutura determinada pela necessidade de atender as crianças na função de assistencialismo, de garantir a

saúde e de diminuir a marginalidade, sendo que muitas destas instituições funcionavam nas próprias casas com os chamados “*Lares Vicinais*”, “*Creches Domiciliares*”, e “*Segunda Mãe*”, assim não houve preocupação alguma com a estrutura para o desenvolvimento cognitivo, social das crianças.

Neste sentido, no ano de 2006, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Básica apresentaram Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil contendo concepções de reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil. Cabe, deste modo, destacar:

A programação e os estudos de viabilidade procuram caracterizar o futuro edifício, estabelecendo o perfil da creche ou da pré-escola a ser construída, a filosofia pedagógica adotada, o programa de necessidades (ambientes pedagógicos, funções, fluxos, pré-dimensionamento, mobiliário específico, instalações e equipamentos básicos, informações legais sobre o terreno, levantamento planialtimétrico, conhecido popularmente como levantamento topográfico, etc.) e as especificações educacionais (normas que condicionam a utilização dos espaços em termos de iluminação, ventilação, higiene, etc.). (BRASIL, 2006, p.16)

O documento faz relevantes destaques aos Parâmetros a serem considerados nos projetos de construções de Unidades de Educação Infantil (UEI) nas cinco fases que vão desde a programação e perpassam pelo estudo preliminar, o anteprojeto, projeto legal para em fim o projeto de execução. A partir de então devem ser considerados os *Parâmetros Contextuais e ambientais* (característica do terreno, localização, adequação aos parâmetros), os *Parâmetros Funcionais e Estéticos* (organização espacial, áreas recreativas e de vivência, ambientação, acesso e percursos), e os *Parâmetros Técnicos* (serviços básicos de infraestrutura, materiais e acabamentos). Enquanto apresenta para as UEI já existentes a Avaliação Pré-Projeto (APP) e a Avaliação Pós- Ocupacional (APO) “*com o objetivo de programar futuras intervenções corretivas e reformas, além de fornecer uma retroalimentação para futuros projetos similares*”. (BRASIL, 2006, p. 35)

Além do documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, outros documentos abordam ou mesmo orientam no sentido de se definir critérios de qualidade para a infraestrutura das Unidades de Educação Infantil como a Lei de Diretrizes e Bases no Art. 70, os Subsídios para

Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, e o Plano Nacional de Educação – PNE que complementa com suas metas os aspectos relevantes na ambientação das Unidades de Educação Infantil, já que se considerarmos a visão de espaço para o adulto veremos a visão total da área medida em metros, contraposto a visão da criança que considera o espaço como: ambiente nas suas mais diversas situações.

Este espaço, o pano de fundo, a moldura, como afirma a saudosa arquiteta Mayumi Souza Lima, será qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente: o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço- alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão. (p.30,1989 citada por FARIA, 1998, p. 95)

Desta forma, ao pensarmos em estrutura física, logo vem a nossa mente áreas demarcadas por vários cômodos convenientes as atividades pedagógicas, recreativas, administrativas, higiênicas, alimentares, repousantes, entre tantas que as Unidades de Educação Infantil tanto necessita. Contudo, a organização ambiental depende da criatividade, da proposta pedagógica desempenhada.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos. (BRASIL, 1998, p. 51)

### 3.3 MATERIAIS

No nascimento a criança passa longos períodos sobre os cuidados maternos e estabelece ali um vínculo de amor, carinho, proteção e, conseqüentemente, de confiança. As crianças vão crescendo, se tornando mais independentes, ampliam-se as relações e estendem-se até a Creche ou Educação Infantil, onde a figura materna passa a ser substituída

pela professora, o contato com outras crianças pode ser fácil ou não, depende da cultura, do meio familiar em que vivem e a organização ambiental da instituição vai influenciar positivamente ou negativamente para estimular a permanência daquela criança.

Neste sentido, os materiais utilizados para a decoração do ambiente, adistribuição e a utilização destes no espaço são elementos influentes na visão panorâmica de visitantes, pais e crianças que ali chegam tornando- o aconchegante, atraente, e principalmente complementar ao projeto educacional da instituição.

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. (BRASIL, 1998, p. 58)

De acordo com os PCN's para a Educação Infantil, “os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças”(vol. 1, p.71). Ao falar em materiais para Creches e Unidades de Educação Infantil consideramos lápis, tintas, argilas, massa de modelar, os mobiliários, brinquedos e instrumentos sonoros que diante o seu manuseio pela criança e outros com auxílio do adulto proporciona o desenvolvimento motor, a percepção auditiva e visual, além de aguçar a criatividade, a imaginação e a linguagem. Por isso é importante que os materiais estejam acessíveis para as crianças de modo que elas usufruam e também sejam orientadas a cuidarem, assim como a instituição deve manter a reposição destes materiais sempre que preciso for.

Além dos materiais, os mobiliários devem ser padronizados ao tamanho da criança pequena para que ela transite livre pelo ambiente, tenha oportunidade de levantar e sentar sozinha, e com segurança para que não ofereça nenhum risco de cortes ou quedas à ela. Para os bebês do berçário deve-se ter o cuidado com os berços e suas proteções que sepostas inadequadas pode causar quedas e sufocamentos.

Quanto aos brinquedos, os PCN'S da Educação Infantil volume 1 o define na página 71 como “objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor”, o que implica que pode ser comprados ou confeccionados pelo professor desde que siga as regras de segurança do INMETRO, esteja em boas

condições e lavados.

### 3.4 SEGURANÇA

O ato de brincar leva a criança ao encantamento, a fantasia, a criatividade, entre outros. Porém, representa também um grande risco contra a integridade da criança, sendo que uma pequena atenção de observação do adulto para com o brinquedo (tamanho de peças, material, idade recomendada) e para o brincar sempre acompanhando-a, pois a criança é curiosa e astuciosa e participando da brincadeira demonstra que ela é especial para ele.

Tem sido preocupante o aumento de acidentes com crianças pequenas durante o uso de brinquedos, por isso, vários órgãos tem se preocupado com a questão da segurança da criança durante o ato de brincar, como por exemplo: **WHO World Health Organization** e **UNICEF** com o Relatório Mundial sobre Prevenção de Acidentes nas Crianças, a **Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011 – 2020, o Objetivo Estratégico 1.4 – Promover ações educativas de prevenção de violências e acidentes com crianças e adolescentes nas famílias e nas instituições de atendimento, o Ministério da Saúde, Governo Federal do Brasil** com a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências - Portaria MS/GM n.º 737 de 16/5/01 e o **INMETRO - Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia** em sua atividade como regulamentador da área de segurança de produtos de consumo, os produtos infantis, em função da vulnerabilidade do público aos quais se destinam, é um dos principais focos em que o Inmetro atua. Não só na regulamentação técnica e implantação de programas de avaliação da conformidade (como brinquedo, berço, carrinho de bebê, mordedor, chupeta, mamadeira, dispositivo de retenção infantil, cadeira alta para alimentação, entre outros), mas também captando registros de acidentes provocados por produtos, por meio do Sistema Inmetro de Monitoramento de Acidentes de Consumo entre outros órgãos citados no *Relatório do Plano Nacional da Primeira Infância* de Agosto de 2014.

O mesmo relatório citado acima também divulgou dados de pesquisa em todo o Brasil e mostra que o maior motivo de hospitalização de crianças de 0 à 9 anos de idade são por quedas ou queimaduras, mostrando que devemos cada vez estar atento com as crianças e nunca deixá-las sozinhas nem se quer nos momentos de atividades livres criando para eles ambientes menores. *“Os pequenos interagem melhor*

*em grupos quando estão em espaços menores e mais aconchegantes de onde podem visualizar o adulto”* (PCN’S, vol.1, p. 69). Por isso, mesmo considerando o brincar como um ato que proporciona a interação, a socialização, deve-se ter um espaço seguro e limitado para que adultos e crianças notem-se. Isto não implica um autocontrole, mas segurança para o bem estar da criança.

Segundo o Plano Nacional da Primeira Infância, 2014, acidentes são a principal causa de morte a partir de um ano no Brasil, considerando os índices de mortes em 2012 no trânsito, por afogamentos, queimaduras, sufocação, quedas, envenenamento, armas de fogo, entre outros motivos. Já na avaliação por idade o Relatório do Plano Nacional mostra que a criança até um ano de idade pela sua fragilidade é levada a quedas e sufocação, de dois a quatro anos e de cinco a nove anos com sua curiosidade e inconsequência dos perigos são vítimas de acidentes de trânsito, afogamento, queda e queimadura podendo tais motivos ocasionar desde leves lesões à fatalidades letais. O mesmo Relatório divulga também que tais índices de acidentes ocorridos e as causas variam proporcionalmente com os fatores sociais (áreas que habitam, tipos de vida) e econômicos como a renda familiar muito baixa que leva os pais, crianças e instituições a receberem doações e não se atentam com objetos que podem estar danificados e consequentemente ocasionar um acidente com brinquedos que não estejam indicados para a faixa etária da criança e que possuam pontas cortantes e agudas, partes pequenas que podem ser levadas à boca, metais nocivos à saúde, risco de combustão em contato com o fogo, entre outros itens avaliados pelo INMETRO como riscos de acidentes.

De acordo com as estatísticas do Sinmac, os produtos infantis ocupam segundo lugar no que diz respeito às categorias de produtos que mais provocam acidentes, com 13,6%. Sendo que os brinquedos são o produto infantil que mais provoca acidentes, com 4,54%. Na área de publicação de materiais, o Inmetro mantém um acervo de cartilhas educativas, como Brinquedos, Segurança Infantil, Casa Segura e Segurança Doméstica, que se encontra em fase final de produção, todas com dicas voltadas para a segurança das crianças.

Faz-se importante estar atentos e seguir principalmente nas Creches e escolas de Educação Infantil para que realmente contem com itens de segurança e previnam acidentes passando para pais e responsáveis o papel destas instituições e assim desenvolvam seus projetos educacionais com confiança e respeito mútuo.

### 3.5 O ESPAÇO HUMANO E AS INTERAÇÕES

Considerando interações como “fenômeno que



permite a certo número de indivíduos constituir um grupo e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para um outro”, podemos afirmar que as instituições educacionais são instituições sociais que viabilizam estas interações desde sua estrutura funcional.

O ser humano está em constante contato com outros seres desenvolvendo, assim, suas interações com o meio em que vivem. Tais interações vão se estendendo a maneira de vida de cada ser. No espaço escolar não se faz diferente. A estrutura funcional das creches conta com números consideráveis de profissionais que trabalham diariamente no atendimento de cada criança, não é somente o professor que está incluído nestas interações, por isso é necessário que cada profissional membro de uma Unidade de Educação Infantil saiba seu valor no processo de desenvolvimento cognitivo e comportamental de cada criança.

O modo de falar, de agir, de tratar o próximo, de lidar com as divergências no cotidiano estão presentes no ambiente externo e interno das instituições e precisam ser coerentes com o projeto educacional elaborado pela Unidade de Educação Infantil (UEI). No contato criança- criança, criança-adulto é imprescindível a ocorrência de aprendizagem, laços afetivos, confiança, e amizades.

Nas Creches essa interação ocorre com maior intensidade, já que seu público atendido exige muito mais dessas interações na troca de fraldas, na higienização, na alimentação, no repouso, nas brincadeiras, etc. “Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens”. (PCN’S, 1998, p. 31). Deste modo, o profissional inserido nas creches deve tornar-se consciente de seu papel influenciador diante o desenvolvimento de cada criança.

#### **4 DISCUSSÃO SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AS UEI**

O projeto pedagógico, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados”. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. É um documento obrigatório tanto nas instituições públicas como nas privadas e passa ser normatizado pela LDB 9394/96 quando nos artigos 12 e 14 citam desde sua elaboração à sua execução como incumbência das instituições com a participação de todos os

profissionais da educação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) hoje chamado de Projeto Político Curricular (PPC) devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos perpassando a solidariedade, o respeito, os direitos cívicos, a liberdade de expressão, etc.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança 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. (PCN’S, 1996)

Estudiosos divergem nos critérios que compõem o Projeto Político Pedagógico, que se estrutura em Marco referencial abrangendo o marco situacional, filosófico e operativo, o diagnóstico e a programação. Libâneo (2004) sugere um roteiro de projeto “pedagógico curricular” que contempla nove grandes itens:

1. Contextualização e caracterização da escola;
2. Concepção de educação e de práticas escolares;
3. Diagnóstico da situação atual;
4. Objetivos gerais;
5. Estrutura de organização e gestão;
6. Proposta Curricular;
7. Proposta de formação continuada de professores;
8. Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica;
9. Formas de avaliação do projeto.

Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. Mesmo o termo *currículo* estando relacionado a educação de ensino fundamental e médio, busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições também na Educação Infantil.

A partir da Constituição de 1988 que instituiu as creches e pré-escolas como parte integrante da educação básica e dever do Estado de assegurar esse

direito as crianças e famílias através de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores/operários e de republicanos, a concepção do trabalho com estas crianças vem se evoluindo, porém não se dissocia os atos de educar e cuidar. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil busca integrar a criança no espaço educacional, diminuir as desigualdades sociais, políticas e culturas dentro das unidades de educação infantil e proporcionar o desenvolvimento das habilidades cognitivas da linguagem, da matemática, da arte e da motricidade.

Mesmo o termo currículo ser logo associado à matérias que compõem a estrutura do ensino fundamental e médio, o currículo na educação infantil vem a ser *“um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa”* (BRASIL, 1997, p. 45). Neste sentido, os parâmetros curriculares nacionais dividiu os conteúdos da educação infantil por eixos sendo que crianças de zero a três anos e 11 meses se enquadram no eixo I enquanto crianças de quatro a cinco anos e onze meses no eixo II.

Segundo os PCN’S *“é importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos”*. Logo os conteúdos devem ser trabalhados num processo de três etapas – conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais- cujo seu conjunto efetivam a aprendizagem de maneira planejada e intencional, considerando as fases de desenvolvimento para assimilação da criança e respeitando os conceitos derivados da sua formação social, familiar e cultural.

Em cada situação de aprendizagem, em cada oportunidade educativa a criança sempre deve ser a fonte da iniciativa, a fonte da liberdade e a fonte do compromisso consigo mesmo e com a comunidade da qual faz parte e assim torna-se um parceiro e um interlocutor ativo e crítico do educador. Portanto, a instituição educacional já não é mais considerada o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas para a vida. Neste sentido, torna-se necessário que se construa uma política curricular fundamentada no aprender a aprender, no saber pensar, no saber informar e no saber refletir e questionar a informação convivendo diariamente.

#### **4.1 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

De acordo com o Art. 61 da LDB, consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos.

Diante a concepção de formação para professores, se faz presente as características particulares das Tendências Pedagógicas, onde de acordo com o período de formação se levava os resquícios predominantes da linha pedagógica aplicada. A “pedagogia tradicional”, onde a educação era centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos a corrigir e ensinar a matéria. Na “pedagogia renovada”, o professor é visto então como facilitador no processo de busca de conhecimentos que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais. Enquanto, a “pedagogia renovada” propõe valorizar como conteúdo escolar as questões sociais e políticas a fim de transformação destas além de ver o professor como coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos, a “pedagogia crítico-social” entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

O trabalho pedagógico de cada profissional dentro das Unidades de Educação Infantil vão de acordo com o período nos quais os professores obtiveram sua formação, consideravelmente cada um leva consigo exemplos que foram desenvolvidos pelos seus formadores, pois os professores não são apenas um pilar da escola clássica, mais um pilar da escola da vida, onde são muitos que passam e poucos ficam marcados com atitudes de respeito. Independente de como seja o professor/formador *“nenhum desses passa pelos seus alunos sem deixar sua marca”* (FREIRE, 2001, p. 73).

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa. (MELLO, 1999 IN FREITAS, 2002, p. 155).

Porém, notemos que nas origens de Creches e

de educação Infantil os profissionais responsáveis pelo cuidado das crianças pequenas sempre era uma figura feminina que representava a figura materna dando continuidade aos cuidados da mãe durante sua ausência pelas diversas causas. Neste caso, os profissionais para cuidarem de crianças pequenas não precisariam de nenhuma instrução específica para efetivar o seu trabalho, bastava cuidar e dar atenção às crianças por aqueles instantes que lhes eram confiados.

A ligação do trabalho feminino nas escolas vem de longos períodos. Na sociedade do final do século XX, a mulher era considerada como nascida para o lar e sua função primordial seria a formação da família e a procriação garantiria o seu lugar de mãe e esposa. A família que não conseguisse casar todos os seus filhos, era envergonhada, pois a existência daquele “solteirão” ou “solteirona” na família era encarada como uma “doença ruim”, cuja a gravidade aumentava se o celibatário fosse uma mulher. A mulher celibatária deveria continuar morando sob o teto paterno e, na falta dos pais, se agregaria a família de uma irmã ou de um irmão já casados. Nessa nova família, a mulher passa a viver de acordo com as normas do dono da casa, e, como apêndice familiar, se transformaria numa espécie de ajudante de confiança da esposa na realização de suas tarefas domésticas.

É comum as crianças de creches e educação infantil chamarem seus professores de “tias” cuja dominação enfatiza-se mais na continuidade da figura materna do que no profissional de educação infantil, nomenclatura que leva pensadores discutirem e se posicionarem diferentemente quanto ao assunto. Com a transição do Período Imperial para o Republicano surgiram as escolas normais no Brasil que levaram as mulheres a terem uma presença marcante.

Com novos olhares para a educação das crianças em creches e escolas de Educação Infantil pela legislação brasileira, tem-se notado concepções que priorizam estas etapas da educação e se exige novos perfis para tais profissionais que ao contrário de ontem os responsáveis pela educação infantil sempre nomeavam pessoas mais velhas, com muito tempo de serviço prestado e prestes a uma aposentadoria. Os professores mais “dispostos” permaneciam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Com o passar dos tempos, a educação infantil passou a ser vista como etapa preparadora para as crianças ingressarem no ensino primário e com essa concepção surgiram os cursos normais médio, com caráter tecnicista, onde o professor era preparado puramente com técnicas para ensinar as crianças a lerem e escreverem.

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no

quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. (FREITAS, 2002, p. 139).

A ruptura desse pensamento tecnicista veio, então, nos anos 80 quando destacava-se um novo perfil de educador que tivesse um caráter sócio-histórico de formação, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Desde 1909, projetos e leis aprovados reforçam a escola no papel de educar seus alunos para que possam tomar parte na construção livre e autônoma para pensarem e julgarem. *“Pensar a escola e sua forma de organização supõe, em contrapartida e ao mesmo tempo, colocar-se questões que ultrapassam (e podem até negar) a concepção reducionista de educação como formação para a cidadania”* (FREITAS, 2002, p.141).

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

A evolução da formação de professores de educação infantil em nível superior ocorreu com aberturas de Instituições de Ensino Superior, pelas faculdades, departamentos e centros de educação, porém tomando o curso de pedagogia como um curso de formação de professores profissionais de educação. Com isto, houve a centralidade no conteúdo da escola, onde as habilidades e competências escolares tornariam-se o centro na década de 90. Foi nesta década que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais para formação de professores que abordam eixos de disciplinas com objetivos, competências e habilidades escolares a serem desenvolvidas nos alunos. *“Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual”* (PCN’S, 1997, p. 13).

Em 2001, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 133 alterou o termo “exclusivamente” para “preferencialmente” e o curso de pedagogia passou a

formar exclusivamente o bacharel ou se transformaram em normal superior reduzindo “os saberes e as especificidades do profissional docente a tarefas menos nobres que aquelas destinadas aos que dominam a ciência pedagógica e a ciência da educação, os pedagogos” (FRANCO, 2002, in Freitas, 2002, p. 147).

No entanto, com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais traz consigo a formação continuada para os professores diante as palavras do então Ministro de Educação e Desporto que na apresentação do documento ressalta:

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado (SOUZA, 1997)

Sendo assim atribuído a formação continuada como direito do professor, mas ao contrário, nas políticas educacionais atuais esta formação está em relação invertida sendo que o aprimoramento da formação se encontra na responsabilidade individual e passa a ser entendida como um “direito do Estado e um dever dos Professores” (FREITAS, 1999 citado por FREITAS, 2002, p. 150). Com a Lei nº 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. O valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica com formação em nível médio na modalidade Normal foi fixado pela lei em R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), referente às 40 horas semanais - incluindo progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho determinados no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96.

Segundo a LDB, no artigo 62, “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” podendo ser utilizados recursos e tecnologias de educação à distância.

Nesta direção seguem as formações continuadas em números consideráveis através de cursos de Educação a Distância (EAD), nos quais programas federais beneficiam escolas com laboratórios de informática, com centros especializados diz-se garantir o acesso a informação e ao conhecimento, como os Telecentros. Há algum tempo, o Governo

Federal do Brasil vem fazendo uma política de implantação das TICs na escola numa tentativa de qualificar os profissionais. Em 1996, foi ao ar um canal de TV brasileiro chamado TV Escola (TVE), onde as escolas receberam televisores e vídeo cassetes para montar uma videoteca, serviria para gravar programas educacionais da TVE para auxiliar aos professores; em 1997, o MEC criou o Programa Nacional de Informática na Educação, que em 2007 através de decreto passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que contempla as escolas com laboratórios de informática, e objetiva promover o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no ensino básico das redes públicas. Alguns não estão disponíveis para professores e alunos por falta de espaço, de profissional capacitado para orientar o uso dessas ferramentas ou por falta de manutenção.

A EAD vem fazendo sua história no Brasil desde 1900 e se firma, ainda mais, a partir da LDB que, no seu artigo 80, assina o compromisso do poder público em incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Esta perspectiva ocorre através de tecnologias que conectam professores e alunos em ambientes virtuais e contém uma equipe de profissionais que exercem diversas funções para que o aluno tenha acompanhamento e ganhe maior autonomia no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Desta forma, a formação de professor reduz-se a “um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem” (FREITAS, 2002, p. 152).

Contudo, percebe-se que os professores estão buscando e dando continuidade a sua formação com cursos que os habilitem a desenvolver as competências que lhes falham, pois enquanto os PCN’S na sua proposta ressalva que “não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político- executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” as avaliações do SAEB que são de modelos padronizados nacionalmente aplicam a provinha Brasil e a Prova Brasil nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o ENADE, e atualmente a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) do Pacto Nacional de Alfabetização aplicada no terceiro ano do ensino fundamental e que avaliam as habilidades e competências pré-estabelecidos nas políticas públicas educacionais.

#### 4.2 PROINFANTIL

O Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL configura um curso à distância que contempla os professores em exercício na educação infantil e que são leigos na formação. O curso é de nível Normal Médio para os professores/ cursistas que comprovarem vínculo numa instituição de educação infantil – creche ou pré-escola pública, particular ou filantrópica.

O PROINFANTIL surgiu após o censo escolar de 2004, que demonstrou a falta de formação mínima exigida para os professores de educação infantil. Intensificou-se ainda mais esta preocupação partindo do pressuposto que não há educação de qualidade se não houver o ensino por excelência, ferindo assim os dispositivos legais e o direito da criança à educação de qualidade.

Com a mesma organização estrutural do PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em exercício, lançado em 1999 para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, o PROINFANTIL atende aos professores em exercício que atuam em creches ou em pré-escolas, tendo assim, a criança como seu público alvo.

Além de elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes, o programa objetiva valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor que não possui a formação mínima preconizada no artigo 62 da LDB 9393/96.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010:46).

Portanto, trata-se de um programa emergencial com previsão de duração até junho de 2014, desenvolvido num período de dois anos, com quatro módulos distribuídos semestralmente contemplando no currículo seis áreas temáticas que congregam: linguagens e códigos, identidade, sociedade e cultura, matemática e lógica, vida e natureza, língua estrangeira (eleita pelo estado), fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico.

### 4.3 O TRABALHO DO PROFESSOR

No trabalho pedagógico, as atividades do professor são de grande responsabilidade em atuar conforme a linha teórica da proposta pedagógica da

instituição e o currículo proposto, ou seja, vai dar vida a proposta pedagógica elaborada em conjunto de modo participativo e democrático, assim deveria. Neste sentido, a criação de espaços de participação, a alavancagem de processos que dão coesão à comunidade educativa em torno de objetivos e metas de caráter coletivo, as formas de auto e de gestão, a definição do regime de vida, a divisão do trabalho, as formas de distribuição e exercício do poder na comunidade, a estruturação dos eventos cívicos, religiosos, esportivos e culturais, a definição do conjunto de oportunidades educativas, a busca e a criação de opções para o uso do tempo livre, tudo isso são formas que, a cada momento o esforço de organização da comunidade educativa vai assumindo. *“O trabalho do educador não se fecha no momento em que acontece; ao contrário, ele se desdobra numa linha de tempo”* (COSTA, 1999, p. 32).

Os educadores, por sua vez, crescem e problematizam suas personalidades e sua visão de mundo pela vivência de valores, a solidariedade, a partilha, a criatividade, a crítica, a autocrítica, a educação pelo trabalho, o lazer sadio e construtivo, a exigência, a disciplina e a liberdade vivida, pois mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. E apesar de ser um aspecto fundamental da organização do ensino, a relação no espaço educativo não é o único fator determinante da situação didática. A condução do currículo está ligada intrinsecamente ao estilo e a prática do professor, a maneira de tornar-se mediador, facilitador e orientador para a vida da criança. Além disso, precisa ser um profissional capacitado para desenvolver competências e habilidades objetivando o desenvolvimento de um conhecimento intelectual, permitindo ao aluno selecionar, criticar, comparar e elaborar novos conceitos a partir dos que se tem de determinada informação.

Parece desafiador, mas o trabalho pedagógico do professor precisa da mudança de postura que enfrente os desafios e as dificuldades de aprendizagem, pois o desafio representa uma mudança significativa na prática didática da escola. *“Educar para nós significa tornar as pessoas capazes de alcançar a plenitude do seu potencial”* (MADRE TEREZA DE JESUS). E só podemos alcançar esta plenitude se o outro (aluno) socializar suas emoções e raciocínios permitindo-nos interagir e responder as suas expectativas frente ao trabalho pedagógico.

Os professores de creches e educação infantil não diferentemente dos profissionais de outras modalidades da educação devem se apropriar da concepção de que *“à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”* (DELORS, 1996, p. 89).

Neste contexto Delors nos propõe no seu trabalho: *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* publicado em 1996, os quatro pilares da educação

Que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1996, p. 90).

O aprender está estreitamente ligado as relações humanas. Não se aprende com qualquer pessoa, de qualquer forma. Deve-se ter primeiro o despertar da consciência, da necessidade do aprender, dos estímulos que são passados para que a criança assimile, compreenda e, conseqüentemente, aprenda a fazer. Sendo que no ensino sistematizado aprender a fazer ganha maior espaço, ao passo da educação profissional, tecnicista, onde as avaliações e estágios são os instrumentos que medem e aferem se esta aprendizagem se efetuou verdadeiramente.

Os diálogos de Vigotsky nos mostram a *Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)*, que é a ponte entre a distância daquilo que a criança sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com o auxílio de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial), ou seja, aprender a fazer depende incondicionalmente do aprender a conhecer, das interações com o meio e da internalização daquela experiência. Logo para Vigotsky, o bom ensino, portanto, é o que incide sobre a zona proximal, numa perspectiva sócio-interacionista. Já Piaget tinha a aprendizagem e o desenvolvimento como processos resultantes da formação contínua de esquemas, produzidos através da adaptação e organização, onde os estímulos estariam de acordo com a estrutura biológica, com o processo de maturação advindo dos estágios por ele determinado por faixa etária, onde de 0 a 2 anos a criança estaria no estágio sensório motor, para aprender precisa tocar, sentir, ouvir; de 2 a 6 anos: estágio pré-operacional, a partir da representação, visualização, iniciação da construção de conceitos; de 7 a 11 anos: estágio de operações concretas, não limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração; e por fim de 12 anos em diante: estágio das operações formais, cujas crianças já não necessitam de uma representação concreta, mais uma relação de conceitos.

A teoria piagetiana defendia uma moralidade

autônoma, cuja criança tinha o direito de governar-se e o professor com o diálogo corrigir os seus erros. Tal comportamento também foi percebido em Pestalozzi que acreditava na educação do lar ainda como a melhor para as crianças, e defendia que a instituição escolar deveria seguir seu modelo com ensinamentos morais, políticos e religiosos. Durante sua experiência dividiu as crianças em grupos por faixa etárias que ficavam juntas em horário integral das 8:00hs as 17:00hs. Deu uma importante contribuição para formação de professores, mas não admitia a punição, as recompensas e correções, que deveriam ser dialogadas numa relação de confiança entre professor e aluno. "*A vida educa. Mas a vida que educa não é uma questão de palavras, e sim de ação. É atividade.*"

Mesmo Fröebel sendo seu discípulo, discordava de algumas ideias, porém foi o fundador do primeiro *Jardim de Infância*, denominação que atribuiu por relacionar a criança pequena a uma planta que precisa ser plantada, regada e bem cuidada para eficácia de seu crescimento, determinando assim o professor como o jardineiro que cuida e observa para aplicar os cuidados necessários a cada plantinha/ criança. Sua proposta pautada no construtivismo ainda está muito em voga na sociedade contemporânea, que propaga bastante a expressão "aprender a aprender".

Para Wallon os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento afirmando que o desenvolvimento da criança pode ser visto, tanto por seus atributos inatos quanto como um reflexo dos valores sociais.

Mesmo com ideias divergentes em algumas questões e alguns serem de épocas diferentes, Rousseau, Froebel, Freinet, Pestalozzi, Declory, Wallon, Piaget, Vigotsky e Freire entre outros pensadores, fizeram fortes influências sobre a educação infantil. Para Rousseau ensinar a criança a aprender e a viver em liberdade, a valorização do indivíduo, numa época em que a criança era vista e tratada como adulto. Freinet valorizava cada experiência da criança, relação interescolar observação e experimentação, o texto livre oral, a necessidade de um ambiente humano, educativo e organizado, o professor deveria manter a disciplina e a autoridade.

Os estudos desses teóricos possibilitaram uma nova compreensão do desenvolvimento infantil, embora nem sempre concordantes em todos os aspectos. Com o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira houve uma progressiva inserção dela no sistema capitalista e, com ela, mudanças na área educacional, inclusive na Educação Infantil, gerando as modificações

nas políticas educacionais públicas: assim primeiramente predominou o assistencialismo e depois, ao lado dele, a educação. (MOURA, 2007)

#### 4.4 O TEMPO/ROTINA

Para que aconteça um desenvolvimento eficaz da aprendizagem, segundo as diretrizes curriculares nacionais, "as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos" para a integralidade da educação com o cuidado, o deslocamento das crianças, as relações afetivas, acessibilidade das crianças portadoras de necessidades especiais, etc.

No cotidiano do ser humano, o tempo geralmente está bem fracionado, com impasses previstos e soluções rápidas para os imprevistos, mais tudo tem o seu tempo: hora de dormir, de despertar, de se alimentar, de ir trabalhar, de se divertir, de estar com a família, de estar com os amigos. Na educação, não é diferente. Atitudes e procedimentos acontecem previamente planejados, intencionais, e precisa, portanto desenvolver uma estrutura organizada, para que a criança entenda, se adapte e se adeque a estrutura organizacional da instituição, tornando determinadas atividades rotineiras. "A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas" (PCN'S, 1997, p.54). Dentro desta rotina encontra-se as atividades permanentes que repetem-se obrigatoriamente dia após dia, semanalmente, ou quinzenalmente de acordo com o estabelecido na proposta pedagógica da instituição, além de seguir uma sequência didática na qual deverá valorizar a aprendizagem das crianças com conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais e inclusão de desenvolvimento de projetos que valorizem e despertem a ética, a pluralidade cultural, entre outros. Neste caso, a rotina é o desenvolvimento das propostas planejadas.

A rotina deve ser pensada e adequada de acordo com a idade da turma, respeitando as individualidades, prevendo as dificuldades e possibilitando que as crianças possam descobrir suas singularidades, desenvolver seu papel social, ampliar seu grupo de convivência, despertar os sentidos e sua cognição. E para obtenção destes resultados deve haver organização nos horários e contribuição de cada funcionário membro da instituição. Assim, a rotina deve considerar as necessidades biológicas, como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à

sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, o tempo e o ritmo de cada um; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida.

Portanto, a rotina não deve ser um ato mecânico, onde professores e alunos buscam incessantemente num período de carga horária estipulado pelo sistema desenvolver o currículo sendo que além de atividades permanentes, cumpre-se as adaptações locais que entram em voga e leva o professor a ser um simples tarefeiro. São as extensas rotinas de avaliação, de planejamento burocrático que não tem nada haver com o planejamento das práticas, projetos e culminâncias, envolvimento em projetos de outras secretarias mas que são parceiras da escola, em eventos cívicos do município, causando tumultos nas atividades coletivas, não dando tempo de haver o atendimento individual ou sobrando muito tempo livre e resultando em rotinas cansativas, estressantes e sem aproveitamento para ambos envolvidos.

As rotinas programadas devem estar em acordo com o cumprimento da proposta curricular pedagógica da instituição, na qual as atividades desenvolvidas proporcionem a construção da aprendizagem das crianças. Nas creches e UEI, a rotina desenvolver as relações sociais, para que a criança sinta-se acolhida, protegida e segura, amplie suas relações, sua linguagem.

Na creche a rotina deve ir mais além das rodas de conversa, brinquedos livres e orientados, pois o cuidado interage com a educação e o aspecto assistencialista, ainda que de modo amenizado não deixe de se fazer presente. Cabe mencionar que a maioria das creches funciona num período integral e os cuidados de alimentação, higienização e descanso complementam o tempo pedagógico e merecem um cuidado especial ao ser desenvolvido como atividades que precisam ser feitas com carinho, atenção e orientada para que a criança ganhe progressivamente sua autonomia e consiga realizar sozinhas com o passar do tempo.

No entanto, os profissionais de educação Infantil não devem afixar somente os cuidados com a higienização e a alimentação a sua rotina. As crianças precisam ser sempre orientadas a terem um espaço livre para ela própria mais sempre sobre os olhares atentos de um adulto. Por isso, muitas UEI são organizadas com materiais diversificados pelos cantos da sala denominados também de cantinhos pedagógicos, permitindo a luz da experiência de Freinet com características da escola nova uma experiência cujas crianças teriam liberdade de escolher autonomamente o que fazer e a quais grupos se integrarem proporcionando assim formação de grupos por atividades ou habilidades a fins.

Já Pestalozzi no seu método preferiu que crianças e adultos ficassem juntos todo o período de

desenvolvimento das mais variadas atividades, inclusive nas tardes que deixavam as crianças livres para brincarem a vontade. Sendo então o mestre um adulto que volta inteiramente sua atenção e a redobra mesmo diante os momentos livres nos pátios. Nesta linha, segue-se a orientação para que nunca a criança fique só, e que os professores e/ou educadores tenham sua rotina organizadas mediante a rotina destes para que tenham horários de descanso, alimentação e revezamento de entrada e saída previamente planejados e assim correspondam as necessidades físicas, emocionais, cognoscidas de cada ser ali presente.

#### 4.5 AÇÕES GOVERNAMENTAIS FRENTE À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Novos olhares têm sido voltados para a educação de crianças no Brasil, uma vez que esta se dá de modo legalizado e com o decorrer dos tempos a legislação tem seus textos modificados e redigidos no sentido de uma educação efetiva e de qualidade. A Constituição Federal de 1988 instituiu educação para crianças de zero a três anos nas creches e de quatro a seis anos na pré-escola que posteriormente reduziu a idade na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos pela Lei 11.274 de 2006 onde no artigo 3 modifica o texto do artigo 32 da Lei 9394/96 passando a vigorar com a seguinte redação: "*Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão*".

O Governo Federal vem estruturando as responsabilidades, os órgãos mantenedores, e os responsáveis pela fiscalização, além de estimularem que as crianças saiam das ruas com iniciativas governamentais de programas que ajudam financeiramente as famílias mais carentes e impedem que se dissipe o trabalho infantil e os riscos de saúde, insalubridade, segurança para as crianças, sendo que a família é o centro das atenções com medidas sócio-educativas e de geração de renda para uma inclusão social. O PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) hoje denominado de **Grupo Social** que além de oferecer uma renda por filho na idade de 7 a 14 anos, a família deve garantir a participação da criança na escola e no horário oposto em oficinas do PETI com reforço escolar e oficinas culturais; o Bolsa-Escola ou Renda Mínima - que exige a frequência escolar da criança; o Brasil Carinhoso que desenvolveu o Benefício de Superação da Extrema Pobreza na Primeira Infância para crianças de 0 a 6 anos, já beneficiários do Bolsa Família e que se mantêm com renda mínima ainda muito baixa, além de estimular o número de crianças matriculadas em creches públicas e, por conseguinte, ampliar as vagas nesta modalidade

da educação; entre outras mais ações que integram o Programa Bolsa Família, e que tem uma visão dicotômica da sociedade devido investimentos dos Recursos da União e vistos como solução social para o filho do pobre que terá a mesma oportunidade de estudos que os da classe média e alta e a crítica dos que acreditam serem maus distribuídos, falhos na fiscalização e por muitas vezes servirem para sustentar vícios de pais alcoólatras.

Contudo, segundo Delours (1996) "*é necessário encorajar as iniciativas dos dirigentes locais e aperfeiçoar as suas competências de gestão e conhecimentos técnicos, sobretudo em matéria de controle financeiro*". Por isso, precisam ser repensados e redirecionados se preciso for como frutos dos movimentos feitos democraticamente pela população como a exemplo dos primeiros que foram fundamentais para ampliação de ofertas de creches e vagas e que estimulam a frequência e a permanência oferecendo nas escolas públicas de educação básica programas que garantem desde a acessibilidade com transportes, à alimentação, à saúde, à manutenção de materiais pedagógicos e higiênicos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) como ações para se alcançarem as metas determinadas no Plano Nacional de Educação (PNE).

#### 4.6 PROINFÂNCIA / INVESTIMENTO FINANCEIRO

Ao se falar de financiamento para creches e educação infantil, devemos nos atentar que a LDB 9394/96 se tornou "omissa" com a lei de criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que se destinava somente ao ensino fundamental com responsabilidade do estado e concedendo ao município a educação infantil que voltou ao caráter da educação compensatória dos anos de 1970, passando a ser oferecida uma educação sem qualidade, visto que os recursos do fundo municipal são bem reduzidos frente ao estadual e ao federal. Este fundo só teve vigência nos períodos de 1998 à 2006. Contudo, os movimentos de educadores se mobilizaram para a criação de um fundo para a educação básica – Fundeb – ou até mesmo para a criação de um fundo específico para a educação infantil – Fundei e com a sua força foi instituído o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que surgiu recentemente nos anos 2006 e regulamentada pela Lei 11.494 de 2007 se destina a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos envolvendo as escolas do campo. O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num



total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

O espaço físico ilustra um forte aliado na construção da aprendizagem e no desenvolvimento da criança, assim como na qualidade de vida de crianças e adultos envolvidos neste processo. Neste certame, o Plano Nacional de Educação priorizou a educação infantil dentro da educação básica com as metas para 2030 de: apoio à manutenção da educação infantil; implantação de escolas para educação infantil; infraestrutura para a educação básica.

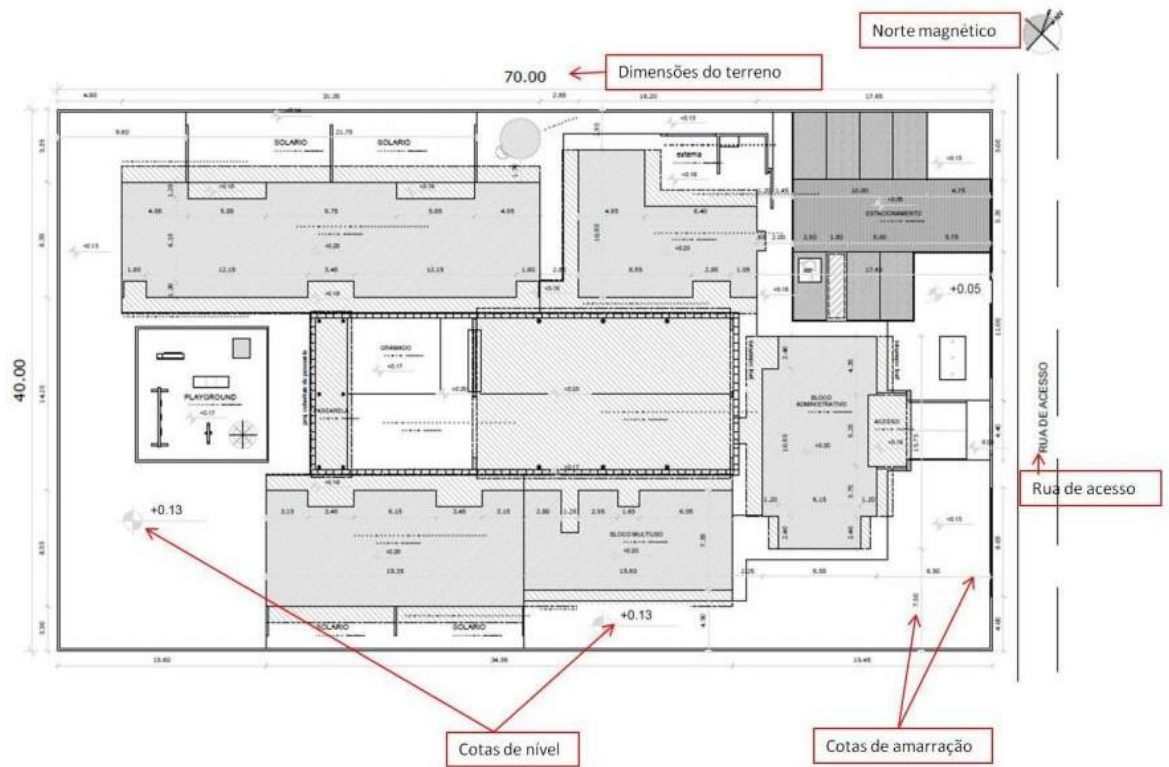
Mesmo com todas estas implicações os dados de 2008 revelaram que se dispõe de um atendimento maior as crianças de 4 a 5 anos de idade, enquanto somente 15% das crianças de 0 a 3 anos estão em Creches. Partindo com esta intenção, o MEC em 2007, criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), com o objetivo de prestar apoio técnico e financeiro a municípios para construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas, possibilitando o acesso de crianças à educação infantil da rede pública. Em 2011, o programa passou a fazer parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), onde os municípios integrados serão avaliados por um conjunto de indicadores sociais, demográficos, populacionais e educacionais com maior número de crianças com idade até cinco anos e onze meses, com índice de vulnerabilidade social mais alto e que disponham de educadores com formação profissional adequada para atuar na educação destas crianças.

O *Proinfância* assinala uma estrutura padronizada nacionalmente considerando as orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC/SEB/COEDI, 2006) e, nesta base, seguem as críticas de adequação a realidade local de cada município. O projeto segue com a característica de Metodologias Inovadoras (MI), reduzindo o período de entrega das obras de seis à quatro meses de acordo com o tipo de construção (B ou C) determinados de acordo com as dimensões da área do terreno a ser construído.

As condições necessárias para solicitar o projeto padronizado Tipo C do Proinfância são: “Dimensões mínimas do terreno: 45mx35m, para uma área construída de 781,26m<sup>2</sup>; Declividade máxima de 3% ou compromisso da prefeitura em realizar terraplanagem; Atendimento estimado de 120 crianças”. Já as condições necessárias para solicitar o projeto padronizado Tipo B do Proinfância são: “Dimensões mínimas do terreno: 40mx70m, para uma área construída de 1.323,58m<sup>2</sup>; Declividade máxima de 3% ou compromisso da prefeitura em realizar terraplanagem; Atendimento estimado de 240 crianças”. (Emenda Parlamentar).

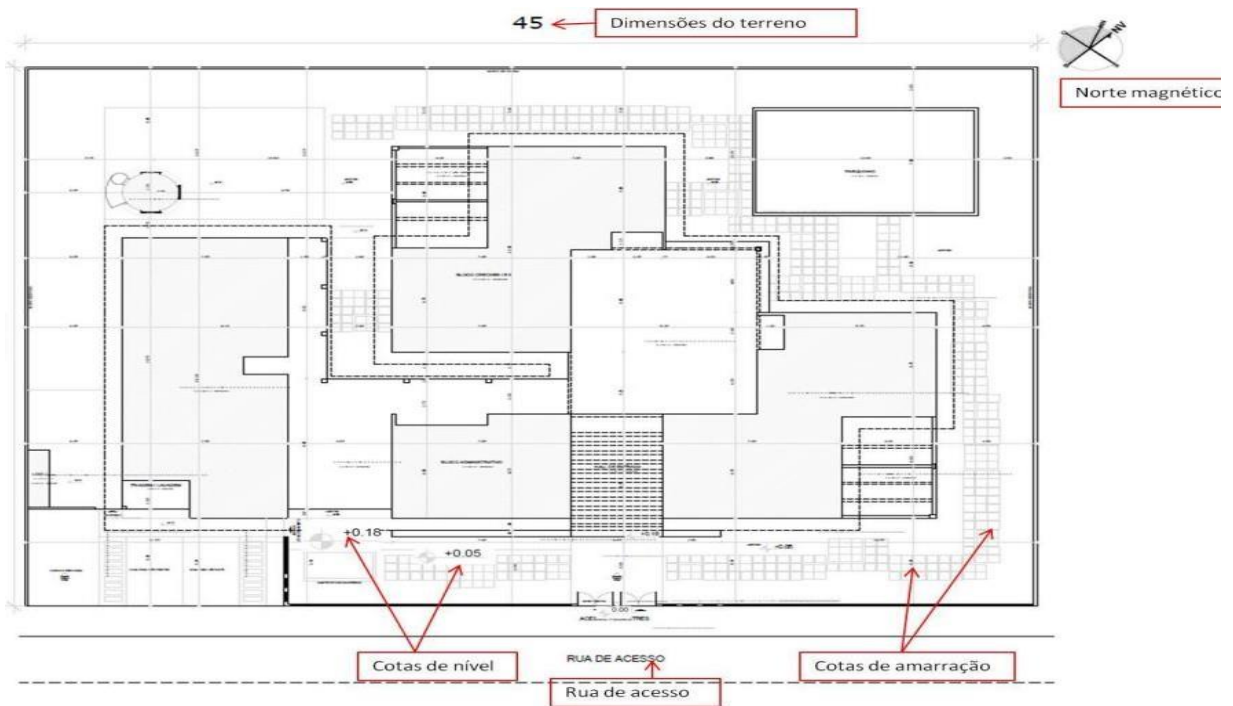
O documento Construção de Escolas de Educação Infantil Proinfância de Tipo B e C com uso de Metodologias Inovadoras – MI, nos apresenta a planta baixa de cada modelo de construção, sendo que ambas contam com área administrativa (recepção, secretaria, almoxarifado, sala de professores/reunião, sala de diretoria/coordenação, sanitários, e área de circulação), área de serviços (lavanderia, rouparia, serviços gerais/área descoberta, depósito de material de limpeza, sanitário para funcionários e circulação), área de alimentação (refeitório, cozinha, preparo, colocação, distribuição, lactário, lavagem de utensílios, lavagem de panelas, recepção e estocagem, alimentos não perecíveis/despensa, alimentos perecíveis/freezer e geladeira), área pedagógica (acesso, sala de atividades, sala de repouso, brinquedos/alimentação, banho/fraldário, solário/varanda).

### **Planta de locação – creche tipo B**



**Figura 3: Planta de locação – creche tipo B**

**Planta de locação – Creche tipo C**



**Figura 4: Planta de locação – Creche tipo C**

Mesmo faltando concluir muitas destas obras que já estão em andamento, alguns municípios já

contam com este recurso para o desenvolvimento da aprendizagem e a qualidade de vida dos envolvidos neste processo, uma vez que o Proinfância não é somente um projeto que garante a infraestrutura, mais também todo o mobiliário adequado para as atividades de rotina da Creche.

## 5 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa propõe-se a um estudo teórico, no qual concentram-se as principais abordagens a respeito da aprendizagem. Assim, constitui-se num substrato de informações que representa, potencialmente, um valioso subsídio para qualquer iniciativa de intervenção que porventura se caracterize necessária.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, ao longo deste estudo, a grandeza, complexidade e necessidade de refletir e aprofundar o tema pesquisado, sem a arrogância de buscar soluções para as dificuldades e problemas apresentados e questionados. As considerações deste trabalho intencionam expressar o ponto final de um processo definido e estruturado, significando as conclusões geradas e escritas em um espaço de tempo específico, mas desde já almejando gerar indagações e possibilidades de novas práticas investigativas. É imprescindível haver, sobretudo, uma tomada de consciência para que ocorram mudanças na busca por melhorias e, porque não, para que a excelência, desde as bases, seja realmente uma preocupação de todos.

A formação específica é fundamental na construção da identidade, uma vez que se entende que, quanto mais se conhece sobre a criança, a infância, o brincar e as condições de trabalho na creche, mais se entende da função da professora que com ela trabalha; é fundamental para o trabalho da professora de creche, para o currículo dos cursos de formação de professores que atuam na Educação Infantil.

São necessárias estratégias emergenciais, elaboradas com a participação das professoras que atuam em creche, tendo em vista as concepções de criança, infância e creche, buscando compreender o que é ser professora de creche, superando as dificuldades institucionais para solucionar as condições precárias que emergem.

Faz-se, portanto, necessário: salários dignos; melhores planos de carreira; quantidade adequada de crianças para cada espaço-creche; maior abertura e troca de experiências; e formação com diretrizes claras para que a educação infantil seja discutida e vivenciada nas faculdades, de forma a dar subsídio suficiente para que a futura professora de creche possa planejar e atuar na educação infantil, no locus de trabalho. Políticas públicas com foco na primeira infância e na profissional que nela atua são necessárias

para que o ingresso nesta modalidade de ensino possa ser uma escolha, e não apenas consequência de desmazelos e falta de outras oportunidades.

Aqui fica registrada a importância do diálogo, pois o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade não pode usurpar o direito a uma educação de qualidade, onde a criança seja educada e cuidada, com respeito, dignidade, a salvo de qualquer tratamento desumano e proteção integral, o que não pode ser efetivado em um espaço com mais crianças do que o módulo determinado para garantir tais direitos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ubiratan Diniz de. *Educação uma decisão política*. Brasília jurídica. Brasília. 1993.

BRASIL, MEC/SEB/SEED. *Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil – PROINFANTIL* – (Org.) Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria. Brasília/MEC/SEB/SEED. Guia Geral, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do adolescente. *Estatuto da criança e do adolescente*, lei 8.069, 1990.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação. Metas e Objetivos para a Educação Infantil*. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. MEC/SEB. Brasília. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais Curriculares para a Educação Infantil*. MEC/SEF. Brasília. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. MEC/SEB. Brasília.2009.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC/SEB. Brasília.2010.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. MEC/SEF. Brasília. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. MEC/SEB/Unesco. Brasília. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações gerais para solicitação de Construção de creches. Proinfância Tipo B e C (MI), com recursos de Emendas Parlamentares*. Brasília. 2013.

DELORS, Jacques. *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*(tradução de José Carlos Eufrázio). Cortez. São Paulo. 1998.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra.14ª ed. 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A Educação e Sociedade: Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Cedes. Vol. 23. Campinas. 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas. 6ª ed. São Paulo. 2012.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação*. Blucher. Coleção Interações. São Paulo.2012.

RNPI. Plano Nacional Da Primeira Infância. *Projeto*

*Observatório Nacional da Primeira Infância: Mapeamento da Ação Finalística Evitando Acidentes na Primeira Infância*. IFAN. Fortaleza. Agosto. 2014.