

DINARA PEREIRA LEMOS PAULINO DA COSTA

**A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NO DESEMPENHO DE PROFISSIONAIS DE
CRECHES ASSISTENCIAIS COM VISTAS À IMPLANTAÇÃO DO
PROEPRE.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2006

Autora: Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa
Orientadora: Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de **MESTRE EM EDUCAÇÃO** pela
Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a
orientação da Professora Dra. Orly Zucatto
Mantovani de Assis.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Prof^a. Dra. Jussara C. Barboza Tortella

Prof^a. Dra. Rosely Palermo Brenelli

Suplente - Prof. Dr. Valério José Arantes

Suplente -Prof^a. Dra. Eliete Aparecida de Godoy

Campinas 2006

UNIDADE BC
Nº CHAMADA II UNICAMP
C823i
V EX
TOMBO BC/ 69-217
PROC 16-123-06
C D X
PREÇO 11,00
DATA 06/07/06
Vº CPD
Bibrid 381786

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Costa, Dinara Pereira Lemos Paulino da.
C823i A influência de um programa de formação continuada com vistas à
implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creche assistenciais
Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Creches. 3. Educação infantil.
4. Formação de professores. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

06-177-BFE

Keywords: Education of children; Day care centers; Infantile education, Teacher training

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento humano e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella

Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli

Profa. Dra. Eliete Aparecida de Godoy

Prof. Dr. Valério José Arantes

Data da defesa: 23/02/2006

Aos meus pais, Mário (in memoriam) e Neusa Lemos, que me ensinaram a amar a vida, respeitá-la e lutar pelo que eu acredito. O meu exemplo maior de esforço e dedicação na procura de fazer o bem.

Ao Paulino, esposo, amigo e companheiro nas minhas “andanças” no caminho da educação e da vida. Sempre ao meu lado, cuidando, protegendo e me amando muito!

À querida professora e orientadora Orly, por ter confiado em mim para a realização deste trabalho e por todos os seus ensinamentos e trocas na difícil arte de educar.

À grande amiga e professora Telma Vinha, por ter compartilhado da sua sabedoria e generosidade.

Dedico

Agradecimentos

A Deus, pela grande oportunidade de estar viva e poder fazer desta vida algo útil para mim e os que me cercam.

Aos meus irmãos, Denílson/Dudu, Dawson/Márcia, Davidson/Tininha, Damiani/Joca e Demersom/Giane, companheiros de experiências, alegrias e lutas, pessoas importantes e queridas na minha vida.

Aos meus sobrinhos, Marcelo, Natália, Pedro, Alícia e Luíza, pelo exercício na prática de educar, desejando que possam encontrar, em suas vidas, educadores responsáveis e dignos do seu papel.

Ao meu avô, tão querido, exemplo de vida e sabedoria, sempre presente em minha vida. Aos tios(as)... e primos (as)..., com os quais aprendi o companheirismo e a solidariedade, na alegria dos nossos encontros!

À Fundação Logosófica de Campinas, minha “outra” família! Um ambiente de afeto e respeito que traz alegria e serenidade ao meu espírito!

À querida amiga Vera Inês, que, através de seu grande entusiasmo, contagia e enriquece quem está por perto.

À Dalva, Célio e Cinthya, pessoas queridas que aprendi a amar e a respeitar!

A querida Professora Cláudia Ribeiro, amiga e grande incentivadora em todo o meu percurso pedagógico na UFLA, desde 1996.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp, pela grande contribuição em minha formação, em especial, Rosely Brenelly, Valério Arantes e Carlos França.

À professora Eliete Aparecida de Godoy que, de uma maneira doce, alegre e cheia de sabedoria, apresentou-me ao PROEPRE.

Às professoras Jussara Tortella e Rosely, pelas grandes contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Aos educadores das creches que participaram do programa, na busca do aprimoramento do seu trabalho, pelo tempo em que caminhamos e construímos,

juntos, uma nova forma de realizar a prática pedagógica, oferecendo o que de melhor podíamos às crianças. Um agradecimento especial às três grandes amigas e educadoras: Cida, Gilda e Margarete. A vocês, a minha admiração e o meu afeto.

Aos amigos do Laboratório de Psicologia Genética, pelas trocas realizadas ao longo desta caminhada: quantas disciplinas, cursos, viagens, risos, angústias e alegrias compartilhadas! Aprendi muito com vocês: Andréa, Adriana Braga, Adriana Molinari, Adriana Santarosa, Ana Abraão, Ângela, Carlos, Cristiane, Eleusa, Eliete, Ester, Elnaque, Ivaneide, Jussara, Lia, Luciene, Mara Ewbank, Mara Fernanda, Malú, Maria, Nádia, Roberta, Sandra, Sônia, Talita e Valéria.

Um agradecimento especial às pessoas que estiveram mais próximas durante a realização da dissertação, trocando referências, idéias, dúvidas e auxiliando com o que podiam: Ester, Luciene, Talita, Ana Abrahão e Eleusa.

À querida Neiva Paim, pelos muitos momentos ricos vividos no Tocantins! Quantas aprendizagens, lembranças ficarão eternizadas!

Aos colegas, Valéria, Ivaneide, Carlos e Adriane, companheiros de longas jornadas de trabalho e alegrias em São João da Boa Vista.

Ao professor Dr Múcio Camargo de Assis e a Maria Luiza Lopes Camargo de Assis, pessoas especiais e companheiras, neste programa de formação desde o início.

À nova amiga Ana Paula Fudoli, por tudo que tem feito por mim!

Aos educadores dos municípios de Americana, Leme, Itapira, Mogi Guaçu, Valinhos, Artur Nogueira, São Bernardo do Campo, São João da Boa Vista, Itu.

À Faculdade de Educação da Unicamp.

Ao CNPQ, pela concessão da bolsa de estudos.

Às meninas da pós-graduação, sempre dispostas a colaborar: Nadir, Gisele, Cleonice... Quanto a agradecer pelo apoio de vocês!

“Eu guardo para todos aqueles que, de uma ou outra forma, contribuíram para me fazer mais grata a vida, uma eterna gratidão, e estampo, nessa gratidão, a lealdade com que conservo essa recordação, a qual jamais pôde empalidecer ali, onde se encerra tudo quanto constitui a história de minha vida.”

Carlos Bernardo González Pecotche

Lista de Gráficos

Gráfico 01 - Análise dos valores médios do teste situacional.	93
Gráfico 02 - Análise dos valores de cada sujeito no teste situacional.	94
Gráfico 03 - Análise dos valores de cada sujeito no teste situacional referente às questões sobre o aspecto afetivo.	95
Gráfico 04 - Análise dos valores de cada sujeito no teste situacional referente às questões sobre o aspecto cognitivo.	96
Gráfico 05 - Análise dos valores de cada sujeito no teste situacional referente às questões sobre o aspecto social.	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da Amostra.	18
Tabela 2 – Formação dos Educadores.	19

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Brincando de esconde... esconde...	101
Figura 2 – Brincando no parque.	102
Figura 3 – A diversidade que o ambiente propicia.	102
Figura 4 – As brincadeiras com a água.	105
Figura 5 – Fazendo “arte”.	105
Figura 6 – A hora do almoço.	108
Figura 7 – As brincadeiras no tanque de areia.	108
Figura 8 – A riqueza da interação entre os pares.	111
Figura 9 – A alegria entre as crianças e os educadores.	111
Figura 10 – Plantando e colhendo.	115
Figura 11 – Contando uma história.	115

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar se, após participarem da formação continuada (PROFCEI), com duração de 10 meses, os educadores de creche modificariam a sua prática docente, de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças de 0 a 4 anos. Participaram da amostra desta pesquisa três Instituições Assistenciais de Campinas que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação com 26 educadores que atuavam direta ou indiretamente com as crianças. Fundamentado na teoria construtivista piagetiana, o referido programa propiciou um curso de formação de 120 horas de estudos, analisando e refletindo sobre como favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social; os princípios da teoria construtivista; a união entre cuidados e educação; o papel do educador na creche e os procedimentos de uma educação ativa. Durante o desenvolvimento do curso, acontecia, paralelamente, uma supervisão direta do trabalho dos educadores, de 40 horas em cada instituição. Nessas supervisões, eram observados diversos aspectos, tais como: o espaço físico, a relação entre os educadores e as crianças, as atividades pedagógicas e a estruturação da rotina diária. Esta dissertação relata o conteúdo ministrado ao longo do curso, os exemplos observados nas instituições durante a supervisão pedagógica e as orientações realizadas, bem como análise das mudanças ocorridas. A análise quantitativa dos dados coletados indica que 96,15% dos educadores, que fizeram parte do programa apresentaram mudanças em sua maneira de julgar as situações problemas apresentadas no teste situacional e a análise qualitativa evidencia que houve modificações na prática educativa e na maneira de se relacionar com as crianças.

ABSTRACT

This work had as objective to verify if after participating in the continued formation course (PROFCEI), with a ten-month duration, day-care center educators would modify their teaching methods, in order to favor the development of the children between 0 the 4 years old. Three Assistential Institutions, that take care of children of 0 the 4 years old, of Campinas have participated of this research's sample. This study was made based on a research - action with 26 educators who worked direct or indirectly with the children. Based on the Piaget's Building Theory, the program was characterized by means of a 120 - hours formation course about how to favor the development of the children in the following aspects: physical, affective, cognitive and social; as well as, the principles of the building theory, the union between cares and education, the paper of the educator at the day - care center and the procedures for an active education. During the development of the course, a 40-hours per institution direct supervision of the work with the educators was made, during the supervisions several aspects were observed such as: the physical space, the pedagogical relation between educators and children, activities and the structural of the daily routine. This dissertation shows the content of this course, the examples observed in the institutions during the pedagogical supervision and the orientations that were carried through, analyzing the occurred changes. The quantitative analysis of the collected data indicates that the 96,15% educators, who had been part of the program had presented changes in their educational practice, and the qualitative analysis shown of the changes related with the children.

SUMÁRIO

Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Epígrafe	lx
Lista de Gráficos	Xi
Lista de Tabelas	xiii
Lista de Figuras	xv
Resumo	xvii
Abstract	xix
Introdução	1
Capítulo I	
Creches: Breve Percurso Histórico	7
Capítulo II	
A Pesquisa	17
1. O Objetivo	17
2. O Problema	17
3. A Metodologia	17
3.1- O PROFCEI	17
3.1.1- O Curso	18
3.1.2 A Supervisão Pedagógica	18
3.2 A Amostra	18
3.3 A Coleta de Dados	19
3.4 A Análise dos Dados	20
4. O PROFCEI	21
4.1 O Curso	23
4.1.1 O Público Alvo	23
4.1.2 Objetivos do Curso	24
4.1.3 O Desenvolvimento	24
4.1.4 A Metodologia do Curso	25
4.1.5 A Supervisão Pedagógica	27
Capítulo III	
O Construtivismo e a Construção do Conhecimento	31
Capítulo IV	

A Educação da Criança de 0 a 4 Anos	45
1. A Criança de 0 a 2 anos	45
1.1 A conquista de um novo espaço	55
1.2 Os Cuidados	56
1.3 O Espaço Físico	59
1.4 Os Brinquedos	63
1.5 Os Educadores	64
1.6 A Rotina Diária	67
1.7 Os Limites e as Birras	69
1.8 A Coordenação Motora	72
2. A Criança de 2 a 4 anos	74
2.1 O Espaço Físico	80
2.2 A Rotina Diária	83
2.3 Os Primeiros Degraus para a Independência	87
2.4 A Hora do Descanso	89
2.5 A Alimentação	90
2.6 A Postura dos Educadores	90
Capítulo V	
Resultados e Discussão	95
1. Análise do Teste Situacional	95
1.1 Análise dos Resultados do Teste Situacional	96
1.2 Conclusões	102
2. Análise da Supervisão Pedagógica	103
2.1. Adequação do Espaço Físico	103
2.2. As atividades Adequadas às Necessidades dos Pequenos	107
2.3. A Estruturação da Rotina Diária de Acordo com o PROFCEI	110
2.4. A Interação Educador / Crianças e Entre Pares	113
2.5. Observações Gerais Sobre a Supervisão	116
3. Análise da Avaliação do Curso	120
Considerações Finais	127
Referências	134
Anexos	141

INTRODUÇÃO

A creche, como instituição educativa responsável pelo desenvolvimento global e harmonioso da criança de 0 a 3 anos, tem sido objeto de inúmeros estudos e discussões. Estudiosos e pesquisadores enfocam seu importante papel educativo para as crianças e suas famílias.

A lei 9394/96 estabelece que a educação infantil integra a Educação Básica juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. A Lei de Diretrizes e Bases, que estrutura e regulamenta as instituições de educação, mostra a necessidade de formação para os profissionais envolvidos com as crianças pequenas, para que possam garantir-lhes o desenvolvimento pleno. Às vezes, observamos que os profissionais de creche valorizam o “cuidar” e não compreendem que cuidar e educar são ações conjuntas e indissociáveis.

Ao visitarmos creches deparamo-nos com profissionais preocupados com os cuidados básicos de saúde, alimentação, bons hábitos e ênfase em atividades recreativas. Além do carinho que demonstram pelas suas crianças, vinham as angústias e as perguntas as quais explícitas ou implícitas não se calavam:

“Por que este bebê demora tanto para andar”?

“Por que o Pedro morde sem parar, não adianta falar, ele faz do mesmo jeito”?

“Por que as crianças não seguem as regras”?

“As crianças não se interessam por nada, brincam 5 minutos e deixam os brinquedos”.

“Qual o nosso papel na creche”?

“O que são atividades para crianças tão pequenas”?

“Para que estudar se cuida de crianças pequenas”?

Questões como essas e muitas outras mobilizam os educadores de creche. É importante auxiliá-los a encontrar respostas para as suas dúvidas e angústias, além de suscitar outras questões. É necessário ir ao encontro da tão falada formação continuada, e que esta ocorra de forma permanente.

Com a finalidade de não só auxiliar os educadores de creche em sua formação e na reconstrução de suas práticas, bem como nas possibilidades de estabelecerem novas relações na reconstrução de seu saber a partir de suas experiências, da reflexão e avaliação das mesmas,

apresentamos, nesta dissertação, a avaliação das mudanças efetivas geradas por um programa de formação continuada.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (1999, p. 64):

A própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e de competências profissionais, vivenciado na formação inicial, prolongue-se ao longo da carreira de professor. Ainda que a formação inicial seja um importante e insubstituível meio de elevar o nível e de transformar a competência dos futuros professores, essa possibilidade tem limites.

De acordo com os referenciais somente a formação de base não garante ao professor um bom desempenho na atuação diária nas instituições educativas. Faz-se necessário continuar este processo de investigação, pesquisa, estudo e reflexão sobre a ação pedagógica, para que a práxis possa ser modificada e adequada ao desenvolvimento dos alunos. Se não for assim, haverá sempre uma dissonância entre os avanços na renovação curricular e na pesquisa didática e o que acontece nas instituições educativas.

Nesse sentido, a formação inicial ou formação de base que os educadores buscam nos cursos atuais, na modalidade normal superior e os cursos de pedagogia possibilitam que esses construam o mínimo necessário para realizar a sua ação educativa. Porém esses conhecimentos construídos na formação inicial precisam ser testados e aprendidos de fato, à medida que são aplicados nas instituições educativas e também avaliados e reformulados, adequando-os às realidades e às necessidades do meio.

Para Perrenoud (1993, p. 174), “a formação inicial, longe de ser uma simples resposta às necessidades de qualificação, pode ser um fermento de mudança, uma estratégia de inovação”.

Para o autor, a formação inicial é o começo de um longo caminho de ressignificações necessárias a uma profissão altamente complexa, onde uma formação não garante um desempenho profissional elevado. “Nas profissões que trabalham pessoas, o sucesso nunca está assegurado, e é necessário, pelo contrário, aceitar uma fração importante de semifracassos ou de fracassos graves”. A dimensão humana não é previsível e está impregnada de valores, crenças, emoções, conflitos, contradições, ansiedades e insatisfações que fogem ao controle dos profissionais da educação. Acrescenta-se a isso a distância que existe entre a teoria e a

transposição para a prática que o educador precisa exercer, quando está em uma sala de aula, com as variadas situações que ocorrem diariamente.

Outro ponto importante é que o educador se forma também em suas experiências, que precisam ser levadas em conta, quando falamos de formação continuada.

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência. Aliás, a formação contínua mais eficaz consiste, muitas vezes, em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática. (PERRENOUD, 1993, p. 186)

Nesse sentido, é preciso favorecer nos cursos de formação continuada, a reflexão sobre a práxis, possibilitando que o educador possa levar, por meio da reflexão, a consciência à sua ação, muitas vezes, automatizada. Para isso, o educador que é o alvo principal do processo de formação precisa querer, ou seja, estar disposto a realizar uma tarefa de mobilização e reconstrução interna.

É preciso compreender que a formação do educador não deve se restringir a um curso de graduação e às experiências adquiridas nas instituições educativas, mas sim, estar além, utilizando a formação inicial e a experiência como propulsoras de uma investigação ativa e contínua. Em concordância com essa idéia, Marin (1995, p.16), considera que,

Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano.

Segundo a autora, o processo educativo percorre a vida toda e deve ser concebido como algo a ser descoberto, melhorado, transformado e ressignificado, por meio da reflexão contínua da práxis que cada educador realiza. A autora menciona, ainda, a importância desse processo de formação no local de trabalho dos educadores, de maneira contínua, sem interrupções, tornando-se uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todos os saberes e de todos os saberes profissionais. Acrescenta ainda que (ibid, p. 19),

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, refaz-se mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados

sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.

Essa concepção subjacente ao termo educação continuada, evidencia-a como algo que deve se incorporar à vida e ser nela permanente. Faz-se necessário ressaltar que nenhuma formação inicial ou continuada pode garantir uma atuação pedagógica de excelência, porque se trata de uma dimensão relacional e humana, portanto passível de erros e fracassos.

Esta dissertação sistematiza mais uma dessas experiências ricas e necessárias à formação continuada dos educadores, considerando-os como parceiros nessa caminhada em busca de adquirir competências para se ensinar e aprender. Como menciona Macedo (2005, p. 58)

Ensinar supõe ao mesmo tempo considerar-se como um aluno que deseja aprender. Um aluno que será sempre ele. Uma coisa é o processo de exteriorização, é o professor dando aula; outra é o processo de interiorização, o professor refletindo sobre sua prática e se dando oportunidades de aprendizagem para ensinar melhor.

O programa de formação continuada que se apresenta deriva-se do PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental), elaborado pela professora doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis. O PROEPRE é um programa de educação infantil e ensino fundamental que tem por objetivo favorecer o desenvolvimento harmonioso das crianças, ao levar em consideração os aspectos afetivo, cognitivo, social e físico e é baseado nos estudos epistemológicos e psicológicos de Jean Piaget.

O PROEPRE surgiu da necessidade vivida por uma professora inquieta sobre as reais aprendizagens dos alunos. Foi a percepção de que os seus alunos, quando passavam para a série seguinte, esqueciam-se dos conteúdos aprendidos em suas aulas que a lançou a uma pesquisa rica e necessária. Esse programa originou-se, então, dos dados da sua tese de doutorado “Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança”.

Os Cursos de PROEPRE visam à formação de professores, ao priorizar o processo de

ensino aprendizagem, baseado em atividades que desafiem o pensamento do aluno, na construção de um ambiente sociomoral cooperativo pautado nas escolhas, tomadas de decisões conjuntas, ou assumir responsabilidades, o que favorece assim, a iniciativa e a co-responsabilidade entre educadores e alunos.

É desenvolvido, com as devidas adequações, de acordo com o público alvo e a faixa etária de crianças tanto na educação infantil e creches, quanto no ensino fundamental. Os cursos de PROEPRE acontecem desde 1980, auxiliando os professores para uma ação educativa mais adequada ao desenvolvimento das crianças.

O PROFCEI (Programa de Formação Continuada para Profissionais de Educação Infantil), deriva-se do PROEPRE, constituindo-se em um programa de formação destinado a profissionais de Creches Assistenciais de Campinas.

No presente trabalho o nosso objetivo é investigar quais mudanças ocorrem no juízo e na ação pedagógica dos educadores que trabalham com as crianças de zero a três anos, após participarem do Programa de Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil (PROFCEI).

A escolha da faixa etária das crianças atendidas deu-se, primeiramente, devido à importância desse período de vida para o futuro adulto. Outro motivo foi o fato de que o Proepre (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental), voltado para as crianças da pré-escola (4 a 6 anos), foi avaliado por inúmeras pesquisas em seus mais diferentes aspectos. Alguns estudos são: Costa, A. M. (1994), Cicone, V. I. (1995), Araújo, R. M. (1999), Araújo, U. (1993), Silva, A. (2005), Zamuner, M. (2005). Todavia, não houve ainda nenhuma pesquisa de pós-graduação enfocando a implantação do PROEPRE em Creches Assistenciais.

Para investigar esse objetivo, desenvolveu-se um programa por meio de um curso de aperfeiçoamento ministrado aos educadores, o qual totalizava 120 horas, além de 40 horas de supervisão pedagógica nas creches, quando se realizavam intervenções nas classes a partir de observação, discussão e orientação pedagógica. Essas atividades foram realizadas num primeiro momento, em agosto de 2000 a julho de 2001; e num segundo momento; de março a dezembro de 2002. Participaram do programa, nos dois momentos, 14 instituições assistenciais de Campinas das quais 3 (que atendem a crianças de 0 a 3 anos de idade) participam da amostra desta pesquisa, com um total de 26 educadores.

Nesta dissertação, inicialmente, será descrito um breve histórico das creches evidenciando as mudanças de paradigmas ocorridos desde as primeiras instituições e suas propostas de atendimento até a atualidade.

Para fundamentar, teoricamente, a pesquisa, discorreremos sobre a teoria epistemológica de Jean Piaget, bem como suas implicações em uma educação ativa e transformadora. Neste capítulo, serão descritas as principais correntes epistemológicas e as suas particularidades a respeito da construção do conhecimento pelo sujeito.

Posteriormente, serão tratados os conteúdos trabalhados no programa de formação, o desenvolvimento das crianças até quatro anos e suas necessidades de cuidado e educação, de acordo com a teoria construtivista. Serão abordados, neste capítulo, aspectos relacionados à criança na instituição como: o período de adaptação; a necessidade de um espaço físico intencionalmente organizado; as atividades adequadas à estimulação; os cuidados relativos à higiene; à saúde e à alimentação, a postura dos educadores e a relação deles com as crianças pequenas.

Para investigar as mudanças ocorridas no juízo e na ação pedagógica dos educadores de creche, serão coletados dados por meio de teste situacional (pré e pós-teste), por meio das supervisões pedagógicas e da avaliação do curso. Esses dados foram tabulados quantitativa e qualitativamente e serão apresentadas as análises sobre eles.

Finalmente, são discutidas as considerações finais, com a organização das análises feitas ao longo da dissertação e a apresentação de outras observações relacionadas à formação de educadores de creche.

CAPÍTULO I

CRECHES: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Falar das creches é dar uma volta no tempo, quando se relembram seus objetivos iniciais, suas lutas, reivindicações e modificações diversas desde as primeiras instituições que surgiram na França até os nossos dias.

Posteriormente, segundo pesquisas, (Haddad, 1993; Rizzo, 2000; Sanches, 2003), as creches surgiram durante o século XIX, nos países norte-americanos e europeus e, no início do século XX, no Brasil, acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e saudáveis.

Rizzo (2000) considera que a finalidade dessa instituição era o recolhimento de crianças pobres da rua a fim de esconder, assim, da sociedade a miséria existente. Nesse período, o objetivo da creche era ser “provedora de um ambiente sadio”, em que as crianças recebiam cuidados assistenciais para que fossem sanadas suas necessidades físicas num ambiente higiênico, atendendo às famílias pobres, sem condições de criar bem seus filhos. As instituições existentes eram filantrópicas, viviam de doações e do trabalho voluntário desqualificado.

Segundo a autora (*ibid*, p.38), “Qualquer coisa servia para quem já era desvalido mesmo, era o pensamento dominante”.

Essa prática deixava claro que a função da creche era cuidar de crianças cujas mães trabalhavam fora do lar ou não tinham condições financeiras, mas enfatizava-se que a criança se desenvolveria melhor com suas famílias, que deveriam, para essa tarefa ser bem constituídas e estruturadas. Assim, a existência das creches só se justificava para atender à necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas que trabalhavam por não terem outra alternativa, ou para atender a filhos de mulheres julgadas “mães incompetentes”.

Essa instituição se caracterizava pela precariedade e insuficiência de recursos, pela má qualidade do atendimento, falta de preparação dos funcionários, muitas vezes, analfabetos e voluntários, e pela ausência de legislação que a integrasse como instituição educativa. Enfim, eram poucos os recursos e espaços a ela designados.

O antigo paradigma da creche ligada à “falta da família”, em muitos lugares, impediu que

tivesse identidade própria e projetos de leis que a regulamentasse. Ainda hoje, após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, esse modelo que visava ao assistencialismo e à guarda das crianças permanece em muitas instituições.

Outro motivo da existência das creches relaciona-se a mudanças na estrutura familiar.

Didonet (2001, p.12) propõe que:

A consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidados a criança estão associadas também a transformação da família, de extensa para nuclear. Naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nessa, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha, seu filho recém nascido ou ainda bebê, sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores...

Com esse sentimento de “pena” e a necessidade de se fazer algo pelos pequenos, que ainda não eram considerados cidadãos de direito e sujeitos-de-educação, é que as creches foram criadas, com o objetivo de guardar e assistir a criança enquanto a família está fora.

Foram anos voltados a uma prática assistencialista e de cuidados, porém com a mudança na sociedade, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, as pesquisas que mostram a criança em uma fase rica do seu desenvolvimento, as creches buscam, em nossos dias, adequarem-se a um novo modelo.

No Brasil esse processo foi iniciado com a Constituição Federal de 1988, na qual a creche já era mencionada: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade...”

Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, fixou um prazo de três anos após a sua publicação, para que as creches fossem integradas ao sistema de ensino (art.89), “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.”

Rizzo (2000, p. 49) ressalta que com essa lei, muda-se então, no Brasil, o conceito de creche e também a sua função, sendo esta: “um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia nos seus primeiros três anos de vida”. Segundo essa perspectiva, a função dessa instituição

não é mais de “guardar as crianças” e, sim, uma função mais ampla que envolve cuidados e educação como intrínsecos e necessários. Nessa nova visão, não devem existir dicotomias, uma vez que o banho, a alimentação, a troca de fraldas e as atividades de desenho, jogo simbólico e linguagem têm a mesma importância.

As creches hoje não são mais “exclusivas” para as crianças pobres e necessitadas, devem ser de fato e de direito de toda e qualquer criança, e sua função deve ir além dos cuidados e do assistencialismo, o que modifica também os seus objetivos, quando passa a ser também educativa e formadora. O direito das crianças e suas famílias ao atendimento nas creches passa ainda pela dificuldade de encontrar, nas instituições, o número de vagas suficientes. Na maioria das creches a procura é grande, e a lista de espera por uma vaga é significativa. As instituições, apesar de saberem do direito de todas as crianças ao atendimento, muitas vezes, não podem atender à demanda devido a inúmeros fatores como: a falta de espaço físico, de pessoal qualificado e de recursos para alimentação e suprimentos em geral. Nessas condições, a direção realiza uma seleção que, na maioria das vezes prioriza as crianças que possuem maior dificuldade financeira, moradia inadequada, falta de alimentação...dentre outros.

É necessário que a função da creche complemente a da família e que ambas trabalhem juntas para o desenvolvimento da criança.

Rizzo (2000, p.80) fala da necessidade da união entre cuidado e educação de qualidade e ressalta a necessidade de atividades pedagógicas ricas e diversificadas, bem como os cuidados que toda criança requer.

O trabalho da creche e sua responsabilidade, consiste em dar espaço, oportunidade e estímulo, de base social-afetiva, para a criança crescer e oferecer situações de sucesso, a fim de que ela possa querer continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz. É necessário um trabalho, em parte semelhante ao que ocorre dentro de uma grande família, que acompanha e supervisiona brincadeiras no jardim, banho de sol, brincadeiras com água no quintal, jogos, histórias, desenhos, pinturas e modelagem, bonecas, carrinhos e caminhões, banho, sono e alimentação. As atividades pedagógicas devem ser, em tudo, semelhantes a uma boa escola maternal ou de educação infantil, gozando de maior informalidade, devem ser planejadas e controladas com profissionalismo.

Sob essa concepção, a creche precisa desempenhar duas atividades que devem estar vinculadas entre si: proporcionar momentos de interação entre crianças de faixas etárias diferenciadas, possibilitando-lhes brincadeiras que fariam no quintal de casa e ao mesmo tempo ser provedora de um espaço para atividades pedagógicas mais elaboradas.

Na atualidade, com o crescimento urbano, as necessidades econômicas e políticas, a crescente preocupação com a mudança da sociedade, as pesquisas diversas em relação ao desenvolvimento da primeira infância e a necessidade de se oferecer um ambiente adequado ao desenvolvimento sócioafetivo, intelectual e motor têm mudado o perfil da instituição creche.

Todavia essa mudança na lei, apesar de ser uma conquista, não garante a mudança na concepção dos profissionais que estão ligados à creche e que ainda a vêem como somente assistencialista. Sabemos das necessidades diversas em relação à instituição e a seus profissionais como: salário justo, carga horária, melhores condições de trabalho, recursos materiais, mas enfatizaremos, em nosso trabalho, a questão da formação dos educadores e sua prática educativa.

Cada vez mais, é preciso fazer com que a creche seja um lugar educativo e considerar nela educação e cuidados como indissociáveis. Espera-se que, por meio da capacitação de seus profissionais, estes tenham melhores condições para atender as crianças e estimulá-las, a fim de propiciar-lhes um ambiente rico, onde cada faixa etária, com suas especificidades e necessidades, seja respeitada e atendida.

Atualmente, constata-se que algumas creches, devido à sua história e à função exercida durante anos, ainda têm deixado o “educar” de lado e se preocupado somente com a função de cuidar. Situações como essas são observadas em visitas que realizamos a muitas creches municipais, filantrópicas e particulares, as quais mostram a precariedade dos recursos físicos, de pessoal capacitado e, como consequência, a ausência de um ambiente, intencionalmente organizado, que vise a estimular o desenvolvimento infantil.

Crianças “amontoadas” em salas mal organizadas passam seus dias em berços, às vezes, mais de 10 horas seguidas, sem o direito de uma vida de acordo com suas necessidades básicas para um bom desenvolvimento psicológico, cognitivo e físico, já que as instituições nem sempre estão preparadas para tal. Os educadores, sem o conhecimento necessário sobre desenvolvimento infantil, realizam seu trabalho da forma que acham correto e pensam estar fazendo um bem,

muitas vezes, sem que ninguém lhes auxilie num processo contínuo de reflexão sobre a prática e as conseqüências da mesma na vida das crianças.

Por falta de conhecimentos, não atentam para as conseqüências de deixar crianças de 0 a 15 meses por horas num berço, freqüentemente, para realizarem outras tarefas ou mesmo atender a outro bebê. O número de crianças quase sempre é maior do que a capacidade das instituições e a quantidade de funcionários, devido à falta de recursos, é, em sua maioria, insuficiente.

Encontramos, muitas vezes, nessas instituições, crianças tristes e desanimadas, as quais demonstram, em seus rostos, que poderiam estar fazendo algo mais divertido e interessante do que passar horas, no mesmo lugar, com as mesmas pessoas desmotivadas e as mesmas brincadeiras; enfim, a mesma rotina e uma equipe de funcionários frustrados com sua própria atuação, com a falta de perspectivas e de melhores condições de trabalho.

Em muitas instituições, observamos atividades inadequadas para a idade e interesse das crianças, poucos brinquedos e os mesmos, mal conservados. Não raro, observam-se adultos que, por falta de conhecimentos, tentam disciplinar as crianças por meios de gritos, ameaças e castigos. Em visita a uma creche, um educador oferecia a 12 crianças de 1 ano e meio 20 peças de encaixe gigante as quais eram disputadas por meio de empurrões, tapas e mordidas. A intervenção do educador refletia a falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e as características dessa faixa etária. O educador preferiu tirar os brinquedos das crianças e levá-las ao solário, quando percebeu os conflitos. Devido a indiferenciação entre o eu e o outro (egocentrismo), sabemos que as crianças por volta de um ano de idade estão centradas em suas necessidades e desejos. Quando se sentem ameaçadas ou uma outra criança pega um brinquedo delas, reagem, ou melhor, defendem-se com os recursos que possuem. Nesse caso, a criança empurra ou morde o colega por não saber resolver o conflito de outra forma, além do que não consegue explicar o que está sentindo e dizer que fica brava quando alguém lhe tira um objeto. Assim, os empurrões e as mordidas são meios de comunicação, meios de dizer ao outro que não podem retirar-lhe o objeto. Às vezes, observamos uma criança pequena ser colocada no “chiqueirinho”¹ por estar “agredindo” um colega do berçário, ou porque morde muito, ou toma os brinquedos dos outros. Essa prática mostra, novamente, a falta de formação dos educadores e o desconhecimento sobre as características deles.

Questiona-se então, o futuro dessas crianças que saem dos seus lares muitas vezes, carentes de estímulos adequados e em geral não encontram, nas instituições educativas, uma alternativa para uma vida diferente, mas sim, ambientes coercitivos e pobres em atividades.

Faz-se necessário, oferecer nas creches, um ambiente rico em desafios adequados, criar um ambiente sóciomoral cooperativo onde prevaleça o respeito mútuo, e as crianças sejam incentivadas a trocas afetivas e sociais mais ricas, pois,

nós somos aquilo que experienciamos em nossas relações sociais efetivas. É a interação do indivíduo com o meio em que vive, é o sentir de cada criança que vai sendo construído e reconstruído mediante suas experiências positivas e negativas, que influenciarão em sua auto-estima. (La Taille *apud* VINHA, 2000, p.40).

Atendendo a crianças durante nove e até dez horas diárias, a creche assume um papel importante em suas vidas. Nessa instituição, aprenderão a se relacionar com os iguais vivendo num espaço coletivo; a se alimentar; a cuidar de sua higiene; aprenderão que existem pessoas que se interessam por elas, que as respeitam em suas necessidades e possibilidades e que trabalham para promover situações que lhes favoreçam o desenvolvimento. Além dos cuidados de saúde e alimentação, acrescentam-se as atividades pedagógicas que devem assemelhar-se a uma boa escola maternal, e essas condições devem ser acrescidas de muito afeto, ao mesmo tempo, quando necessário, serem utilizados limites claros e justificados, para que as crianças, aos poucos, aprendam a conviver em um ambiente que tenha como princípios a igualdade, o respeito, a justiça e a dignidade.

Haddad (1993), ao escrever sobre a realidade da instituição creche em busca de sua identidade, discorre sobre a concepção ingênua que possuíam de que as educadoras eram como uma espécie de substitutas maternas, ou seja, aquelas que cuidam, alimentam, dão banho, dentre outros.

A autora (*ibid*, p.103) ressalta que o mais importante é a mudança de uma relação afetiva entre adulto e criança para uma função também educativa em parceria com a família.

¹ Chiqueirinho: cercado.

Durante muito tempo orientamos as pajens para uma relação individualizada, afetiva e compreensiva para com a criança. Além de todas as tarefas rotineiras que tinham de realizar, cabia-lhes conhecer cada criança, discriminar suas necessidades e compreender seus problemas familiares. Para dissimular o fantasma de que a creche prejudica o desenvolvimento infantil, tentávamos transportar uma dimensão familiar a uma dimensão coletiva. Na verdade atribuíamos às pajens a função de dar afeto às crianças, como uma mãe a seu filho, ignorando o fato de que na espécie humana não existem mães com vinte filhos da mesma idade para criar de uma só vez.

A creche era vista como um segundo lar, um lugar onde as crianças receberiam cuidados e afeto como uma mãe daria a seu filho. Essa idéia de creche como substituta materna contribuía para a prática assistencialista nas instituições. Mais uma vez, para ser profissional de creche, era necessário gostar e saber cuidar de crianças e a dimensão educativa e a formação dos educadores não eram considerados.

Pesquisas recentes da neurociência apontam para a importância da fase de vida de zero a três anos:

O que as pesquisas dizem é que o cérebro se forma na relação da criança com o ambiente, e que isso ocorre principalmente de zero aos 10 anos e de forma ainda mais acentuada dos zero aos três. Crianças que têm pouco estímulo na fase inicial da vida deixam de formar certos “circuitos” no cérebro (ROSSETTI, 1997, C1).

A educação infantil (0 a 3 anos) é hoje uma realidade que precisa sair do papel e adentrar-se nas instituições brasileiras, especialmente, creches, já que atendem a crianças por um longo período de tempo em uma das fases importantes da vida. Mais do que oferecer creches, então, é necessário oferecer às crianças um ambiente intencionalmente organizado e educadores bem preparados.

Shatz (1997, C 1), compara o desenvolvimento cerebral a instalação de uma rede telefônica,

O cérebro tem mais de um trilhão de células nervosas (neurônios). Cada uma é como um telefone que se comunica com outras células por sinais eletroquímicos. “Esses sinais são transmitidos por axônios, que são como linhas telefônicas, emitidas pelo neurônio”. Durante o desenvolvimento, o cérebro tem que formar cerca de 100 trilhões de conexões entre os neurônios. Nenhuma

dessas conexões está lá desde o início. Há dois fatores determinantes na formação dessas conexões. O primeiro é genético: os genes dos pais determinam parte da estrutura cerebral da criança. O segundo fator é ambiental: os estímulos que a criança recebe determinam a emissão de axônios e a formação ou não de uma conexão.

Os estímulos na creche devem ser especialmente cuidados pelos educadores, as quais devem pensar em pequenos desafios para as crianças e os bebês presentes no cotidiano. É necessário que as crianças se deparem, nesse ambiente, com solicitações que lhes possibilitem construir seus conhecimentos e estabelecer mais e novas relações entre objetos e pessoas, que encontrem “alimentos” para a formação de novas conexões cerebrais, já que se acham numa fase essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, físico e social.

Para esse trabalho com os pequenos, deve haver pessoas especializadas, interessadas e comprometidas para que, juntas, propiciem as melhores condições possíveis para o desenvolvimento infantil e deixem de reproduzir o que já temos.

Piaget (1973, p.25) afirma que,

A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado (...) A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério a semelhança da formação dos médicos, etc.

Sabemos que, sem formação inicial e continuada, dificilmente é possível realizar um trabalho pedagógico competente e obter bons resultados, assim como fazer pelas crianças o melhor para que desenvolvam suas possibilidades.

Pesquisas diversas tais como: a de Haddad (1993), a de Rizzo (2000), e de Sanches (2003) têm diagnosticado a realidade que se vivencia nas creches e apontado caminhos que auxiliem os educadores na ressignificação de suas práticas de cuidados e de educação.

Para Haddad (2003, p.17) é necessária uma mudança de paradigma,

tenho defendido a expressão “educação e cuidado infantil” como um terceiro modelo, que indica a necessidade de uma aproximação entre as dimensões sociais e educacionais do atendimento em uma atenção conjunta as necessidades da criança e da família no contexto da modernidade. Esse novo modelo, construído a partir da remoção das inconsistências dos modelos anteriores de cuidado assistencial e educação pré-escolar e do reconhecimento de suas qualidades, apresenta um novo elemento que vai garantir coesão entre o cuidado e educação: a legitimação da socialização infantil extrafamiliar.

Concluimos, assim que é necessária uma ampliação da visão de educação, ao entendê-la como uma forma de humanização onde não existem dicotomias nas ações com as crianças pequenas e, sim, um processo intenso e único de desenvolvimento.

Neste capítulo, discorreremos sobre a realidade da creche e suas necessidades, para que, de fato, transforme-se em um ambiente intencionalmente organizado, que vise ao desenvolvimento da criança pequena. No capítulo seguinte, mostraremos, a partir da metodologia utilizada no projeto, se um curso de formação poderá contribuir para a mudança no juízo e na ação dos educadores.

CAPÍTULO II

A PESQUISA

1. O Objetivo

Investigar quais mudanças se operam no juízo e na ação pedagógica de profissionais de creche, quando participam do Programa de Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil, visando à implantação do Proepre (PROFCEI).

2. O Problema

Quais mudanças se operam no juízo e na ação pedagógica de profissionais de creche, quando participam do Programa de Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil, com vistas à implantação do Proepre ?

3. A Metodologia

Essa pesquisa caracteriza-se por uma metodologia participativa, em que professores e alunos se interagem e buscam juntos a construção do conhecimento, ressignificando a práxis pedagógica e embasando-a numa teoria do desenvolvimento humano. Usaremos a pesquisa-ação, que, segundo Spink (*apud*, Haddad, 1993, p. 17),

É um termo aplicado à pesquisa corrente com o duplo e explícito propósito de auxiliar a reflexão, formulação ou implementação da ação e de desenvolver, enriquecer ou testar quadros referenciais teóricos ou modelos relevantes ao fenômeno em estudo. Caracteriza-se por uma reflexão ativa e explícita entre os pesquisadores e os responsáveis pela ação numa área específica (...). Pesquisa- ação é uma fusão da pesquisa e assessoria

Para atingir o objetivo supracitado, optou-se por esse tipo de pesquisa, visto que se refere a um modelo de trabalho conjunto entre o pesquisador e os envolvidos na ação, de forma que a investigação, o desenvolvimento e a avaliação aconteçam na interação entre os participantes. Nesse sentido, compreendemos a aprendizagem como um processo de troca, onde a diversidade

de idéias e valores, bem como as dificuldades estarão presentes e serão partes relevantes do processo.

A pesquisa-ação pode ser entendida como ferramenta de ensino, sendo estímulo ao pensamento democrático, pois os que nela estão envolvidos tornam-se parceiros, companheiros de caminhadas, imersos e atentos nas percepções sobre a realidade e sobre si mesmos, o que provoca um encorajamento para pensarem sobre os seus próprios pensamentos, práticas e conceitos (THIOLLENT, 1994; *apud* PALMA, 2001, p. 41).

Esta pesquisa pretende avaliar as mudanças ocorridas no juízo e na ação pedagógica de educadores que participaram de um programa de formação, o qual consiste em duas ações simultâneas: um curso de formação e o acompanhamento por meio de supervisão pedagógica. Ambas serão descritas abaixo e aprofundadas posteriormente.

3.1. O PROFCEI

3.1.1. O Curso

O PROFCEI, visando à implantação do Proepr, desenvolveu-se durante os anos de 2000/2001 (primeira turma) e 2002 (segunda turma). A formação dos educadores foi realizada por meio de um curso em que participaram profissionais pertencentes a instituições assistências de Campinas que atendem a crianças de zero a 7 anos. Contou com uma carga horária de 120 horas e acontecia aos sábados, quinzenalmente, das 8h às 12h.

3.1.2. A supervisão pedagógica

Ao longo do curso, desenvolvia-se a supervisão pedagógica nas creches, totalizando 40 horas para cada uma. Antes do início do curso, realizaram-se visitas às instituições para conhecimento dos espaços, do trabalho dos educadores, suas dificuldades e anseios. Para melhor orientar e acompanhar as mudanças ocorridas utilizamo-nos de um roteiro de observação, no qual eram anotadas as principais características observadas, tais como: a adequação do espaço físico, a estruturação da rotina com vistas à implantação do programa, a interação entre educador/criança

e entre os pares e as atividades que deveriam adequar-se às necessidades das crianças. Visavam o aprimoramento do trabalho que eram acompanhadas pelo coordenador ou pela assistente social da creche, nas quais novas orientações eram discutidas com os educadores.

3.2. A amostra

As instituições selecionadas que fazem parte da amostra desta pesquisa foram as que atendiam as crianças de zero a três anos.

Tabela 1: Caracterização da Amostra

Instituição	Número total de crianças atendidas	Número de crianças de 0 a 3 anos	Número de educadores que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos	Outros Funcionários da Instituição*	Número de educadores que participaram do programa
A	123	40	5	2	7
B	172	48	6	4	10
C	70	70	7	2	9
Total	365	158	18	8	26

- Coordenador, assistente social, enfermeira, e serviços gerais.

As três instituições assistenciais citadas atendem a crianças de nível socioeconômico baixo.

O total de sujeitos que constituía a amostra intencional é 26, que atuavam, direta ou indiretamente, com as crianças de 0 a 3 anos (educadores, especialistas e outros).

Dos educadores que possuíam o curso superior apenas um trabalhava diretamente com as crianças e os demais atuavam na coordenação. As idades dos sujeitos variavam de 21 a 44 anos e a maioria tinha mais de dois anos de experiência com crianças pequenas (anexo 1).

Tabela 2: Formação dos Educadores

Formação	Número de sujeitos
Ensino Fundamental	10
Ensino médio	4
Magistério	7
Curso superior	5

Por motivos particulares e, também, pelo fato de a participação no curso ser voluntária, não participaram do programa a pedagoga e a assistente social da creche A.

Entre os educadores da creche B estavam a pedagoga, a técnica em enfermagem e a assistente social da instituição e, também, um educador responsável pelos serviços gerais (limpeza e manutenção).

A creche C atende somente a crianças de zero a três anos. Participaram do curso 9 educadores, entre eles, a pedagoga e a assistente social.

Os sujeitos participaram do programa voluntariamente, visto que o curso ocorria fora do horário de trabalho, aos sábados, quinzenalmente. Assumiram o compromisso de assistir as aulas e participar delas, de realizar as leituras dos textos e de se empenharem em implantar em sua práxis pedagógica o que estava sendo estudado.

3.3. A Coleta de dados

Os dados foram coletados a partir de três instrumentos: um teste situacional (anexo 2), um roteiro de observação utilizado nas supervisões (anexo 3) e a avaliação escrita do curso (anexo 4).

O teste situacional (anexo 2) contém questões referentes a situações e problemas cotidianos, com os quais os educadores deparam-se frequentemente nas instituições de educação infantil. O teste foi elaborado pela professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, com a finalidade de investigar o juízo dos educadores diante das situações propostas.

Esse instrumento foi aplicado duas vezes: como pré-teste no início e como pós-teste, ao término do curso e da supervisão pedagógica, a fim de avaliar as mudanças ocorridas no juízo dos educadores, segundo as respostas assinaladas.

As 29 questões apresentadas diziam respeito aos aspectos afetivo, cognitivo e social. Os educadores receberam a instrução de que deveriam ter como critério para a escolha das alternativas, os seus conhecimentos, crenças, valores e não deviam preocupar-se com a resposta que poderia ser a correta.

Foram também realizadas observações periódicas nas instituições por ocasião da supervisão, buscando investigar as mudanças e dificuldades na relação educador/crianças, nas interações entre as crianças e na participação dos educadores durante as reuniões. As mesmas foram registradas, em um roteiro de observação (anexo 3), que priorizava os seguintes aspectos: o espaço físico adequado, a estruturação da rotina diária de acordo com o programa, a interação educador/criança e entre pares e as atividades adequadas às necessidades dos pequenos. Foram 40 horas de observações realizadas em cada instituição, num período de 10 meses.

Antes de iniciar o curso, em visitas para conhecermos as instituições, anotávamos de forma descritiva as observações que fazíamos. Posteriormente, sentimos a necessidade de elaborar um roteiro para sistematizar as observações e direcionar o nosso “olhar”, para que fosse possível acompanhar e intervir nas modificações na ação dos educadores.

Realizamos ainda uma avaliação escrita (anexo 4) com questões referentes às contribuições do curso para as mudanças ocorridas na ação pedagógica.

3.4. A análise dos dados

O teste situacional será analisado, quantitativamente, por meio da comparação das notas iniciais e finais do instrumento. As observações ocorridas durante a supervisão, assim como as avaliações respondidas pelos educadores serão analisadas sob o ponto de vista qualitativo.

Para melhor compreender como foi realizada essa pesquisa-ação no próximo item, aprofundaremos as ações desenvolvidas no PROFCEI.

4. O PROFCEI

O PROFCEI foi desenvolvido com o apoio do Instituto C&A de Desenvolvimento Social, com sede em São Paulo, em parceria com o PROEPRE: Centro de Aperfeiçoamento em Educação, situado em Campinas. Esse programa foi realizado junto aos educadores de 14 instituições de educação infantil de caráter assistencial, visando a promover a formação e capacitação em serviço dos educadores que trabalham com crianças de 0 a 7 anos de idade.

Esse Programa tem como finalidade, formar educadores capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, intelectual, afetivo e sociomoral, assegurando-lhes, assim, o direito à educação integral. Para atingir-se tal meta, atuou-se junto aos educadores dessas instituições a fim de propiciar-lhes a formação e o aperfeiçoamento necessários ao desenvolvimento de uma prática educativa de acordo com as teorias e princípios educacionais, mais condizentes com os objetivos de uma educação transformadora, que considere as necessidades socioculturais, as possibilidades e características das crianças.

A proposta educacional e pedagógica desse projeto fundamenta-se na epistemologia genética de Jean Piaget e concebe a educação como um fator de transformação pessoal e social, à medida que se propõe a formar pessoas autônomas, livres, criativas e inventivas. Apoiada nos princípios da psicologia do desenvolvimento, reconhece a grande importância das fases iniciais da vida do ser humano, visto que a formação da personalidade é fruto de um longo processo de construção que, nesses períodos, tem seu início e alicerce.

As ações desenvolvidas no PROFCEI são duas: um curso de formação e a supervisão pedagógica que visam à melhoria da qualidade da educação nas instituições assistenciais. São compreendidas como um processo cujos objetivos e estratégias necessitam ser constantemente avaliados e replanejados. Dessa forma, os procedimentos de avaliação estão presentes em todas as fases, focalizam o contexto, o processo e o produto e possibilitam um contínuo aprimoramento dos trabalhos.

4.1. O curso

O curso de formação continuada para educadores de instituições assistenciais de Campinas contava com 120 horas de aulas, que ocorriam quinzenalmente, aos sábados das 8h às 12h. Essas horas foram divididas em 10 meses, e o primeiro curso iniciou-se em agosto de 2000, terminando em julho de 2001; o segundo começou em março de 2002 e teve fim em dezembro do mesmo ano.

Ambos foram realizados em Campinas, onde o primeiro curso ocorreu no Colégio Ave Maria, em 2001, e o segundo, na Faculdade do Colégio Objetivo, em 2002. Nos anos seguintes, 2003, 2004 e 2005, esses cursos continuaram a ocorrer nessa mesma Faculdade, também aos sábados. Nessa pesquisa, estão sendo estudados os educadores que participaram da primeira e segunda turma.

Como docentes, participaram do programa, desde o início, a professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, criadora do PROEPRE, o professor Dr. Múcio Camargo de Assis, diretor do Centro de Aperfeiçoamento em Educação e responsável direto pelo PROFCEI, as professoras mestrandas do Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp, Maria Luiza Fava Lopes Camargo de Assis e Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa.

4.1.1. O Público Alvo

Devido ao fato de inúmeras instituições demonstrarem interesse em participar desse programa, foi necessário selecionar as que integrariam a primeira turma.

Para a seleção das instituições, foram utilizados critérios tais como: a faixa etária das crianças atendidas (0 a 7 anos); o compromisso com a frequência; a participação dos profissionais nas aulas aos sábados; o interesse dos educadores e da direção da instituição, composta por voluntários e pessoas que não eram ligadas a educação. Esses critérios eram levados em conta para que as instituições pudessem fazer parte do programa já que o mesmo exigia, em contrapartida, o compromisso de se colocar, na práxis pedagógica, a metodologia do PROFCEI. Um dos aspectos considerados como importante na seleção das instituições diz respeito a sua localização para que fossem realizadas as supervisões, já que alguns bairros além de serem

afastados do centro de Campinas, eram considerados “área de risco”, e de difíceis acessos. Foi visto que foram realizados outros cursos, 2003 e 2004 visando atender as demais instituições interessadas. Atualmente o programa continua em andamento contribuindo para a formação de outros educadores.

Os profissionais não tinham gastos, pois os mesmos eram financiados pelo Instituto C&A e, para participarem das aulas, ganhavam vale transporte e todo o material pedagógico (apostilas e livros).

O primeiro curso também teve a participação dos voluntários do Instituto C&A, que já atuavam com algumas instituições assistenciais de Campinas em projetos diferenciados, como por exemplo, a realização do bazar beneficente no qual as lojas C&A doavam roupas com pequenos defeitos para que fossem vendidas, tendo a renda revertida para a instituição.

Coube a equipe docente a responsabilidade pela seleção das instituições, bem como a realização do trabalho com os educadores no curso e na supervisão pedagógica.

4.1.2. Os Objetivos do curso

- Criar condições para o aperfeiçoamento do processo educacional desenvolvido nas instituições educativas de caráter assistencial, vinculadas ao programa.
- Capacitar os educadores, que atuam nessas instituições, a desenvolverem um trabalho educativo cujos objetivos sejam proporcionar às crianças sob sua responsabilidade condições necessárias ao desenvolvimento sob o ponto de vista físico, intelectual, afetivo e sociomoral.

4.1.3. O Desenvolvimento

O desenvolvimento do PROFCEI comporta uma série de ações e atividades iniciais ligadas ao recrutamento e preparação dos participantes de cada instituição, as quais foram desenvolvidas dois meses anteriores ao início do curso:

- reunião com os responsáveis pelas instituições que vão participar do programa para apresentação da proposta pedagógica e o registro dos educadores que dele irão fazer parte;

- reunião e visitas às instituições para observações e esclarecimento das condições estabelecidas para a participação no programa;
- caracterização e escolha das instituições selecionadas;
- realização do curso;
- avaliação periódica e replanejamento.

4.1.4. A Metodologia do curso

O curso foi desenvolvido por meio de uma metodologia diversificada, que abrangia palestras; conferências e oficinas; aulas expositivas; dinâmicas de grupo e estudo individual; análise de vídeo; entre outros.

Visando conhecer melhor as concepções e a formação dos educadores que participariam do curso, os educadores responderam a uma bateria de sondagem que consistia num questionário com perguntas abertas, e tinha como objetivo coletar dados acerca dos participantes do curso, com a intenção de obter informações que nos ajudariam a planejar melhor as aulas. As respostas tabuladas foram necessárias para a organização e planejamento do curso.

A partir das experiências anteriores do PROEPRE no processo de formação de professores e, por meio da análise da bateria de sondagem, planejou-se trabalhar com os seguintes itens²:

- atividades que tinham por objetivo o domínio do referencial teórico indispensável na área da educação para o educador trabalhar com o PROEPRE;
- atividades que visavam ao domínio de práticas pedagógicas específicas que caracterizam o PROEPRE, como as rotinas diárias e os diferentes tipos de propostas, levando-se em consideração as diversas possibilidades do trabalho em sala de aula e a aquisição dos três tipos de conhecimentos: o físico, o lógico-matemático e o social;
- atividades que objetivavam o domínio das práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social e moral;

² Con: Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil (PROFCEI).

A equipe docente procurava proporcionar aulas interessantes, dinâmicas e tinha o cuidado de empregar uma linguagem acessível, para que os conteúdos se tornassem significativos e pudessem fundamentar a práxis pedagógica dos educadores.

A cada início de aula, era realizada uma dinâmica que pretendia criar um ambiente agradável em que todos se sentissem seguros e respeitados, além de serem participantes ativos desse processo de construção e re-construção conjunta que são o ensino e a aprendizagem. No começo, as dinâmicas eram realizadas pela equipe docente e o objetivo era que os educadores se conhecessem, falassem de suas expectativas e anseios, ao mesmo tempo em que era incentivada a participação de todos, inclusive dos mais tímidos. Nas primeiras aulas, percebíamos que alguns demonstravam inibição, participavam pouco e com muita reserva. Com o tempo, conseguimos estabelecer um vínculo de respeito e afeto, que propiciou uma maior participação e envolvimento de todos. As dinâmicas, depois do primeiro mês de curso, ficaram sob a responsabilidade de cada instituição, que tinha que pensar em uma atividade interessante e realizá-la com todo o grupo, o que consistia mais uma maneira de dividir responsabilidades com os educadores, ao mesmo tempo em que se envolviam com os conteúdos e com os outros participantes do grupo.

Conscientes de que a construção do conhecimento se dá na interação com o outro, nas trocas de pontos de vista, na busca ativa do sujeito e no seu processo de auto-regulação, utilizávamo-nos, nas aulas, de situações que promovessem desequilíbrios e a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, para que conseguissem estabelecer relações que possibilitassem a apropriação desse conhecimento. Realizávamos também, atividades em grupos em que havia trocas de pontos de vista, o que favorecia a cooperação.

Os temas gerais abordados durante o curso foram: as correntes epistemológicas (empirismo, racionalismo e construtivismo); a construção da inteligência na criança e os estágios do desenvolvimento segundo Piaget; os aspectos do desenvolvimento (físico, afetivo, cognitivo e social); os processos de aquisição do conhecimento; a educação infantil e seus objetivos; a vida da criança na creche; o papel da creche como uma instituição educativa; a união entre cuidados e educação; a estruturação do trabalho diário; a função simbólica; os três tipos de conhecimentos (físico, social e lógico-matemático); e o desenvolvimento da moralidade infantil. Nos próximos capítulos apresentar-se-á uma visão geral desses temas.

Ao final de cada aula, era realizada, oralmente, uma avaliação em que os educadores participavam individualmente ou como representantes de sua instituição e relatavam o que aprenderam naquela aula. O objetivo desta atividade era favorecer a tomada de consciência por parte dos educadores do que foi estudado, e, ao mesmo tempo, obtermos dados úteis para a avaliação da aquisição dos conteúdos trabalhados no dia.

Juntamente com o curso, houve a supervisão pedagógica com o objetivo de auxiliar os educadores em suas dificuldades durante a implantação do programa.

4.1.5. A Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica consistia no contato direto entre os responsáveis pelo programa e o trabalho desenvolvido pelos educadores nas instituições, com o propósito de apoiá-los no processo de mudança educacional, em que estavam empenhados. Eram destinadas 40 horas para cada instituição, divididas nos 10 meses de curso. Essas horas de supervisão ocorreram sob a forma de observação participativa, reuniões e oficinas, realizadas mediante as necessidades sentidas pelos professores do curso, diante das solicitações dos educadores e, também, na dependência das dificuldades deles na instituição. As oficinas com temas específicos como: a estruturação da rotina diária, a indisciplina, o planejamento, dentre outros, eram solicitadas pelos educadores, e aconteciam nas instituições no horário de trabalho para que houvesse trocas entre a equipe docente e os educadores no intuito de ajudá-los a colocarem em prática os conteúdos abordados no curso.

As supervisões aconteciam, mensalmente, durante o decorrer do curso, a fim de observar o trabalho dos educadores (postura, interação com as crianças, modificação no espaço físico, melhora na qualidade das atividades, etc).

Durante as supervisões, acompanhávamos a implantação do conteúdo estudado e, por meio de reuniões e conversas individuais após as observações, refletíamos com os educadores sobre os novos encaminhamentos. Nesses momentos, estivemos atentos não só aos obstáculos enfrentados e aos progressos alcançados, bem como ao esforço dos educadores em modificar o trabalho pedagógico e em implantar a nova proposta.

O nosso objetivo era promover desequilíbrios por meio de questionamentos e relatos de situações vividas (anônimas), para que os educadores conseguissem chegar por si mesmos a um outro caminho ou forma de atuar, quando ocorria, portanto, a aprendizagem de fato. Evitávamos dar respostas prontas, pois o objetivo de um programa de formação deve ir além das receitas e propiciar que os alunos/educadores sejam capazes de ressignificar sua prática por meio do referencial teórico adotado e suas implicações.

Nossa função na supervisão era investigar como estava sendo aplicada a teoria que era estudada no curso, ao mesmo tempo em que usávamos nossas observações para reformular as aulas, ou mesmo, voltar a algum ponto que não havia sido bem compreendido.

Era preciso ter cautela ao chegar nas instituições, pois não queríamos que nos vissem como “fiscais”, ou aqueles que vão criticar, julgar e avaliar, mas sim, que percebessem que nossa intenção era de ajudá-los. Ao chegarmos nas instituições, perguntávamos se podíamos ir às salas. Nas primeiras visitas, havia um certo constrangimento que se transformou em segurança com o passar das aulas e das supervisões.

Cabe ao supervisor conquistar a confiança dos educadores, mostrando qual é o seu papel e o objetivo do seu trabalho. Dessa forma, consideramos necessário explicar o motivo das visitas, definir-lhes os objetivos e as responsabilidades. Procurávamos enfatizar o quanto caminharam, as mudanças que observávamos, ao mesmo tempo em que apontávamos o que ainda deveria melhorar.

Frente às dificuldades que nos apresentavam como, por exemplo, planejar atividades que envolvessem o conhecimento físico e que não se limitassem à “mistura de tintas e à massa de modelar”, tentávamos incentivá-los ao mostrar-lhes que não existem receitas, que era preciso inovar e juntos buscávamos outros caminhos com os quais alcançássemos os mesmos objetivos, como, por exemplo: a culinária e as experimentações que esta atividade propicia.

A cada supervisão, após a visita e as trocas de idéias com os educadores, propúnhamos metas a serem cumpridas para o mês seguinte.

Quando os acordos firmados não eram cumpridos discutíamos sobre a necessidade e o objetivo dos mesmos. Como exemplo temos as fichas e cartazes para a organização do trabalho diário, as quais não eram usadas em uma das classes do maternal (crianças de 3 anos). Os educadores relatavam não ter tempo para confeccioná-las e, quando faziam a roda inicial,

combinavam, oralmente, as atividades que seriam realizadas naquele dia. Naqueles momentos por meio de questionamentos, retomávamos a necessidade das fichas a fim de orientarem o dia das crianças e a importância desses materiais concretos, dispostos em ordem cronológica, para auxiliá-las na compreensão do tempo e na sequência das atividades. Após a conversa, estabelecíamos um novo acordo para que os educadores procurassem implantar tal mudança. Como o tempo de supervisão (4 horas /mês) para cada instituição, era pouco e como sabíamos das dificuldades e das necessidades dos educadores durante o curso, criávamos oportunidades para retomar a discussão novamente sobre esses materiais para a organização do trabalho diário. Quando necessário, fazíamos o mesmo com os demais conteúdos.

É preciso ressaltar outro aspecto quanto à dificuldade que temos de compreender uma teoria tão complexa como o construtivismo e suas implicações para o trabalho pedagógico. Temos consciência de que nenhum curso ou metodologia garante aos educadores uma prática coerente com os pressupostos estudados, e que, para tal é necessário que eles acreditem nesses princípios e que tenham vontade para trabalhar de acordo com os mesmos. É preciso a aceitação do que foi estudado e uma resignificação da própria prática. Compreendemos que os cursos são condições necessárias às aprendizagens e às trocas entre os educadores, mas não podemos dizer que são suficientes. Na discussão final, voltaremos não só a tratar do curso de formação assim como do acompanhamento por meio das supervisões, e discutiremos ainda seus avanços e limitações à luz dos dados analisados.

CAPÍTULO III

O CONSTRUTIVISMO e a CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os dois capítulos que se seguem referem-se à fundamentação teórica que embasa esta pesquisa e, guardando as devidas proporções relacionadas a caracterização da amostra, foram alguns temas desenvolvidos no decorrer do curso de formação para os educadores de creche (PROFCEI).

Sabemos que toda prática pedagógica implica uma teoria que a fundamenta, inclusive a dos formadores que participaram desta pesquisa. Abordamos, neste capítulo, assuntos que tratam da construção do conhecimento, e damos maior ênfase à teoria epistemológica de Jean Piaget que fundamenta o programa.

O ser humano desde o seu nascimento busca conhecer o “mundo” e se adaptar a ele. Segundo Pecotche (1965, p.50), “o saber é a razão de ser da existência do homem na terra, a primeira e a última de suas tarefas”. Não há começo absoluto. Estaremos caminhando pela vida, agindo, interagindo, modificando e nos transformando em nossa caminhada.

Como se dá esse processo? O que acontece com os bebês?

Para responder questões como essas vemos a necessidade de recorrer aos estudos epistemológicos, ciência que estuda a natureza, possibilidade e processos de construção do conhecimento.

As correntes epistemológicas, por meio de suas concepções buscam explicar como se dá a construção do conhecimento humano e sua evolução até a fase adulta. Entre essas concepções, abordaremos as três principais.

Segundo a corrente empirista, a criança ao nascer é uma “Tabula Rasa”, na qual as experiências vão se inscrevendo. Para Mantovani de Assis (2000, p. 48), segundo essa concepção, “A mente da criança seria uma espécie de cera virgem na qual as impressões captadas através dos sentidos seriam progressivamente impressas”.

Para os empiristas, o conhecimento, idéias e conceitos, provêm de uma informação sensorial transmitida do exterior para o interior do sujeito através dos sentidos. Dessa forma, a atividade do sujeito tem um papel insignificante em sua aquisição.

De acordo com essa corrente, a percepção propicia um registro puro e imediato da realidade e, ao captar, várias impressões exteriores, a mente extrairia o que há de comum entre elas, chegando à aquisição de conhecimentos.

Dessa concepção epistemológica, surge uma prática docente evidenciada no papel do professor ao transmitir seus saberes aos alunos que se tornam receptores passivos das informações e experiências narradas. A palavra é monopólio do professor e o conhecimento é transmitido ao aluno, não importa o nível de abstração em que ele se encontra. Nesse sentido, o sujeito é determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social como menciona o texto abaixo:

Sob esta matriz teórica o ensino é encarado como transmissão de conteúdos, informações, fatos e a aprendizagem se afigura como cópia do que foi ensinado, como emissão de respostas aos estímulos apresentados. Sobre o professor - o conhecimento que possui e os materiais de ensino que utiliza recai acentuadamente a responsabilidade acerca da aprendizagem (FORTUNA, 1997, p. 28).

Os mecanismos didáticos pedagógicos de tal concepção ocorrem, principalmente, por oferecerem dados sensíveis à percepção e à observação dos alunos, ao apresentar-lhes objetos, figuras, filmes e experimentações por meio de demonstrações.

A aprendizagem consiste em registrar a explicação do professor, e quando o aluno não aprende, ou seja, não reproduz o que lhe foi transmitido, o educador, na maioria das vezes, é tido como incompetente, ou o aluno é desatento e não presta atenção. Diante de tal fato, o erro é considerado pejorativo e cabe ao professor evidenciá-lo ao aluno, na suposição de que o efeito negativo de uma associação indesejável possa assegurar a eliminação dele.

Existem perguntas para conduzir o raciocínio da criança e o resultado que se espera é a repetição de informações. Os conteúdos e suas aquisições são tratados, isoladamente, das questões mais fáceis para as mais difíceis. Os procedimentos mais comuns são os exercícios de memorização e as repetições.

Segundo Becker (1994,p.90)

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importando o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se a fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente, o que o professor deu.

Outra corrente epistemológica é o inatismo ou apriorismo, para o qual as idéias são inatas ou conceitos “a priori”, anteriores à experiência que lhes propicia apenas a oportunidade de se manifestarem. Mantovani de Assis (2000, p.49) escreve:

os racionalistas admitem a existência de “idéias inatas” ou conceitos “a priori” anteriores a experiência que lhes propicia apenas a oportunidade de se manifestarem. De acordo com essa corrente epistemológica as noções de número, espaço, tempo, causalidade, etc. são pré-formadas no sujeito e não são elaboradas em função da experiência. Essas categorias do “pensamento ou “formas”, ou ainda “estruturas do pensamento” são inatas e se impõe à experiência na qualidade de condições prévias do conhecimento. É aplicando essas categorias ou estruturas a experiência, que o sujeito organiza e conhece a realidade.

A autora ainda ressalta que “a interpretação racionalista acentua o papel do sujeito no processo de aquisição do conhecimento em detrimento do papel da informação captada por meio dos sentidos”. O aluno já traz um saber que precisa apenas trazer à consciência. Desse modo a ênfase é dada à transmissão de verdades do professor ao aluno e não se levam em consideração as idéias espontâneas e as estruturas das quais o sujeito dispõe para conhecer.

O papel do professor é o não-diretivismo; o aluno aprende por si mesmo. Para o educador, tudo está previsto no aluno e basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam suas habilidades, músculos e assim também quanto aos conhecimentos. As ações espontâneas farão a criança transitar por fases do desenvolvimento cronologicamente fixas.

Fortuna (1997, p.29) ressalta que, para esta corrente;

o conhecimento deve vir à tona, brotar, ou o professor tem que puxar por ele (o aluno), assim como meu filho puxou ao pai e ao avô, pois é ruim das idéias/tem cabeça fraca e aquele aluno já nasceu sabendo, ou não dá para a escola.

Existem um preconceito e uma certa acomodação frente a dificuldades que os alunos possam apresentar, considerando como absoluto o déficit herdado, que, na maioria das vezes, leva a marginalização, como, por exemplo, ao dizer que a criança apresenta determinada característica como a agressividade, porque o pai já foi preso por furto ou agressão.

Os inatistas têm a linguagem como ponto principal da aquisição dos conhecimentos. As constatações empíricas são desnecessárias, e os conceitos são adquiridos por meio de explicações verbais.

Segundo Delval (1998, p.35),

É sobremaneira importante a oposição entre o que é denominado empirismo e o racionalismo. Essas posições datam, em suas linhas gerais, do século XVII, quando os filósofos ingleses sustentaram que o conhecimento baseava-se principalmente na experiência, e por isso foram chamados empiristas, enquanto que os filósofos continentais defendiam que o conhecimento tinha como fundamento, pelo menos em grande parte, a razão, e por isso foram chamados de racionalistas. O empirismo foi elaborado por filósofos como Locke, Berkeley e Hume, enquanto que o racionalismo é obra de filósofos como Descartes, Malebranche, Spinoza e Leibnitz. Vinculada ao racionalismo aparece a posição idealista, defendida principalmente por filósofos alemães como Kant e Hegel, entre outros.

Essas concepções influenciam e fundamentam a prática de muitos educadores que acreditam, como dissemos anteriormente, que a construção do conhecimento se dá de forma empírica, ou seja, através das experiências exteriores ao sujeito, ou de forma racionalista na qual o sujeito traz consigo os conhecimentos prévios que precisam ser apenas despertados, apesar de nem sempre ter consciência disso. Para o trabalho de formação de professores, esse conhecimento é necessário para que possamos compreender o processo de construção de conhecimento dos alunos-educadores bem como suas crenças, idéias e valores a respeito da educação.

A terceira proposta que supera as outras concepções é baseada na concepção epistemológica de Jean Piaget. Podemos citar como representantes dessa corrente: Chiarottino (1994), Domingues de Castro (2001); Mantovani de Assis (2000); Lino de Macedo (1994); Fernando Becker (1993); Juan Delval (1998), dentre outros.

Segundo as pesquisas de Piaget, o sujeito conhece o mundo que o rodeia a partir de sua interação (sujeito-objeto do conhecimento). Nesse processo, sujeito e objeto são faces de uma mesma moeda ou dois pólos dentro de uma mesma totalidade.

Para Franco (2002, p.15),

A interação não é, portanto, um processo de “toma lá-dá-cá”. Só pode ser entendida como um processo de simultaneidade e, portanto de movimento entre dois pólos que necessariamente se negam, mas que, conseqüentemente, se superam gerando uma nova realidade.

Nessa perspectiva, o ser humano renasce a cada descoberta, cria e se refaz em suas ações e pensamentos. Nesse ritual dialético, o homem se constrói desde o seu nascimento até o fim de seus dias.

A construção do conhecimento se dá pelo processo de equilibração, que permite ao sujeito mudar de estados de equilíbrio aproximados para outros, qualitativamente diferentes, passando por muitos desequilíbrios e reequilibrações.

Para Piaget (1977, p.11) “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Existem dois processos fundamentais, que são componentes de qualquer equilíbrio cognitivo: a assimilação, que é a incorporação de um elemento exterior (objeto, idéia, acontecimento, etc) num esquema motor ou mental do sujeito, e a acomodação, que é a necessidade em que o organismo se encontra de considerar as particularidades próprias dos objetos a serem assimilados, modificando, assim, seus esquemas ou estruturas. Podem-se exemplificar tais processos quando uma criança de dois anos, durante o banho, tenta pegar o sabonete que caiu no chão e não o consegue, tenta então adaptar-se as resistências que o objeto “sabonete” impõe por estar molhado, ser escorregadio, etc. Quando após várias tentativas, a criança consegue segurar com as duas mãos o sabonete e trazê-lo para si, podemos considerar que houve uma acomodação, ou seja, o sujeito modificou os seus esquemas de pegar, para conseguir êxito em sua atuação.

Becker (1994, p.93), explica que

o conhecimento tem início quando o recém-nascido age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Este conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do

sujeito, provoca, aí, perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Este refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação. É este movimento, esta ação que refaz o equilíbrio perdido; porém o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. Este algo novo fará com que as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores, sejam melhores...

Nessa interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, da-se a adaptação, na qual o sujeito imprime modificações no objeto e, ao mesmo tempo, é modificado por este.

Todo organismo vivo busca a sua adaptação ao meio em que está inserido e produz modificações nesse ambiente. Todo esquema assimilador tenta incorporar a si próprio os elementos externos que são compatíveis com sua natureza. Nesse processo, a atividade do sujeito torna-se essencial. Assim, a criança assimila quando pega; joga; bate; abre; fecha; aperta; evoca; representa e explora o que a interessou. Ocorre também que o objeto a ser assimilado impõe resistências ao sujeito que o explora, e este, num esforço de se adaptar às imposições do objeto, modifica seus esquemas ou os reorganiza para se adaptar à nova situação. Quando um bebê de nove meses tenta pegar cubinhos de mamão que estão em um prato ao seu alcance e tenta levá-los a boca, precisa se adaptar a essa forma de pegar, que é diferente de o fazer com um chocalho ou um bastão de madeira, já que o mamão, por estar picado em cubos e ser macio, impõe sua resistência ao sujeito. A acomodação consiste, então, no processo de reorganização dos esquemas existentes ou construção de novos esquemas.

Nessa “dança” para “conhecer”, sujeito e objeto se modificam, completam-se: o sujeito, enquanto investigador e criador de novos esquemas, e o objeto que lhe oferece suas características, ao mesmo tempo em que este vai sendo enriquecido por quem o explora.

Para Piaget (1977, p. 15),

assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se ajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar de adaptação ao equilíbrio destas assimilações e acomodações.

Na construção do conhecimento, o objeto não é somente uma “coisa”, mas algo que incita a ação, que mobiliza o sujeito, que o desequilibra. O objeto é a mediação entre o sujeito que se constrói a partir dessa interação.

Segundo essa perspectiva, os desequilíbrios são meios para o desenvolvimento, pois comportam um fator motivacional, que impulsiona a ação na busca de reequilibrações específicas. O desequilíbrio não se encontra nos “objetos” e, sim, na falta de ajustamentos entre sujeito e objeto. É na assimetria entre afirmações e negações que surgem as perturbações.

Piaget (1977, p.23), considera que “os desequilíbrios são fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, pois só os desequilíbrios obrigam um sujeito ultrapassar o seu estado atual e procurar seja o que for em direções novas”.

Percebemos, portanto, a importância do meio para a construção do conhecimento. Quanto mais o meio for rico e diversificado e criar situações e experiências que desequilibrem, mais a criança ou o adulto se desenvolvem. Para o construtivismo, esse processo de construção do conhecimento é extremamente dinâmico e promotor de conhecimentos futuros.

Piaget (1977, p.46) considera ainda que,

o equilíbrio não é de modo nenhum um ponto de paragem, porque uma estrutura concluída pode sempre dar origem a exigências de diferenciações em novas subestruturas ou a integrações em estruturas mais amplas. A razão desta melhoria necessária de qualquer equilíbrio cognitivo é então que o processo de equilíbrio como tal provoca de maneira intrínseca uma necessidade de construção e, portanto, de ultrapassagem, em virtude do próprio fato de só assegurar uma certa conservação estabilizadora no interior de transformações das quais esta conservação constitui apenas a resultante: por outras palavras, compensação e construção são sempre indissociáveis.

Para se desequilibrar, é necessário que ocorram as perturbações que podem ser de oposição às acomodações ocasionadas pela resistência do objeto do conhecimento, ou por lacunas que deixam necessidades insatisfeitas. Somente existem lacunas quando se trata de um elemento de que o sujeito precisa para resolver um problema que o incita e que ainda não foi resolvido, por falta de esquemas de ação ou mentais que garantam a aprendizagem.

Nem toda lacuna corresponde a uma perturbação. Para ser perturbação, o objeto deve ser significativo para o sujeito, ser assimilável, se não o mesmo o despreza, e não há modificações ou construção de novos esquemas.

Desta forma dá-se o desenvolvimento cognitivo que, segundo a epistemologia genética de Jean Piaget, passa por estágios sequenciais e com características específicas determinadas pelas estruturas que se fecham em totalidades, ao mesmo tempo em que se encontram abertas às trocas com o meio físico e social.

Macedo (1994) esclarece que existem três tipos de estruturas, nas quais a evolução da inteligência está orientada.

Estrutura de ritmo, que assegura as interações do sujeito principalmente no começo da vida, incluindo os reflexos, os movimentos espontâneos e globais do organismo. Estas são cíclicas, ou seja, se repetem sem modificações, para que se consolidem os esquemas. As estruturas de ritmo se caracterizam pelas reações circulares sensório-motoras.

As estruturas de regulações sucedem às estruturas de ritmo e implicam em regulações das ações do sujeito, ou seja, uma ação posterior é sempre modificada para ser corrigida ou apenas retomada de forma diferente. As regulações caracterizam-se por uma semi-reversibilidade, considerando o efeito progressivo das correções ou esforços necessários ao aprimoramento das ações perceptivas e pré-operatórias.

A terceira e última das formas de inteligência são as operações, onde as regulações alcançam uma reversibilidade completa. As operações são ações, mas com características bem diferentes das ações físicas ou motoras, pois a reversibilidade possibilita as ações em pensamento, o que amplia sobremaneira as possibilidades de investigação e apropriação de conhecimentos pelo sujeito.

Portanto, o sujeito desde o seu nascimento e por meio de estimulações adequadas propiciadas pelo meio em que se encontra inserido, se reorganiza internamente construindo e reconstruindo suas estruturas e se desenvolvendo.

Piaget (1982) mostra que o desenvolvimento do sujeito passa por quatro períodos fundamentais: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Sensório-motor (zero a dois anos aproximadamente) - para a criança de 0 a 2 anos, a inteligência começa a ser construída por uma ampliação constante dos esquemas reflexos inatos

(sugar, ver, pegar...). Com exercício, esses esquemas se transformam em esquemas de ação, que são modos de agir generalizados que o bebê usa para conhecer e explorar o mundo que o cerca e conhecer a si mesmo. É o período da inteligência prática, rico em construções efetivas e descobertas.

É dividido em seis subestágios: de 0 a 1 mês, destinado à consolidação dos reflexos inatos; de 1 a 4 meses; quando ocorrem as reações circulares primárias, ou seja, o bebê se volta para a descoberta do próprio corpo e a possibilidade de movimentos de braços e pernas; de 4 a 8 meses; reações circulares secundárias, quando o bebê se volta para os acontecimentos fortuitos provocados no ambiente a sua volta e ocorre a coordenação da visão com a apreensão; de 8 a 12 meses, ocorrem os primeiros atos da inteligência prática, busca de fins utilizando esquemas conhecidos como meios; de 12 a 18 meses, destina-se a descoberta de novos meios por experimentação ativa e diferenciação dos esquemas conhecidos e de 18 a 24 meses, é uma fase em que a criança inventa novos meios por combinação mental e se dá o início da representação.

Pré-operatório (dois aos sete anos aproximadamente) – nesse período, a vida da criança se amplia grandemente, com o advento da função simbólica a qual consiste na capacidade de representação, evidenciada por suas manifestações, como: imitação, imagem mental, desenho, jogo simbólico e linguagem. Nesse momento, não é mais necessário atuar concretamente sobre a realidade, visto que a criança pode fazê-lo também em pensamento por meio de símbolos e signos. Então a criança é capaz de antecipar e reconstituir, no plano mental, suas ações no plano físico. A linguagem traz uma grande mobilidade em suas ações e experiências físicas e sociais. A estrutura pré-operatória é rígida, não permite a mobilidade de pensamento e a coordenação de pontos de vista. Suas principais características são o egocentrismo, o animismo, o artificialismo e o realismo. Esse período se caracteriza pela falta da reversibilidade, que possibilita a mobilidade do pensamento no sujeito.

Operações concretas (sete a onze anos aproximadamente) – a criança, nesse período, apresenta uma certa mobilidade em seu pensamento devido à reversibilidade. Essa característica permite à criança colocar-se no ponto de vista do outro, realizar ações mentais, compreender e organizar melhor a realidade a sua volta. Existe assim uma lógica de classes, de relações e números o que confere a criança uma maior independência e possibilita-lhe uma maior atuação no meio intelectual e social. No entanto, a criança opera sobre os objetos manipuláveis, ou

situações que, para ela, sejam concretas. Dependendo das interações e solicitações do meio, a criança se livra das relações com os objetos manipuláveis, e pode operar, também, em pensamento e hipóteses.

Operações formais (a partir dos onze anos aproximadamente) – a característica desse período é a possibilidade de raciocinar sobre hipóteses, quando o adolescente não está mais preso ao concreto e a suas experiências. A sua capacidade de pensar se amplia consideravelmente. O seu pensamento ganha maior possibilidade e, frente a um problema, é capaz de buscar vários caminhos para alcançar um objetivo. Surge neste período o que Piaget chama de pensamento hipotético-dedutivo, o qual consiste em operar mentalmente, através de hipóteses, além de tornar-se capaz de operar sobre relações.

Os estágios do desenvolvimento são estruturas que se fecham em ciclos (capazes de determinadas atuações), e que se acham, ao mesmo tempo, abertas às trocas estabelecidas com o meio físico e social. As estruturas são sequenciais, hierárquicas, irreversíveis e se integram. Uma estrutura uma vez construída, não há regressões. Por exemplo, uma vez adquirida a noção de conservação da substância, jamais a criança deixará de admiti-la em quaisquer circunstância.

Este conhecimento é necessário para quem trabalha com educação, pois, ao conhecer características e possibilidades da criança em cada estágio, o educador terá maiores condições de oferecer-lhe estímulos adequados a seu desenvolvimento e possibilitar-lhe outros meios para que supere suas dificuldades. Os estágios sensório-motor e o início do pré-operatório serão aprofundados posteriormente, visto que o público alvo da pesquisa são os educadores das crianças de zero a três anos de idade.

Piaget (1982), considera que há quatro fatores que interferem no processo de desenvolvimento:

- maturação: consiste na parte biológica do sujeito, na maturação do sistema nervoso e indica a possibilidade ou alcances do sujeito frente à construção de novas estruturas. Esse fator oferece as condições para que o sujeito possa responder às necessidades do meio;
- experiências com o meio físico: são aquelas que provocam assimilação e acomodação, o que resulta em mudança cognitiva (mudança nas estruturas ou esquemas) e requer interação com objetos;

- influência do meio social: intercâmbio de idéias e trocas com outras pessoas. Para se viver em sociedade, é preciso conhecer seus mecanismos, regras, valores próprios de sua cultura, a história e costumes do seu povo;
- equilíbrio: é o processo de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, um mecanismo de auto-regulação necessário para assegurar uma eficiente interação do sujeito com o meio ambiente, e que organiza os outros três fatores.

Em síntese, pode-se dizer que, para a epistemologia genética, o conhecimento é decorrente de um processo interno contínuo, e o sujeito é a peça principal desse processo de busca e apropriação. Para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem aconteça, todos os aspectos precisam ser levados em consideração, já que, para aprender, é preciso que se disponham de esquemas que reconheçam o objeto a ser aprendido, e que o “conteúdo” faça sentido para as crianças, que implique algo útil e necessário para a vida das mesmas.

Delval (1998, p.54) ressalta que,

O desenvolvimento é, pois, um processo geral, produto da inter-relação de diversos fatores, um dos quais é a influência do ambiente. A formação de novas respostas, a mudança de condutas, precisam ser vistas como um aspecto que depende desse processo geral e que está subordinado ao mesmo. Somente quando existem as estruturas necessárias é possível a aprendizagem de uma nova resposta, e a formação dessa não é mais do que o aspecto visível, a ponta do iceberg, do processo subjacente que é o processo de desenvolvimento.

Pode-se considerar que existe uma relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento e que a aprendizagem se refere a conteúdos específicos, ao tempo em que o desenvolvimento é responsável pelo progresso geral do sujeito.

Dessa forma, a criança precisa de estruturas anteriores para assimilar o objeto do conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e este, aprendizagens cada vez melhores e mais elaboradas.

Faz-se necessário conhecer bem o processo de desenvolvimento das crianças, ouvi-las, observá-las em suas ações espontâneas, para “à luz da teoria” atender as suas necessidades e curiosidades.

Para o construtivismo, a afetividade é a energética da ação, é o fator intrínseco que motiva as crianças a buscarem solução para os seus pequenos problemas e encontrar suas próprias respostas.

Segundo Mantovani de Assis (2000, p.124),

No estágio sensório-motor o sucesso ou o fracasso das ações da criança influenciam as suas ações seguintes. Isso ocorre de tal maneira que enquanto o sucesso gera a confiança, o fracasso angustia e diminui a confiança. Encontram-se pois, no estágio sensório-motor as raízes destes que são, no nível das representações os sentimentos de superioridade e inferioridade.

Para a autora, as ações das crianças, que são motivadas pelo interesse precisam, na maioria das vezes, levá-las ao êxito, visto que estão construindo um conceito de si mesmas. Além disso, os fracassos, ao diminuir-lhes a confiança, fazem com que diminuam as tentativas e as experimentações da criança pequena.

Sob o nível representativo Mantovani de Assis (2000, p.125) ainda ressalta que,

o sentimento que a criança experimenta é duradouro e ultrapassa as situações perceptivas atuais, tornando-se mais ou menos permanente. Esse sentimento duradouro dá lugar a um valor, a uma valorização durável, pelo fato do indivíduo ser levado a julgar-se a si mesmo “como um todo”, em oposição as valorizações das ações particulares e atuais, características do período sensório-motor. A criança pré-operatória passa então a julgar-se superior ou inferior aos outros.

Nesse sentido, precisamos evitar que as crianças experimentem o fracasso, pois este gera nelas um sentimento de inferioridade, como por exemplo, ao colocarmos objetos interessantes para um bebê de 5 meses, fora do alcance dele, já que ainda não consegue se deslocar para alcançá-lo. Para um bebê que ainda não engatinha ou se arrasta, essa ação será impossível de ser realizada e, conseqüentemente, levará ao fracasso. As atividades que levam ao fracasso são aquelas em que a criança ainda é incapaz de realizar por mais que se esforce, não possuindo esquemas que tornem possível uma assimilação.

Pelo contrário é importante ajudá-las a confiarem em suas ações, a ousarem, a experimentarem sem medo de cometer erros; devem, no entanto, ser atividades e ou situações

possíveis, de forma que os pequenos consigam realizá-las, passando por algumas acomodações. Entendemos que os erros, diferentemente de ações que sejam impossíveis para a realização das crianças, devido ao grau de dificuldade, fazem parte do processo de construção dos conhecimentos e devem, portanto, ser tratados como naturais e necessários às aprendizagens.

As aprendizagens das crianças diferem da aprendizagem de um adulto, porque os pequenos, ao mesmo tempo em que aprendem, estão construindo seus instrumentos intelectuais, que serão os responsáveis pelo progresso na vida presente e futura deles.

Segundo Piaget (1982), as fases do desenvolvimento infantil são continuadas e sequenciais, ou seja, todas as crianças seguem as mesmas fases de desenvolvimento; o que as diferencia, porém, são os estímulos recebidos do ambiente em que estão inseridas, ou seja, quanto mais estímulos adequados elas receberem, quanto mais oportunidades tiverem de descobrir e inventar, maiores serão as suas possibilidades.

Para DeVries (2004, p.50), as melhores maneiras de promover a construção do conhecimento pelas crianças são “Despertar o interesse delas, inspirar a experimentação ativa com todos os erros e tropeços necessários e estimular a cooperação entre os adultos e as próprias crianças”.

Segundo a autora, a educação construtivista pode ser resumida nessas três palavras: interesse, experimentação e cooperação. Tais características estão contidas nos seguintes princípios de ensino: criar uma atmosfera sócio-moral cooperativa; atrair o interesse das crianças; ensinar de acordo com o tipo de conhecimento envolvido; escolher um conteúdo que instigue as crianças; incentivar o raciocínio da criança; oferecer o tempo adequado para a criança investigar e se envolver profundamente e, ainda, fazer a conexão entre a documentação e a avaliação utilizadas com as atividades curriculares.

No próximo capítulo, serão abordadas a práxis pedagógica coerente com os princípios supracitados e a importância dos mesmos para o processo de construção do conhecimento pela criança pequena.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A QUATRO ANOS

1- A CRIANÇA DE ZERO A DOIS ANOS

Neste capítulo, pretende-se abordar as características da criança nos estágios sensório-motor e início do pré-operatório, os quais correspondem aos níveis de desenvolvimento dos sujeitos que participam da pesquisa, bem como estabelecer algumas implicações pedagógicas sobre o trabalho das creches. Apesar de faixas etárias próximas, as crianças de 0 a 2 e de 2 a 4 anos apresentam características de desenvolvimento bastante diferentes, necessitando, portanto, de se realizar um trabalho pedagógico que atenda as características de cada faixa. A proposta de apresentar simultaneamente as implicações, fundamentando-as teoricamente, contribui para a compreensão de como e o porquê agir, tornando-se um fazer alicerçado numa teoria epistemológica, em como é a criança e quais as suas necessidades.

As atividades diárias e a rotina dessas crianças na creche são, muitas vezes, semelhantes enquanto estrutura, porém diferem nas ações e nas intervenções. Assim, apresentaremos, tanto ao discorrer sobre as crianças de 0 a 2 quanto sobre as de 2 a 4 anos, aspectos da rotina diária dos pequenos, que são fundamentais ao seu desenvolvimento. Devido às diferenças supracitadas, não abordaremos necessariamente os mesmos elementos para as duas faixas etárias.

O capítulo está subdividido em duas partes: 1- as crianças de 0 a 2 anos, aspectos teóricos e implicações e 2- as crianças de 2 a 4 anos, aspectos teóricos e também as implicações pedagógicas decorrentes dessa teoria.

Toda criança em condições normais nasce com possibilidades e habilidades a serem desenvolvidas. Desde os primeiros dias, com os primeiros reflexos de sugar, pegar, ouvir e ver, o bebê vai explorando o mundo que o cerca e utiliza, para tal, essas condutas iniciais. Esses reflexos, após serem exercitados, podem ser generalizados para situações semelhantes. O bebê que aprende a sugar generaliza essa ação para todo o objeto que se aproxima de sua boca, a fim

de conhecê-lo. Essa capacidade decorre do exercício dos reflexos que para Piaget (1982, p.14) consiste:

No tocante aos reflexos do recém-nascido, disso resulta que aqueles que apresentam uma importância especial para o futuro (os reflexos de sucção, ou o reflexo palmar, que será integrado na prensão intencional ulterior) dão lugar ao que um de nós denominou “exercício reflexo”, isto é, consolidação por exercício funcional.

O bebê usa do reflexo de sugar e, por meio de seu exercício, aperfeiçoa-o e chega a um “saber sugar”. Assim, ao exercitar os seus reflexos, que são suas condutas inatas, o bebê os aprimora até que se tornem esquemas de ação.

Para Piaget (1982, p. 15) “um esquema é uma estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas.”.

Com poucos dias de vida, em suas pequenas interações com o mundo, vão se consolidando os esquemas, e estes, com o uso, vão se aperfeiçoando e se ampliando e possibilitam novas ações e explorações.

O período sensório-motor é o período das ações, isto é, da inteligência prática na qual as crianças utilizam as ações para conhecerem o mundo, explorá-lo, interpretá-lo e, também, para resolverem seus problemas. A fim de se adaptarem ao mundo, os pequenos usam as percepções auditiva, visual, tátil e gustativa, para receberem as informações do meio; utilizam-se dos reflexos e esquemas que possuem, como: o sugar, pegar e ver, para atuarem, e, para transmitirem informações às pessoas, usam do choro, sorriso e emoções. O período sensório-motor é dividido em 6 subestágios. Nesse período, acontecem as reações circulares que, segundo Lupianez (1998, p. 61) “constituem a repetição de um ciclo de ações que estão sendo adquiridas e que no princípio se produzem por acaso. Repetem-se muitas vezes até que essas ações se consolidem.”

O primeiro subestágio vai de 0 a 1 mês e é caracterizado pelos exercícios e consolidação dos reflexos. A criança exercita os reflexos inatos para aprender a usá-los e, mais tarde, a combiná-los. Segundo Flavell, (1996, p. 89) “o comportamento reflexo do primeiro mês já contém as origens imprecisas das invariantes funcionais – a organização, a assimilação e a

acomodação que persistirão como constantes funcionais durante todo o desenvolvimento”. Neste subestágio, as invariantes funcionais, assimilação e acomodação são essencialmente indistintas.

O segundo, que se encontra de 1 a 4 meses, é destinado à criação de hábitos, ou seja, de esquemas de ação. É a descoberta do próprio corpo; o bebê está voltado para si mesmo e não para a realidade externa. Acontece, então, a reação circular primária que consiste nas repetições de ações que tiveram um resultado positivo referente ao próprio corpo como: olhar as mãos e pôr o dedo na boca. Podemos chamá-los de esquemas primários ou modos de agir generalizados: ver, pegar, escutar, emitir sons, sugar diferenciado e outros. Existe a repetição não intencional da ação, porque, através dessas repetições, consolida-se um esquema novo. Nesse subestágio, ocorre um início de distinção entre a assimilação e a acomodação, pois a criança consegue modificar levemente os seus esquemas anteriores em função das experiências vividas.

Para Piaget (1982, p. 16), no subestágio três de 4 a 8 meses, “por volta dos 4 meses e meio, em média, em que há a coordenação entre a visão e a apreensão (o bebê agarra e manipula tudo o que vê no seu espaço próprio”. Tal fato confere uma nova qualidade nas ações do bebê que, antes pegava e via isoladamente, mas não podia pegar o que via. É o período das reações circulares secundárias as quais são a repetição de um resultado agradável produzido acidentalmente, no meio ambiente, que a criança tende a manter. Podemos dizer que é o começo da permanência dos objetos que antes se reduziam a quadros subjetivos que somente existiam quando estavam dentro do seu campo visual. Para Flavell (*ibid*, p. 101), “as realizações deste estágio, consideradas em conjunto, constituem os primeiros passos definidos em direção à intencionalidade ou orientação para um objetivo..., é um estágio de transição.”

No quarto subestágio de 8 a 12 meses, o bebê tem uma finalidade prévia, não se preocupa com os meios que irá empregar para conseguir realizar a ação. Para Piaget, (1982) é quando se observam atos mais completos de inteligência prática. Existe a busca de fins com a utilização dos esquemas conhecidos como meio; são os primeiros atos de inteligência prática, quando o bebê, ao querer pegar um objeto que está atrás de uma almofada, retira-a para alcançá-lo. Nesse momento, a criança combina ações que já sabe fazer e suas ações não são mais repetitivas. A criança não desiste, após tentativas frustradas, de alcançar uma meta, distraíndo-se com outra atividade que descobriu no meio do caminho. Trata-se do ato inteligente que segundo Mantovani de Assis (2000, p. 39), “nada mais é do que um ato apaz de fazer com que a criança vença o obstáculo que

a impedia de pegar o brinquedo que tanto queria. Existe, então, a busca de objetos totalmente ocultos quando os viu desaparecer, mas o bebê ainda não leva em consideração os deslocamentos invisíveis. Segundo Flavell (*ibid*, p.107), “é, apenas, quando o comportamento se torna centrado nos objetos, e em suas inter-relações que pode existir a distinção genuína entre meios e fins que a intencionalidade pressupõe.” Para esse ato de buscar o objeto, que é intencional, a criança precisa realizar uma série de ações intermediárias para conseguir o seu objetivo. Outra conduta importante do subestágio 4, é que a criança começa a perceber os sinais para antecipar os acontecimentos, por exemplo, quando percebe que um adulto que está sentado na cama ao seu lado levanta-se, ela chora antecipando a sua partida.

No quinto subestágio de 12 a 18 meses aproximadamente, a novidade reside na diferenciação dos esquemas conhecidos para se alcançarem os objetivos pretendidos. A criança não está mais presa a esquemas conhecidos e busca outros que possam ajudá-la a novas conquistas. São as reações circulares terciárias, ou seja, os experimentos para ver o que ocorre com os objetos através de tentativas e erros à procura de compreender suas ações e reações. A novidade das reações terciárias é que as repetições ocorrem com variações, para ver o que essas causam no objeto que está sendo explorado pela criança. É capaz de inventar esquemas novos para resolver seus problemas, trata-se do ato inteligente que, segundo Mantovani de Assis (2000, p. 39), nada mais é do que um ato capaz de fazer com que a criança vença o obstáculo que a impedia de pegar o brinquedo que tanto queria (conduta do suporte, do barbante e da vara). Quando a criança quer pegar um objeto que se encontra sobre uma mesa pode puxar a toalha que cobre a mesa para alcançar o objeto, e essa conduta mostra que a criança resolveu um problema para alcançar o seu objetivo. A conduta do barbante consiste em a criança pegar um objeto puxando uma parte do mesmo, o qual pode estar amarrado em um barbante e, por fim, a conduta da vara na qual a criança usa uma vara ou um cabo de vassoura para alcançar um objeto afastado. A criança torna-se capaz de procurar os objetos nos sucessivos lugares em que foram escondidos, mas não é capaz ainda de perceber os deslocamentos invisíveis.

O último subestágio, dos 18 aos 24 meses aproximadamente, assinala o fim do período sensório-motor e o início do estágio seguinte.

Para Piaget (1982, p. 17), “a criança torna-se capaz de encontrar meios novos, não mais por simples tateios exteriores ou materiais, senão por combinações interiorizadas, que redundam numa compreensão súbita ou insight”. A criança já possui, então, a permanência dos objetos.

As noções de objeto permanente, tempo, espaço e causalidade têm origem no período sensório-motor, pois o real é construído pela criança através da sua própria ação e somente depois essa construção é levada ao plano da representação e, mais tarde ainda, ao plano das operações e das abstrações.

Segundo Piaget (ibid, p.18)

O sistema dos esquemas de assimilação sensório-motores reverte numa espécie de lógica da ação, que comporta o estabelecimento de relações e correspondências (funções) encaixes de esquemas (a lógica das classes), em suma, estruturas de ordem e reuniões que constituem a subestrutura das operações futuras do pensamento. Mas a inteligência sensório-motora conduz a um resultado igualmente importante no que respeita a estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real construindo, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes.

O autor mostra que a lógica tem origem nas ações sensório-motoras e que estas serão depois levadas ao plano da representação. Evidencia-se, também, que, neste período, as crianças organizam o real através das suas ações e explorações no ambiente em que são inseridas.

Refletindo sobre esta conclusão, La Taille (1990, p.7) afirma que,

a inteligência sensório-motora representa o alicerce de toda a inteligência posterior. Esta afirmação pode até parecer banal. Mas não é. Uma coisa é dizer que existe uma inteligência prática que antecede aquela que se expressa através da linguagem. Com isto, todo mundo concorda uma vez que é evidente que crianças de 1 ano de vida e até menores manifestamente resolvem pequenos problemas. Mas outra coisa é afirmar que esta inteligência prática comporta uma lógica, e que esta lógica anuncia aquela presente nos raciocínios verbais. O senso comum é mais inclinado a acreditar que a capacidade de raciocinar logicamente é função exclusiva da aquisição da linguagem. Ora, o que Piaget mostrou leva a pensar que, pelo contrário, a organização que confere coerência ao raciocínio simbólico tem suas raízes nas ações dos primeiros dois anos de vida e que, portanto, os demais estágios do desenvolvimento constroem-se a partir do estágio Sensório-Motor.

Percebe-se, então, a importância das ações dos pequenos na creche e consideramos ser atividades ricas o que lhes possibilita agrupar objetos; encaixá-los; classificá-los; selecioná-los; juntar e separar brinquedos e empilhar cubos, dentre outros, para que se torne possível a construção dessas noções. A criança que tem a possibilidade de agir sobre os objetos e explorá-los está, ao mesmo tempo, desenvolvendo-se, pois quanto maiores as oportunidades, maiores serão as ligações sinápticas que ocorrem no cérebro e maiores serão as possibilidades intelectuais futuras.

Outro aspecto importante a se considerar é o aspecto afetivo das reações sensório-motoras o qual se desenvolve de forma indissociável, complementar e irreduzível ao desenvolvimento cognitivo e à construção do real.

O aspecto cognitivo das condutas consiste na sua estruturação e o aspecto afetivo na sua energética(...) Esses dois aspectos são ao mesmo tempo, irreduzíveis, indissociáveis e complementares: não é portanto, muito para admirar que se encontre um notável paralelismo entre as suas respectivas evoluções (PIAGET, 1982, p. 24).

Os afetos do bebê nos primeiros estágios são chamados de “adualismo” no qual não existe ainda uma consciência do eu, ou seja, nenhuma fronteira para separar o eu interior e o mundo dos objetos e pessoas. Segundo Piaget, os afetos observáveis nesse período, sob esse contexto adualístico, dependem de atividades globais e espontâneas dos bebês, da alternância entre estados de relaxamento que são agradáveis e estados de tensão promovidos por desconfortos ou necessidades não atendidas.

O sorriso, no início, como uma resposta fisiológica a uma sensação de bem estar, torna-se mais tarde um mecanismo de comunicação, de troca entre o bebê e o adulto que se relaciona com ele. O bebê gosta da voz humana, esta o tranquiliza e torna-se um elo inseparável entre a criança e o adulto.

Piaget (Ibid, p.27) considera que “ o contato com as pessoas torna-se, cada vez mais importante, e anuncia uma passagem do contágio a comunicação.”

Mais tarde nos estágios V e VI, constituem-se as “relações objetais”, que assinalam uma dupla constituição de um eu diferenciado do outro, o qual se torna objeto da afetividade.

Na creche, é necessário que a criança encontre o seu objeto afetivo, e que a educadora saiba do seu importante papel no sentido de ter com o bebê essa relação de troca de olhares, conversa e afetividade, já que ele está longe de sua família.

Spitz e Bowlby (*apud* DELVAL, 1998), estudaram os efeitos da separação da mãe, ou seja, do objeto afetivo. Os resultados encontrados por esses pesquisadores mostraram atrasos no desenvolvimento e regressões em caso de separação duradoura. Piaget (1982) considera que não é efetivamente a falta da mãe e, sim, a falta de relações afetivas e estimuladoras com uma pessoa que se relaciona bem com a criança e atenda as suas necessidades físicas e afetivas.

Em seus estudos, Bowlby (1960, p. 13) confirma que,

A observação direta dos efeitos contraproducentes que, nas crianças de pouca idade, produz a privação absoluta do cuidado materno tem sido levada a efeito por grande número de pediatras, psicólogos e especialistas em psiquiatria infantil, e comprovou que o desenvolvimento da criança pode ser afetado física, intelectual, emotiva e socialmente por dita privação.

Segundo o autor, a separação da mãe ou de uma substituta permanente que assuma as mesmas funções de alimentar, dar banho, carinho, conversar com o bebê, entre outros, pode causar-lhe danos irreversíveis. Os estudos de Bakwin (*apud*, Bowlby, 1960, p.14) apontam para os traços que apresentam as crianças com menos de seis meses que são privadas de seus lares e de lares substitutos, ou de instituições que possam garantir-lhes os cuidados afetivos necessários.

As crianças de menos de seis meses que permaneceram por algum tempo em uma instituição (hospital, orfanatos) apresentam quadro perfeitamente definido. Os traços distintivos mais salientes são: falta de atenção, enfraquecimento e palidez, relativa imobilidade, inquietude, falta de expressibilidade diante de estímulos como o sorriso e o arrulho, inapetência, insuficiente aumento de peso (embora se alimentem com dietas que, no lar, considerar-se-iam perfeitamente adequadas), evacuações freqüentes, sono desassossegado, certa aparência de infelicidade, propensão a estados febris transitórios e ausência do hábito da sucção.

Os estudos relativos à privação da mãe mostram ainda que, quando as crianças com menor idade possível, são transferidas a lares substitutos, podem, em pouco tempo, recuperar a tranquilidade e o conforto perdidos.

Nas creches, é de suma importância que não se troquem os educadores do berçário com frequência, pois essa prática não permite que se constitua vínculo afetivo entre a criança e o educador. O bebê reconhece quem cuida dele pelo cheiro, tom de voz e pela maneira como é tocado e acariciado pelo adulto. Atualmente, existem creches que fazem revezamento de seis em seis meses entre os educadores, para que não se cansem de determinada faixa etária, justificando essa conduta na busca de uma melhor qualidade de trabalho para o educador, já que segundo eles algumas idades cansam muito, porque as crianças são mais dependentes. Ao contrário, essa conduta não contribui para o atendimento às necessidades afetivas das crianças pequenas que precisam de ações e afetos regulares, ou seja, pessoas que sejam referências para eles.

Ninguém pode se desenvolver bem em um ambiente hostil, em que o sujeito se sinta menosprezado ou desprovido de cuidados, atenção e afeto. Na creche, como em qualquer instituição educativa, a dimensão afetiva precisa estar muito presente. Os educadores mostram sua afetividade, quando respondem às necessidades das crianças, com ações que envolvem colo, olhares e aconchego.

Desde o estágio sensório-motor o bebê já está sujeito às diversas influências sociais. Os adultos proporcionam-lhe afeto, cuidados, alimentos, abraçam-no, brincam com ele, impõe-lhe certos hábitos e proibições, ralham quando faz algo inconveniente. O bebê é alvo de inúmeras relações nas quais estão em jogo a linguagem, os valores, as regras e normas sociais do grupo ao qual pertence (MANTOVANI DE ASSIS, 2000, p.147).

Erikson (*apud*, HALL-LINDZEY 1984, p. 65), psicanalista e responsável pela teoria psicossocial do desenvolvimento, menciona que, “os estágios de vida de uma pessoa, do nascimento à morte, são determinados por influências sociais que interagem com um organismo em amadurecimento físico e psicológico”. O autor concebe oito estágios do desenvolvimento psicossocial, que vão do nascimento à velhice. Os quatro primeiros estágios ocorrem durante a primeira infância e a meninice, o quinto corresponde à adolescência e os três últimos

correspondem à maturidade, incluindo a velhice. Segundo Hall e Lindzey, Erikson fez pelo desenvolvimento da personalidade o que Piaget fez pelo desenvolvimento intelectual. Segundo a sua concepção, existem idades aproximadas, em que se manifestam novas formas de comportamento, em resposta a novas influências sociais e maturacionais, sendo que, em cada um desses estágios, existe uma crise e um conflito específico.

Para Erikson, o primeiro estágio significa a percepção pelo bebê da presença materna, do olhar, do toque, da sustentação, da alimentação e de outros reconhecimentos que a criança adquire, vindos da mãe. O reconhecimento da mãe assegura o reconhecimento do bebê sobre si próprio e a ausência desse sentimento pode causar à criança uma sensação de separação e abandono. Constitui-se, nesse período, a reciprocidade entre mãe e filho (a), sendo esse considerado como o estágio da confiança básica.

O bebê se desenvolve rapidamente e conquista habilidades que vão sendo aperfeiçoadas e o acompanhará pela vida toda tais como o andar e o falar. Para caminhar sozinho o bebê passa por vários períodos dentro do desenvolvimento; no início, por volta do 3 meses, consegue segurar a cabeça; mais tarde; por volta dos 6 meses aproximadamente, já fica sentado sozinho; por volta dos oito meses, começa a engatinhar e a explorar, sobremaneira, os espaços que são permitidos e, mais tarde, por volta dos 12 meses, inicia os primeiros passos de uma trajetória inteira que deverá trilhar com seus próprios pés.

É interessante observar como os adultos acompanham as conquistas das crianças e vibram com elas, ao mesmo tempo em que, por insegurança e medo de que se machuquem, dificultam muitas vezes essas iniciativas. Às vezes, observamos adultos incentivarem os pequenos a engatinharem e, quando o fazem, prendem-no no “chiqueirinho”. Geralmente, quando começam a andar, o que mais querem é fazê-lo para todos os lados, num verdadeiro jogo de exercício e, quando observam que estão em um ambiente diferente, ficam entusiasmados, pois poderão explorá-lo e aprender várias “coisas interessantes”. Não raro, porém, são colocados no carrinho! Quantas vezes não somos incoerentes com os pequenos e, na tentativa de protegê-los e sem o perceber, atrapalhamos o seu desenvolvimento.

Em relação à linguagem, ocorre o mesmo: no início, vibramos com suas primeiras sílabas, com as primeiras palavras e como estão se apropriando da nossa língua, querem e precisam

exercitá-la. Então os pequenos falam e repetem a mesma sílaba ou palavras várias vezes e, cansados, pedimos para que fiquem quietos. Como? Se é preciso falar e repetir para aprender!

A família é o primeiro meio social que a criança conhece, e muitas delas, aos 4 meses de idade, vão para as creches e berçários que dividem com a família a responsabilidade no cuidado e educação dos pequeninos.

A criança é um sujeito histórico e social que faz parte de uma cultura, de um meio formado por crenças, ideologias, poderes, definições e anseios, uma sociedade que, para ela, parece-lhe pronta.

Desde cedo, as crianças estabelecem com as pessoas que as cercam vínculos de amor, de amizade, de afeto e desafetos, segundo a relação que se estabelecem entre elas.

Nota-se que a criança constrói seus conhecimentos na interação com pessoas e objetos e, nessa relação, na troca com os adultos e com seus iguais, vai criando um conceito de si mesma e dos outros segundo sejam os frutos dessa relação.

Compreender uma criança é entrar no seu universo infantil, sabendo que nele tudo pode ser feito, aceito, conquistado... É procurar compreender em seus olhos e em suas manifestações o que está sentindo, é colaborar com ela promovendo um ambiente intencionalmente organizado e rico para as suas experimentações e trocas com o meio.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasil (1998), a educação de 0 a 6 anos é direito de todas as crianças e dever do poder público. As instituições que atendem a essas crianças precisam estar “aptas” para ampliar as possibilidades do seu desenvolvimento físico, sócio-afetivo e cognitivo. Para tanto, o ambiente precisa ser adequado a suas necessidades, interesses e capacidades.

É necessário pensar em quais são as atividades adequadas para a criança de zero a três anos e, entender que os “conteúdos” para os pequenos envolvem aprender a comer, a se vestir, a se relacionar com os outros e ser feliz, enfim, contribuir, para que as possibilidades que possuem, desenvolvam-se cada vez mais. Temos que criar condições para que desenvolvam a independência.

A teoria construtivista propõe que ao aluno se deve dar algo que o faça modificar as suas estruturas, ou seja, algo que lhe possibilite a adquirir um conhecimento novo para incorporá-lo aos que já possui e, para isso, temos que ter equilíbrio ao propor-lhe atividades que lhe desafiem

o pensamento, que não sejam fáceis nem difíceis demais e, sim, que os instiguem a fazer, de que gostem e queiram participar delas.

É preciso criar um meio sócio-moral cooperativo e ajudar as crianças a construírem a auto-estima, e cuidar para que esta seja construída sobre bases sólidas, de alegria e bem estar, para que elas tenham uma imagem positiva de si mesmas.

1.1. A conquista de um novo espaço

Quando os pequenos chegam às creches, não faltam choro, insegurança, medo! Quanta adaptação! Para a criança pequena, a mudança é muito brusca já que sai de sua casa onde conhece o espaço físico e as pessoas que fazem parte desse ambiente. Na maioria das vezes, o contato do bebê se restringe aos familiares mais próximos. Ao chegar à creche, muda-se o espaço físico e, ao mesmo tempo, os pais desaparecem. Outros adultos, que ainda não conhece, cercam-no e realizam as mesmas funções que seus familiares.

Aparecem outras crianças, inseguras como ele e que também querem igual atenção. É um período difícil tanto para a criança quanto para o educador e ambos precisam de um tempo para que possam se conhecer, estabelecer vínculo e adquirir segurança. É uma verdadeira conquista. Lupianez (1998) considera, que a criança leva mais ou menos 15 dias nesse processo de adaptação, dependendo das especificidades de cada caso.

É extremamente importante conversar com os pais, tranquilizá-los, ressaltar-lhes a importância de seu papel nesse processo de adaptação do filho. Orientá-los a terem paciência, a buscar o filho sempre no mesmo horário para que tenha a confiança de que os pais voltam e de que não ficarão esquecidos. Orientá-los para que falem com tranquilidade para os seus filhos, que digam que os amam, que os compreendem, mas que irão trabalhar e voltarão para buscá-los. É preciso que os pais, antes da entrada das crianças na instituição, compareçam para a reunião no espaço onde seus filhos estarão durante o dia, para que conheçam o ambiente, os brinquedos, a rotina diária e possam estar tranquilos no processo de adaptação.

O período de adaptação é “delicado” também para as famílias que precisam deixar na creche a sua criança, a mãe, por vezes, sente-se culpada e até infeliz por ter que delegar a outras

peessoas o atendimento do seu pequeno (a). Esse processo dura pouco tempo e, quando os vínculos se estabelecem entre a creche e a família, surgem a confiança e a tranquilidade.

Para os educadores também é um período difícil que precisa ser bem planejado. Eles necessitam conhecer a criança que chega, com sua história, seus medos, necessidades e possibilidades, para que possam atendê-las adequadamente. É um esforço grande por parte dos educadores que têm que estar atentos e prontos para lidar com a insegurança e atender às necessidades dos pequenos. Nessa troca de cuidados e afeto vai se construindo um forte vínculo, que faz com que esse trabalho seja prazeroso.

É preciso planejar situações específicas para o momento de adaptação, oferecer às crianças brinquedos diversos para que se interessem pelos objetos, levá-los ao solário e evitar o contato com muitas crianças nesse período, porque, geralmente ficam assustadas e com medo. Os educadores precisam ter muita paciência, pois é um período de muito choro. Nesses momentos, é preciso estar tranquilos, usar um tom de voz baixo para conversar com os bebês e tentar acalmá-los.

No caso de uma adaptação bem sucedida, muitas vezes, veremos essas mesmas crianças chorarem porque não querem ir para casa com os pais. A partir desse momento, em que se estabelece uma relação de confiança e afetividade, a creche passa a ser para elas o seu espaço de jogo, de brincadeiras, de convívio social rico, prazeroso, ou seja, um espaço de educação.

1.2. Os cuidados

No trabalho da creche, os cuidados são de suma importância. Ninguém se desenvolve bem se não são levadas em consideração suas necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, descanso, entre outros.

Didonet (2003, p. 6) considera que “Não há conteúdo educativo na creche deslocado dos gestos de cuidar. Não há um ensino, seja um conhecimento ou um hábito, que use via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança”.

Nesse sentido, não se pode conceber, na creche, ação alguma que separe o cuidar do educar, definido como um estado de atenção e de bem querer ao educando. Quando pegamos um bebê no colo, quando o alimentamos ou lhe damos banho, essas ações são cuidados que precisam ser envolvidas de atenção e disponibilidade para trocas afetivas e cognitivas.

No primeiro ano de vida, dormir e se alimentar em pequenos espaços de tempo é muito importante. Dormir, porque o ambiente os excita muito e os bebês precisam de muitas horas de sono. Nenhuma criança se desenvolve bem e aprende se estiver cansada e agitada.

É necessário também organizar um espaço adequado para o sono, com pouca luz, silêncio, os colchões com lençol, travesseiro e algo para se cobrirem, já que queremos propiciar-lhe um ambiente gostoso que convide ao soninho.

Precisamos ter, nesses momentos, os mesmos cuidados que uma mãe teria em casa : roupas confortáveis, se necessário um banho para relaxar, um carinho, ou uma música cantada, história para os maiores, enfim, tudo de que os pequenos necessitam. Precisamos conhecer, por meio da família, os rituais de cada criança para dormir, uma vez que cada uma possui o seu ritual: alguns dormem com o rostinho coberto; outros preferem dormir direto no berço ao invés de serem ninados no colo, outros precisam de colo por mais tempo porque demoram para dormir, etc. Conhecer os rituais das crianças é, não só respeitar suas necessidades e atender a elas, bem como favorecer-lhes a adaptação.

Para os bebês até um ano de idade, é importante que durmam no berço para que se sintam mais seguros e protegidos, dentro de um “território que é deles”. As crianças que já têm 13, ou 15, meses podem dormir em colchonetes, para que, ao acordarem, possam levantar-se para ir por exemplo, pegar um brinquedo sem a ajuda de um educador. Também é preciso considerar-se que as crianças de 13, 15 meses, quando acordam e estão em berços, podem se sentir presas e tentar sair destes sozinhas, o que pode ocasionar acidente.

Por mais difícil que seja, é necessário se adequar ao horário de cada um e convidá-los a dormir sem os forçar, da mesma forma que não se pode obrigar uma criança pequena a ficar acordada, porque os pais virão buscá-la, ou porque o almoço da creche vai ser servido. É importante que os berços sejam individualizados, e os lençóis lavados diariamente.

É necessário, também, que o ambiente do sono seja silencioso para que possam dormir o tempo necessário para o seu desenvolvimento e, quando acordarem e chorarem no berço, que os educadores estejam ali para atendê-los, dar colo, trocar as fraldas, dar-lhes a mamadeira, etc. O sono dos pequenos precisa ser supervisionado todo o tempo.

É comum em visitas a instituições encontrar bebês de poucos meses sentados no cadeirão para serem alimentados, quando estão com sono. Na maioria das vezes, choram insistentemente,

ficam agitados e irritados. Há necessidade de se atender aos pequenos e lembrar-se que a rotina e os horários precisam ser mantidos para favorecer a organização da instituição, mas serem flexíveis de acordo com as necessidades e características de desenvolvimento das crianças.

Se estiver na hora do almoço, os bebês não devem ser acordados, pois alimentar-se precisa ser agradável. Outro aspecto que merece ser destacado é que os bebês, até um ano de idade, não devem ir para o refeitório para se alimentarem junto aos outros, visto que são muito pequenos e necessitam de um ambiente tranquilo na hora da alimentação, o que fará bem não só a eles como aos educadores.

Lupianez (1998) discorre sobre a necessidade de se oferecerem para as crianças, a partir de 8 ou 9 meses, alimentos sólidos, legumes cozidos cortados em cubos para que elas percebam o colorido dos alimentos, experimentem texturas e gostos diferentes. Os alimentos devem estar picados e organizados no prato para que identifiquem o tipo e as cores de cada um. Segundo a autora, se os mesmos não forem inseridos nos cardápios dos pequenos, estes não reconhecerão os gostos deles e, mais tarde, possivelmente, poderão rejeitá-los.

Devemos possibilitar que as crianças, a partir de 9 meses, tenham a oportunidade de se alimentarem sozinhos, com ajuda do adulto. Dar a elas uma colher, para que possam pegar o alimento do prato e levá-lo à boca, este é um trabalho difícil; mas, ao mesmo tempo prazeroso, para elas. É preciso evitar fazer pelas crianças o que já podem fazer sozinhas, favorecendo a sua independência, estimulando-os a resolverem seus pequenos problemas, porém atentos as suas possibilidades.

A alimentação é um fator especial, cuja qualidade e horários devem ser observados com atenção. Os bebês precisam ser pegos no colo para tomar a mamadeira, cujo bico deve ser trocado e com o furo adequado às crianças. Na creche, é preciso ensiná-las oferecendo-lhes uma alimentação saudável e evitando que se alimentem de salgadinhos, refrigerantes, bolachas, guloseimas e frituras. Os pais necessitam ser informados sobre a qualidade da alimentação que as crianças têm na creche.

Outro aspecto importante são os cuidados referentes à higiene, à troca de fraldas, ao banho e ao uso do penico. Tais horas são essenciais na interação entre o bebê e o educador. Devem-se aproveitar esses momentos para falar com ele sobre o que está fazendo, sobre as partes do seu corpo; chamar-lhe a atenção sobre o barulho da água, dar-lhe um objeto para brincar nesse

momento e usufruir dele. Fazer a higiene do bebê, com tranquilidade, é muito importante, pois, quando há aflição e pressa por parte de quem cuida dele, o bebê percebe. Com as crianças até dois anos, que usam fraldas, é preciso que os educadores estejam atentos a necessidade de troca de fraldas, pois nenhuma criança pode e gosta de ficar molhada ou suja.

Para as crianças de dois anos aproximadamente, as quais estão na fase de retirada de fraldas, não precisam da hora do penico várias vezes ao dia, é necessário oferecê-lo logo após a entrada, uma hora após estarem na creche, antes ou após o parque, mas não obrigar a sentarem no penico sem necessidade. É importante não forçá-los na retirada das fraldas, pois o controle dos esfíncteres envolve um processo orgânico. A criança, aos dois anos aproximadamente, dá pistas sobre a necessidade da retirada da fralda, entre elas o incomodo que sentem quando a fralda está suja. É preciso que os pais saibam desse processo e recebam as informações necessárias para colaborarem sobre esse aspecto em casa.

Outro cuidado que se precisa considerar é o de, ao trocar as fraldas de uma criança, não fazer expressão de nojo, pois ela percebe a conduta do educador, e esta a influencia. É necessário então, trocar as fraldas com naturalidade e tranquilidade, assim como devem ser todas as atividades realizadas com as crianças pequenas.

É imprescindível lembrar a higiene em relação ao penico, ao lugar da troca de fraldas e a banheira, que devem estar sempre limpos e desinfetados.

A partir dos três anos, deve-se ensiná-la a usar o papel higiênico com compreensão e respeito aos desajeitamentos infantis, os quais são necessários às aprendizagens, sempre considerando o ritmo de cada um.

1.3. O espaço físico

O espaço físico é muito importante na educação da criança pequena, uma vez que precisa ser amplo, cuidadosamente limpo e isento de qualquer objeto que possa ser de risco para os bebês, já que no berçário se arrastam, engatinham e vão em busca do que lhes chama a atenção. Nessas ações, envolvem todo o corpo, exercitam os músculos, trabalham as articulações ao mesmo tempo em que as ações possibilitam a construção das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo.

No início, não há diferenciação entre criança, atividade e objeto, pois os mesmos são quadros sensoriais que aparecem e desaparecem. O objeto existe em função da atividade que se realiza com ele ou da visão que se tem dele e de seus deslocamentos, como, por exemplo, a criança por volta dos 5 meses mais ou menos é capaz de pegar o que vê e levar o objeto à boca. Nessa fase, que vai aproximadamente até os 8 meses, a criança busca objetos escondidos parcialmente, ou seja, é capaz de retirar a fralda de cima de uma boneca que se encontra com metade do corpo para fora da fralda, ou pegar um brinquedo que está atrás do seu travesseiro.

Esse processo de construção dos objetos vai se aperfeiçoando e, por volta dos 9 ou 10 meses, a criança já é capaz de buscar o objeto que viu desaparecer. Se escondermos, sob uma almofada, um livro de histórias a criança é capaz de retirá-la para pegar o livro. No entanto, ainda não percebe os deslocamentos invisíveis: se escondêssemos o livro sem que o visse em outro lugar, que não próximo aos seus olhos, a criança não iria a sua procura e, sim, pegaria outro objeto.

Por volta dos 18 meses, a criança já possui instrumentos cognitivos que lhe permitem atuar sobre os objetos independente dos seus deslocamentos invisíveis, porque os objetos já estão para ela definitivamente construídos.

O espaço se constrói junto à estruturação dos objetos, que, inicialmente, são subjetivos, visuais e bucais. A sensação do espaço é vivida por estímulos externos a seu próprio corpo: a pessoa que a carrega nos braços e lhe propicia um espaço de aconchego e segurança, o berço que a envolve, etc.

Lupianez (1998, p.49) esclarece que,

A construção do espaço vai relacionada com a construção do objeto: não podemos compreender a existência de um objeto diferenciado se não compreendemos a existência do espaço onde se encontra este objeto e aonde ocorrem seus deslocamentos e mudanças de posição.

Aos poucos, por meio das ações que são realizadas, os bebês vão percebendo que existem espaços diferentes para atividades diferentes: lugares onde se alimentam, tomam banho, trocam-se... Os adultos são parceiros importantes da criança para a ampliação do seu espaço de ação, pois

lhe possibilita ações em espaços distintos. Móveis e brinquedos fixos em lugares definidos são importantes pontos de referência que a ajudam a situar-se.

Enquanto o bebê não é capaz de mover-se por si mesmo, é necessário proteger seu território dos objetos e dos seus iguais. Muitas vezes, percebemos que um bebê de oito ou nove meses é uma ameaça para um de quatro meses, que ainda não se locomove e não tem como se afastar do colega que lhe tira a chupeta, ou mesmo, que quer brincar ao explorar o rostinho do outro ao colocar-lhe o dedo nos olhos, etc.

A partir do seu próprio movimento, o bebê vai experimentando na prática, a noção de espaço, visto que engatinhar e andar são habilidades que ampliam, sobremaneira, o poder da criança pequena. A partir desse momento, pode explorar os diversos espaços e conhecer os desafios que proporcionam.

As noções de objeto, espaço, tempo e causalidade se desenvolvem concomitantemente. A causalidade é resultado da própria ação da criança e mãos e pés são os primeiros centros dessa noção. Por vezes, a criança provoca, acidentalmente, com suas ações, uma reação no mundo dos objetos e esse resultado que é algo novo lhe interessa. Nesse sentido, a criança pequena tende a repetir a mesma ação para observar o mesmo resultado. Por exemplo: quando percebe que, ao tocar o móvel, este emite sons, ela que gosta desses sons, repete o movimento para fazer durar os espetáculos que lhe foram interessantes. Percebe que os objetos são causa de acontecimentos e que ela não é mais a única fonte da causalidade.

O tempo, para os pequenos, consiste na duração das atividades diárias e nas sensações, isto é, o tempo, mais ou menos longo, dependendo das ações e as satisfações que as mesmas possibilitam. Quando quer a mamadeira, ou quando chora, ao pedir colo ao educador, e há demora no atendimento, esse tempo, longo para a criança, deixa-a angustiada. Existe também o tempo de prazer, quando está na banheira, ou na troca de fraldas à medida que o educador conversa com ela, canta uma música e troca olhares e carinhos.

Há um tempo que interrompe uma ação, por exemplo, quando o educador que estava com o bebê no colo o coloca no berço para atender a outra criança, ou quando está brincando com a mamadeira que acabou de tomar e alguém lhe tira esse objeto. Nesse momento, interrompe-se uma ação com a criança pequena. O antes e o depois são relativos à própria ação. A criança puxa

o móbile, para depois ouvir o som; o educador ao trazer-lhe o babador, informa-o do alimento e a chupeta informa-lhe que é tempo para o descanso.

No berçário, consideramos o espaço como um elemento parceiro da ação do educador, que precisa desafiar a criança, convidá-la à interação com objetos diversificados, promover sua independência e ajudá-la em seu desenvolvimento.

A decoração do berçário também é algo que merece atenção: cores fortes e misturadas cansam as crianças, excitam-nas já que é um lugar em que ficam o dia todo. O ideal é que tenha cores claras que tranquilizem as crianças. Os enfeites devem conter figuras únicas e grandes para que consigam observar, pois murais com muitas gravuras também as cansam, visto que não conseguem distinguir os contornos dos desenhos por serem de tamanhos pequenos e com muitas figuras. Os móveis em espaços distintos ajudam-nas a se localizarem, o que se torna um indício da atividade que está prestes a acontecer.

Estantes baixas para que possam pegar os brinquedos, barra para se segurarem e se levantarem, espelho para que possam brincar e, posteriormente, reconhecerem-se, caixas ao alcance das crianças com materiais diversos, colchonetes com almofadas para descanso e brincadeiras, áreas diferenciadas dentro de um mesmo espaço físico auxiliam-nas em suas descobertas.

Crianças pequenas começam a reconhecer o tamanho do seu corpo quando têm a possibilidade de colocá-lo em relação a outros espaços, daí a importância de se colocarem caixas vazadas, túneis, cabanas e montar no berçário lugares onde elas possam entrar e sair.

Para as crianças maiores, quando começam a andar, é importantíssimo os passeios ao ar livre, as brincadeiras com água, terra, o contato com a natureza, troca entre crianças de idades diferentes para que aprendam em conjunto e iniciem outras trocas sociais.

É importante cuidar da higiene do chão, já que os pequenos ficam assentados ou mesmo engatinhando pelo berçário. O mesmo cuidado é necessário com os objetos e brinquedos que estiverem ao alcance deles porque, na maioria das vezes, o que pegam, levam à boca.

O ambiente deve ser interessante, estimulante, sem estar poluído. É preciso espaço para engatinhar, andar e brincar com tranquilidade.

1.4. Os brinquedos

O brincar deve ser o trabalho maior de todas as crianças, pois o concebemos juntamente com a brincadeira, como elementos construtores da inteligência dos pequenos e de seu desenvolvimento sadio. Para Piaget (*apud* LUPIANEZ, 1998, p. 67),

o brincar tem um papel evolutivo que permite pensar nesta atividade como parte substantiva e diferenciada do desenvolvimento humano. A evolução da brincadeira deve ser concebida como evolução do conhecimento: primeiro brincadeira de ação de natureza sensório-motora; brincadeira de representação, de natureza simbólica.

Na creche, as crianças precisam encontrar um espaço rico e diversificado, que lhes permitam as brincadeiras de ação tais como: colocar bolinhas dentro de uma bacia; tentar encaixar potes de diferentes tamanhos; empilhar cubos; entrar e sair de caixas vazadas, etc e também as brincadeiras que envolvem a representação como brincar de casinha; dar banho nas bonecas; de salão de beleza; de mecânico ou bombeiro; dentre outras. O espaço precisa ser intencionalmente organizado, para favorecer a ação e a representação das crianças durante a rotina da creche.

Os brinquedos devem ser coloridos, seguros, de diferentes tamanhos, texturas, pesos e medidas, que provoquem sons distintos; objetos transparentes para que vejam o que há dentro; recipientes como bacias, canecas, panelas, colheres de pau, pregadores de roupa, blocos de encaixe grandes, etc. Também deve haver brinquedos que dêem a possibilidade de pegar, jogar, pôr na boca, sentar em cima, que as crianças possam explorá-los sem receio, e que estejam em estantes baixas para que possam sozinhos pegar o que queiram, e quando o desejarem.

É importante que, quando queiram alcançar algum brinquedo o consigam, o triunfo as estimula a buscarem objetos em lugares mais difíceis, portanto é preciso propiciar-lhes o êxito, pois contribui para a construção da auto-estima dos pequenos. Sabemos que, na ação, o bebê vai consolidando seus esquemas, e a cada desafio, usa dos esquemas que já possui para assimilar outros objetos e acomodá-los, modificando os seus esquemas e construindo novos.

Todavia não se devem oferecer muitos brinquedos de uma só vez, porque tal fato os excita muito, e por fim não se interessam por nenhum em especial. É mais apropriado que permaneçam certo tempo com um objeto, o necessário para que o conheçam e o explorem. Nesse sentido, os brinquedos podem ser trocados semanal ou quinzenalmente para que sejam explorados de forma adequada.

Os brinquedos devem estar classificados em bacias ou caixas, pois essa noção de organização dará às crianças a oportunidade de ir construindo as noções de número e classes cuja origem se encontra na estrutura sensório-motora.

As atividades com giz de cera em papéis grandes, a manipulação da massa de modelar caseira (não há problema se for levada à boca); rasgar e amassar papéis de diferentes texturas; brincar com tecidos e brinquedos revestidos de tecidos com texturas diferentes e realizar pintura com guache, permitem movimentos de coordenação motora fina. Porém é importante ressaltar que as crianças, por volta dos 18 meses aproximadamente, precisam de movimentos amplos e não existe a possibilidade de realizá-los em uma folha de sulfite, por isso é preciso papel manilha grande ou mesmo uma parede de azulejo a qual, depois de usada, possa ser lavada com facilidade.

A organização dos espaços e os brinquedos diversos promovem a ação da criança na troca com o seu meio e, conseqüentemente, a ampliação de seus conhecimentos cognitivos e afetivos.

1.5. Os educadores

Conceituar os educadores de creche é falar de alegrias; vontade; dúvidas; cansaço; frustrações; preocupações com os educandos; expectativas; carga horária justa; condições de trabalho; salário digno e formação em serviço; enfim é tentar traduzir o sentir e pensar desses profissionais, muitas vezes, sem escolas e cursos específicos que viabilizem-lhes o aprimoramento.

A creche, mesmo depois de décadas de existência, de muitas lutas e mudanças de um perfil assistencialista para um ambiente de cuidados e educação, encontra-se na atualidade, com dificuldades e limitações sejam elas físicas, profissionais, falta de identidade, função educativa e ações políticas consistentes que efetivem e valorizem seu espaço de ação.

Quem são as educadoras que atuam diretamente com a criança?

Quais as suas idéias a respeito da educação infantil?

Qual a sua verdadeira função dentro das instituições?

O que significa uma rotina que atenda as necessidades das crianças?

Qual o papel dos educadores diante das famílias das crianças?

É necessário pensar com mais clareza e atenção nesses profissionais que trabalham, não raro, mais de 8 horas diárias, com as crianças em uma fase rica e importante da vida. Não bastam os pacotes fechados com livros e conteúdos importantes se o educador não sabe o que fazer com eles.

Além do abordado anteriormente com relação a salário, horários, refletiremos, neste momento, de forma específica, sobre a formação dos educadores. Faz-se necessário um investimento maior, uma política pública em parceria com universidades e instituições que se interessem pela educação infantil e que junto aos educadores de creche propiciem momentos de estudo, reflexões e acompanhamento de sua prática, como menciona a LDB (9394/96, artigo 62, p. 29),

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 lei citada estabelece como requisito para atuar nessa instituição a formação mínima de magistério. Um dos problemas é que em muitas instituições os educadores não têm nem a formação mínima adequada e alguns não possuem o ensino fundamental.

Muitos educadores chegam para trabalhar com as crianças depois de passarem pela “cozinha e serviços gerais”. Estar com as crianças seria o mesmo que uma promoção dentro da instituição. O problema é serem “promovidos” sem estarem preparados para tal. Muitas vezes, não são realizados cursos, acompanhamentos e formação para se trabalhar com crianças pequenas. Em muitas instituições, é preciso somente ter “jeitinho” e gostar de crianças.

Com a LDB, 9394/96 a creche se encontra hoje num impasse, quando precisa formar os educadores em serviço, pois a estrutura do nosso magistério, e mesmo a Pedagogia, não dão

conta de um currículo tão específico como deve ser o trabalho direcionado às crianças de 0 a 4 anos.

Em concordância com essa idéia, Oliveira (2001, p.91) destaca que:

a formação recebida nos cursos de magistério, na maioria das vezes, não prepara os educadores para trabalhar com crianças menores de 4 anos, e muito menos para conceber a educação de forma ampla em que também estejam inseridos os cuidados biopsicossociais requeridos para essa faixa etária

É necessário valorizar os educadores proporcionar-lhes condições de formação continuada, diminuição de carga horária e salários mais justos pela importante função que desempenham. Cuidar da higiene dos bebês, alimentá-los e atender a suas necessidades é um ato de cuidado, educação, competência e muito amor.

Quando perguntamos aos profissionais, o que é ser educador de creche, respondem-nos que é dar carinho, atenção e cuidados. Alguns ainda apresentam o antigo paradigma de substituta materna, e de que a creche deve ser para as crianças como se fosse a casa delas, onde encontram carinho e aconchego, como ilustra a fala a seguir: “Cada criança na creche significa meu filho e o trato com o mesmo carinho”. Vemos, nas falas, que o conceito de creche como instituição educativa ainda está para ser alcançado. Para trabalhar com a educação dos pequenos, só o amor não basta, é preciso conhecer o desenvolvimento infantil, os processos de construção do conhecimento, as necessidades sócio-afetivas, cognitivas e físicas das crianças, para que se possa atendê-los e oferecer respostas as suas necessidades.

Nas respostas da bateria de sondagem aplicada no início do curso, a maioria dos educadores, quando questionados sobre o amor a profissão, afirmam que o têm, que são felizes e sentem o quanto as crianças precisam delas, uma vez que não têm em casa o que os educadores possibilitam na instituição. São profissionais alegres, criativos e muitos gostariam de continuar estudando, refletindo e melhorando sua prática educativa.

É preciso, realmente, que a tão falada formação continuada aconteça, pois as crianças necessitam de educadores mais preparados e responsáveis pelo papel de mediadores das aprendizagens infantis.

Para se trabalhar com os pequenos, faz-se necessário ter uma postura adequada e cuidar de aspectos como a higiene pessoal, já que as crianças estarão em contato direto com os educadores, quando os pegam no colo, dão banho e também, quando estão no chão brincando com eles. É preciso ter cuidado com o uso de bijuterias tais como anéis e colares, porque podem machucar os bebês. É conveniente, também, cuidar do tom de voz porque sabemos que sons altos agitam e cansam os pequenos. Além dos cuidados básicos de higiene pessoal, tais como: manter os cabelos presos e as unhas aparadas, os educadores precisam estar alegres e disponíveis para interagir com as crianças.

Os bebês conhecem as pessoas que cuidam deles pela pulsação, cheiro e tom de voz, por isso é importante que os educadores não sejam trocados do setor com frequência, pois essa mudança impediria a criação do vínculo de segurança e confiança de que toda criança necessita para se desenvolver com tranquilidade e felicidade.

Nessa interação, ela vai descobrindo o seu mundo e construindo um conceito positivo dela mesma e de quem a cerca. O contato com o corpo, o cheiro, o aconchego unido a palavras de estímulo são importantes para que os pequenos se sintam queridos, pois a autovalorização é compreendida como uma troca afetiva consigo mesmo, e essa troca pode até gerar sentimentos de inferioridade, dependendo da sua qualidade.

1.6. A rotina diária

Compreendemos a rotina como a composição dos elementos que farão parte do dia-a-dia das crianças na creche.

A rotina consiste, portanto, nas várias atividades que acontecem com as crianças desde que chegam até o momento da saída da instituição. Tais atividades como: o café da manhã; hora do banho; almoço; repouso; atividades de estimulação; mamadeira para os pequenos; lanche, parque e outras atividades de acordo com o planejamento e a organização de cada instituição, fazem parte da rotina da creche. As mesmas se referem a cuidados e educação e são de suma importância para que os pequenos se orientem no tempo e no espaço em que estão.

As atividades de rotina são momentos de ricas aprendizagens, e essas podem ser pensadas e planejadas para promover a independência das crianças: pois, nesses momentos, vivenciam a noção do tempo e começam a entender que existem momentos mais adequados para realizar determinada atividade. Essas oportunidades servem para os educadores conhecerem as crianças, observarem suas conquistas, perceberem as atividades de que mais gostam de participar e a qualidade das interações entre os pares.

Além disso, as crianças, por volta dos 15 a 18 meses, começam a aprender a se alimentar sozinhas, a se despir para o banho e tentar se vestir, a cuidar da sua mochila e retirar dela, com a ajuda do educador, a roupa que irão vestir, dentre outras habilidades que são importantes para a vida presente e futura delas.

A rotina traz segurança para as crianças que se orientam no dia pelas ações que ocorrem com elas. É necessário manter essa rotina sem rigidez. Por meio dela, sabem que após o banho, vem a mamadeira e, logo após, o repouso. Os bebês necessitam dessa rotina para o seu desenvolvimento saudável.

No entanto é preciso que a rotina não se transforme numa “camisa de força”, nem numa cadeia de atividades fixas e sem sentido para as crianças, e tampouco deve ser, para os pequenos, momentos de longa espera como só se alimentar depois de que todos forem servidos, ou esperar, sem fazer nada, a fila para o banho. A fila merece consideração já que existe para que haja uma melhor organização das crianças no espaço, mas sua necessidade precisa ser pensada para não se tornar um momento de angústia quando, por exemplo, as crianças de dois e três anos precisam andar segurando a “camiseta do colega da frente”. Por não ter ainda muito equilíbrio, acabam se incomodando, caem, puxam a camisa do colega que se sente enforcado ou bravo porque pisaram no seu pé, etc. Outra prática, geralmente encontrada, é levar as crianças segurando numa corda, e o educador geralmente, vai ao lado fazendo suas intervenções, o que visa o controle das crianças. Esse processo é difícil para crianças tão pequenas, o que provoca, às vezes acidentes. Por que não os ensinar a caminhar sem estarem agarrados a algo? Por que um atrás do outro? Na creche, é preciso ensiná-los a viver bem, a andar com tranquilidade.

Muitas vezes, os educadores, confundem a rotina com o planejamento. Faz-se necessário compreender que ambos são ações que ocorrem simultaneamente e que é preciso planejar a rotina, recheando-a de novidades. Por exemplo: o banho faz parte da rotina, ocorre todos os dias

mas o educador pode torná-lo mais prazeroso ao levar canecas para encher de água e esvaziá-las, objetos plásticos que flutuam, contar uma pequena história, cantar uma música, ou mesmo, brincar com os bebês ao nomear-lhes as partes do corpo. A rotina não pode ser momentos estanques e, sim, ser transformada em oportunidades de aprendizagens. Para isso, pois, é necessário estudar, refletir e trocar idéias para planejar as ações que irão promover o desenvolvimento.

A chegada das crianças na creche pode ser realizada de maneiras diferentes, com brinquedos diferentes, músicas, mas sempre com muita alegria e mostrando, sinceramente, à criança e a sua família que ela está chegando a um lugar especialmente criado para o seu desenvolvimento e o seu bem estar.

1.7. Os limites e as birras

Não raro, observamos os educadores de creche sem saber como lidar com as birras e as dificuldades das crianças de um a dois anos. Na maioria das vezes, quando brigam por um brinquedo, ou disputam o colo de uma educadora, evidenciam, nessas situações, a sua forma de interagir com o mundo dos objetos e pessoas.

Por vezes percebemos os educadores realizarem intervenções inadequadas como: tirar o brinquedo que foi motivo de conflitos ou excluir a criança do convívio se ela estiver agredindo um colega, ao considerarem que essas atuações “ensinam” as crianças a agirem de uma outra forma numa ocasião posterior semelhante. Assim colocam a criança para pensar no que ela fez, censuram a criança, dizem que não gostam mais dela porque agiu de forma “errada”, que são feios porque não sabem se comportar, entre outros.

Sabemos que a criança nasce amoral, ou seja, para os pequenos não existem ainda regras ou normas a serem seguidas e que garantam um bom convívio. O egocentrismo, nos primeiros anos, impede que eles coordenem pontos de vista e se coloquem no lugar dos outros, então, para eles, só existe a sua própria vontade, o seu desejo.

Selman (*apud* VINHA e MANTOVANI DE ASSIS, 2003, p.121), descobriu as estratégias que as pessoas utilizam para resolver os conflitos. As crianças pequenas, até três anos,

utilizam em geral estratégias ainda muito primitivas. Existem os níveis de relação interpessoal e as crianças que freqüentam a creche se encontram no nível zero.

No nível zero as sugestões das crianças para a resolução dos conflitos parecem ser tanto momentâneas (impulsivas) quanto físicas. A resolução do conflito ocorre por meio de duas estratégias principais: a da não interação (fugir, afastar-se, esconder) ou da intervenção direta (lutar, agarrar, gritar, agredir).

Os pequenos ainda são incapazes de perceber manifestações subjetivas. Eles não são capazes de perceber sentimentos, que não se expressam concretamente, como o choro, os gritos. Por isso, quando o educador diz que sua atitude deixou o colega triste, a criança responde, que ele não chorou. Para essas crianças, se elas não interagem fisicamente, não há conflitos. É comum acontecer conflitos quando eles brincam. É preciso, portanto dizer claramente à criança o que pode e o que não pode fazer como, por exemplo, você não pode tirar o brinquedo do colega, é preciso pedir-lhe para que o empreste, ou não precisa chorar porque você quer o carrinho que está no armário, é preciso pedir. O importante é conter a ação da criança e mostrar-lhes outras formas para dizerem o que querem.

Sendo assim, há uma maneira diferenciada que a criança utiliza segundo a sua estrutura de pensamento, para resolver os seus pequenos conflitos. Um exemplo da primeira conduta é quando a criança tenta pegar um brinquedo que está com outro colega e, não conseguindo, ela busca outro brinquedo, ou seja, abandona a idéia inicial e vai a busca de outro objeto que satisfaça o seu desejo de brincar. Na segunda conduta, a criança, querendo um objeto ou o colo do educador que está segurando um bebê, ela o empurra para ganhar o colo ou tenta retirar o brinquedo do colega.

As intervenções, nesses casos, precisam ser acertadas, deve-se reconhecer o sentimento da criança, dizer-lhe que sabe que ela gostaria de brincar com aquele brinquedo mas, que o colega o pegou primeiro e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe outro objeto interessante.

Outro fato que ocorre nas creches, com freqüência, são as “mordidas”, as quais são comuns entre as crianças de um até três anos aproximadamente. A criança usa a boca como uma das formas de conhecer e explorar o mundo; os pequenos, por volta dos 3 ou 4 meses, colocam “tudo” na boca: as mãos, os pés, o dedo da mãe ou de quem cuida dela, etc. A mordida para a criança pequena é uma forma de comunicação, uma maneira de dizer ao outro que quer o

brinquedo que está com ela, de dizer que não gostou que lhe tirassem um objeto com que estava brincando; de mostrar que está com ciúmes do novo colega que chegou na creche, de expressar aos educadores que a atividade ou a quantidade do material é insuficiente para todos, ou ainda, que o espaço físico é pequeno para que possa se locomover com tranqüilidade e comodidade. As crianças pequenas mordem também quando estão muito excitadas, felizes demais e como não sabem explicar o que estão sentindo o fazem através da mordida.

Para Rossetti-Ferreira (2000, p. 166), “Quando surgem os dentes, começam as mordidas. Vindo da boca, não podia ser diferente: a mordida também é uma maneira de conhecer o mundo. E é também uma forma de comunicação com ele”.

Segundo a autora, ao morder um objeto, a criança pode conhecer suas propriedades, perceber se é duro ou mole, áspero ou liso, por exemplo. O importante é dizer à criança que não se pode morder as pessoas, porque dói, machuca.

As birras, são freqüentes entre 15 meses e três anos de idade e, fazem parte de uma fase natural do desenvolvimento, quando a criança tenta se afirmar, dizendo não e querendo fazer tudo do jeito dela.

Para Mantoan (2002, p.103) “as birras não duram muito. Quanto os adultos puderem ignorá-las, mais cedo elas acabarão”. Nesses momentos, o adulto precisa manter-se tranqüilo para poder atuar bem com a criança, colocando limites claros, dizendo o que pode e, o que não pode fazer. As birras, muitas vezes, torna-se para a criança uma forma de controlar o adulto, por meio da teimosia e da chamada de atenção, por isso, é preciso, não alimentá-las.

É necessário mostrar as crianças, que existem limites, que não são negociáveis, como a boa saúde, a boa educação e o estudo. A criança não pode escolher se toma, ou não, o remédio para a bronquite, ou escolher, se bate ou não, no colega, se vai a creche, ou ficará em casa. Estas são regras que não podem ser negociadas e, quando possível podemos transformá-las em uma opção como, por exemplo, quando a criança quer ir a creche de sandálias e, o tempo está frio e chuvoso, podemos dizer a ela: você poderá ir de tênis ou bota, o que você prefere? Quando damos uma opção, a criança sente-se mais respeitada e, diminui a sua resistência. Não podemos ameaçá-las, dizendo que se não tomarem o remédio, “terão que dormir no hospital”, “sozinhas”,

“ou que será preciso tomar várias injeções”, ameaçá-las faz com que elas se tornem inseguras e infelizes, reforçando a sua heteronomia.

É necessário também um contato direto entre a creche e as famílias, uma vez que os pais precisam ser informados e ainda orientados quanto às características do desenvolvimento de seus filhos, suas facilidade, dificuldades e também as melhores formas de atuar com a criança ao educá-la.

1.8. A coordenação motora

Grandes são as conquistas, em relação ao desenvolvimento do aspecto físico das crianças do nascimento até os dois anos de idade, uma vez que se desenvolvem rapidamente surpreendendo-nos a cada momento. Para Lupianez (1998, p. 46),

Durante os primeiros meses tem muita importância o tono muscular, que é o grau de tensão e consistência dos grupos musculares; se fala em hipertonía quando há um excesso de tensão, de dureza, de pouca flexibilidade; pelo contrário, a hipotonía implica maior flexibilidade e falta de dureza e resistência.

As crianças hipertônicas são mais “durinhas” e andam antes, gostam de se locomover, fazem-no com agilidade e preferem as atividades que envolvem todo o corpo, enquanto que os hipotônicos são mais quietos, andam mais tarde e preferem as brincadeiras mais calmas.

O tono tem um importante papel na atividade afetiva e de relação das crianças pequenas. A autora (ibid, p.47) ressalta ainda que: “a primeira comunicação com o adulto é por meio do tono muscular”. É na interação do adulto com o bebê, a forma como o pega; envolve-o em seus braços; dá-lhe banho; troca-lhe as fraldas e a maneira de olhá-lo, é que se dá essa relação, que pode ser prazerosa ou não, o que depende da forma como o adulto a realiza.

Por volta dos seis ou sete meses, o bebê já fica sentado, o que é uma grande conquista e permite maiores explorações e experimentações, pois consegue ver todo o ambiente em que se encontra. É importante que haja brinquedos, perto dessa criança, para que possa pegá-los e explorá-los. Nesse sentido, o adulto, será um facilitador e promotor das experiências da criança, sentando-se ao lado dela, conversando e brincando.

Mais tarde, por volta dos nove meses, os pequenos começam a engatinhar e a vida deles amplia-se grandemente, pois, nesse momento, são capazes de se locomover, de buscar os objetos que estão fora do seu alcance imediato. O engatinhar traz a possibilidade de explorar o espaço físico e atuar sobre ele. Nesse sentido, cabe aos educadores enriquecer o berçário com objetos diversificados e que possam ser explorados: brinquedos organizados em caixas no chão, papéis com diferentes texturas que possam ser amassados, blocos para empilhar e encaixar, dentre outros.

Aos doze meses, aproximadamente, os pequenos já estão dando os seus primeiros passos. Andar se torna uma atividade interessante e desafiadora. As crianças precisam de espaço para exercitar sua coordenação motora, necessitam engatinhar, arrastar-se e, logo depois, andar. Não se pode limitar o desenvolvimento motor de uma criança deixando-a no carrinho, no berço ou no chiqueirinho. Locomover-se implica explorar o mundo, conhecê-lo e atuar sobre ele, significa se desenvolver. Essas são conquistas importantes da primeira infância, e precisam ser bem desenvolvidas, para Paim (2003, p. 185),

Múltiplas capacidades são controladas por regiões distintas do cérebro, que completam sua maturação em diferentes etapas do desenvolvimento, todas elas situadas na infância. Cada fase exige estímulos específicos, que são mais bem aproveitados quando acontecem na idade certa.

Vale ressaltar, então, o papel da creche em propiciar, na primeira infância, condições ótimas para o desenvolvimento das crianças, que precisam explorar os diferentes espaços físicos da instituição como o pátio e o parque, dentre outros. Essas explorações proporcionarão vivências motoras diferentes e necessárias às aprendizagens infantis. Brincar de bola no pátio; andar de velotrol; brincar de trenzinho; de roda; subir e descer escadas, acompanhados por um adulto e tentar subir nos brinquedos do parque são experiências importantes e necessárias.

Abordamos de maneira geral, a criança de zero a dois anos e, abordaremos ainda aspectos sobre as características da criança no início do pré-operatório.

2 – A CRIANÇA DE DOIS A QUATRO ANOS

Por se tratar de uma pesquisa cuja amostra são os educadores das crianças de 4 meses, quando iniciam na creche há três anos e onze meses, falaremos, a partir deste item, do início e meio do período pré-operatório, ou seja, enfatizaremos as crianças de dois a quatro anos. Apesar de as atividades de rotina para as crianças de zero a quatro anos na creche serem semelhantes, essas possuem especificidades próprias, e por este motivo foram abordadas separadamente. Iniciaremos o capítulo, descrevendo os aspectos mais proeminentes e que marcam a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório. Em seguida, destacaremos alguns tópicos que consideramos relevantes para atender adequadamente ao desenvolvimento das crianças de 2 a 4 anos na creche.

O advento da função simbólica confere um novo dimensionamento qualitativo à experiência da criança, e gera novos esquemas e a reconstrução daqueles já formados. Representar quer dizer apresentar novamente, não mais sob o plano das ações físicas e, sim, fazendo-o através de símbolos e signos. Segundo Mantovani de Assis (1993, p.12),

A representação implica a função semiótica ou simbólica que consiste na capacidade de diferenciar significantes e significados. Com o aparecimento da função semiótica ou simbólica, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento, etc.) através de um significante diferenciado e específico para essa representação. Em outras palavras, a criança se torna capaz de evocar os significados não percebidos na ocasião, graças aos significantes que são os símbolos individuais ou coletivos, distinguindo uns dos outros. A função semiótica ou simbólica é mais ampla que a linguagem, pois abrange tanto os signos verbais, que são os significantes convencionais e arbitrários, quanto os símbolos que são individuais. Assim sendo, a função semiótica ou simbólica abrange a dimensão individual e a dimensão social da significação.

Assim, a função simbólica é a capacidade de representar um acontecimento, uma idéia ou um objeto qualquer (significado), por meio de um significante diferenciado, ou seja, por manifestações não mais presas às ações e, sim, por meio de novas condutas que têm origem no

período sensório-motor mas que se constituem no período seguinte, chamado pré-operatório. Essas condutas são a imitação, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem.

A linguagem interiorizada reveste a ação de significados e introduz o que Piaget (*apud* Mantovani De Assis, 1993, p.12) chama de pensamento propriamente dito, cuja base é a linguagem interior e o sistema de signos.

O campo de aplicação da inteligência representativa amplia-se consideravelmente, de maneira a abranger a totalidade do universo e, libertando-se da realidade concreta, torna possível a manipulação simbólica de algo que é invisível e que não pode ser representado. Conseqüentemente, multiplicam-se as distâncias espaço-temporais entre o sujeito e os objetos, sendo esta a principal característica da inteligência representativa.

A capacidade de representação não surge de uma hora para outra; e já, no período sensório-motor, por meio de indícios, as crianças apresentam algumas condutas que mostram os antecedentes dessa capacidade como, por exemplo, quando ao ouvir o chuveiro ligado inquieta-se porque percebe que vai tomar o seu banho, ou quando observa um adulto se aproximar com um prato nas mãos, imediatamente sorri porque percebe que vai ser alimentada.

A vida da criança se amplia porque nesse momento, é possível atuar mentalmente e, para Delval (1998, p.89), essa capacidade consiste em “diversos tipos de condutas que são, aparentemente, bastante diferentes, mas que possuem em comum a utilização de algo para designar outra coisa”.

A imitação já existia no período sensório-motor, porém, estava, até então, presa à presença do modelo como, por exemplo, quando o adulto ensina a criança a piscar os olhos, a dar adeus, a “mandar beijo”, ela repete esses atos. Estes são representações em gestos materiais, e não, em pensamento, pelo qual a criança assimila o que percebe em seu meio ambiente, e procura realizar por meio de acomodações sucessivas, a sua reprodução.

Aos poucos, a imitação começa a ocorrer na ausência de modelos, o que Piaget chama de imitação diferida, não mais presa a gestos materiais e na percepção imediata, mas acontece fora do contexto quando se torna um significante diferenciado. Um exemplo de imitação diferida é quando a criança de três anos chega em casa e imita o educador da creche em uma de suas funções, ou quando está na creche e imita a mãe lavando louça ou preparando o jantar.

O desenho é a primeira manifestação da escrita, o qual aparece entre o jogo simbólico e a imagem mental e representa um esforço de imitação do real, quando a criança retrata, no papel o que sente e o que observa no mundo. Ao fazer um desenho, a criança representa no papel o que vê no objeto ou no ser o que ela quer representar.

No início, não há intenção de representar algo, não há a simbolização; o desenho é apenas um jogo de exercício: são os rabiscos e as garatujas que a criança pequena faz. Depois dos dois anos e meio de idade, a criança passa a reconhecer formas nos rabiscos feitos sem finalidade e, mais tarde, repete o modelo por meio da memória.

A partir do momento em que a criança tem a intenção de reproduzir graficamente um modelo evocado, o desenho torna-se uma imitação ou imagem, ainda que a expressão gráfica da criança não se assemelhe ao objeto que está sendo desenhado.

O realismo, característica da criança pré-operatória, passa por diferentes fases: o realismo fortuito (2 a 3 anos e meio), que são as garatujas, os rabiscos não intencionais, um jogo de exercício onde o lápis desliza pelo papel; o realismo gorado (3 anos e meio a 4 anos e meio), onde aparecem as primeiras figuras humanas, os chamados badamecos girinos que são cabeças grandes com apêndices filiformes saindo das mesmas e os desenhos não têm um plano de conjunto, são justapostos; o realismo intelectual (4 anos e meio a 8 anos) em que a criança desenha o que sabe do objeto e não o que vê, consequência do egocentrismo e a centração da criança em seu próprio ponto de vista. Nessa fase, a criança desenha a casa com os móveis dentro, as árvores com as raízes aparecendo, não considera as relações métricas, mas se prende a contornos, ao fechamento e às relações topológicas, dentre outros. Por último, tem-se o realismo visual, que se inicia por volta dos 8, 9 anos, em que a criança manifesta uma preocupação com as perspectivas métricas dos desenhos e a reprodução fiel do que vê, independente do que conhece sobre o objeto ou evento que quer representar.

Precisamos estimular, na creche, o desenho livre, e não, modelos estereotipados, visto que as crianças precisam de liberdade e incentivos para se expressarem por meio do desenho. Os educadores, como conhecem as fases do desenho, poderão realizar intervenções oportunas, interessarem-se pelas produções das crianças e acompanharem a sua evolução.

Obrigada a adaptar-se, constantemente, ao mundo social dos adultos e a um mundo físico que quase não compreende, a criança encontra, no jogo simbólico, uma maneira de satisfazer suas necessidades intelectuais e afetivas e compreende melhor os fatos que acontecem ao seu redor.

Para entender o mundo que as cerca, os pequeninos usam do faz de conta, das brincadeiras, e num esforço continuado, tentam compreender, muitas vezes, situações que para elas são contraditórias, e causam-lhes medo e dor.

Através do jogo simbólico, a criança cria um mundo seu, um mundo ao qual não precisa se adaptar, pois tudo acontece como ela quer. É um jogo espontâneo que ela usa para reviver e compreender as situações do seu cotidiano.

Para Delval (1998, p. 91),

o jogo simbólico, permite a transformação da realidade por assimilação as necessidades do ego e, deste ponto de vista, desempenha um papel fundamental, porque proporciona a criança um meio de expressão própria e lhe permite, ademais, resolver por meio dele conflitos que se apresentam no mundo dos adultos.

Nesse sentido, a creche precisa dar oportunidades para que a criança pratique o seu jogo simbólico, já que este, é um dos meios de que a criança se utiliza para assimilar as situações experimentadas e compreendê-las melhor. Inúmeros momentos, na rotina da creche, podem ser aproveitados para o exercício do jogo simbólico. As crianças, quando estão no parque ou no pátio, freqüentemente estão brincando de super heróis, colhendo folhas para servir de alimentos durante a brincadeira de casinha, fazendo compras, etc. Nas classes, após uma atividade, os vemos brincando de avião com o lápis, ou transformando-o em microfone, etc. O fato, é que o jogo simbólico é natural nas crianças, e são manifestações espontâneas, que precisam ser respeitadas, valorizadas e incentivadas.

O faz-de-conta: brincar de casinha, fazer comida, dar banho em bonecas, brincar de carrinho, futebol, cantar e contar histórias fazem parte desse período, uma fase de encantamento e descoberta, quando o egocentrismo do pensamento infantil aparece claramente.

Segundo Castro (2001, p. 26),

Com o aparecimento da função simbólica, cuja manifestação mais aparente na conduta infantil é a aquisição da linguagem, os progressos da representação a das trocas com as pessoas que a cercam, dilatam o universo cognitivo infantil em proporções tão grandes que uma nova estruturação mental vai se elaborando. Nessa situação, o egocentrismo reaparece em novo plano, justamente no plano da representação (e não mais na ação sensório-motora), sob forma de uma indiferenciação relativa entre o ponto de vista da criança e o dos outros, bem como entre o sujeito subjetivo e o objetivo no plano da representação.

O jogo simbólico é um meio importante nessa fase, para que a criança vá conhecendo o mundo externo e as relações sociais que se estabelecem nele, o que possibilita a descentração do pensamento dela.

Castro (*ibid*, p.26) também afirma que, “a indiferenciação do ponto de vista próprio e o dos outros é patente nas afirmações sem demonstração da criança pequena: supõe-se entendida, sem necessidade de argumentação”. Por exemplo, quando perguntamos a uma criança de 4 anos onde mora, responde que mora na casa azul e se sente tranqüila e segura de que a informação foi acertada e compreendida.

O egocentrismo se manifesta de várias maneiras e podemos citar, como decorrentes dele, o artificialismo, que se constitui na crença da criança de que tudo foi construído pelo ser humano, inclusive a natureza, então, ela acredita que o rio existe porque os homens fizeram um buraco e colocaram água dentro, ou ainda, o animismo que faz a criança atribuir vida e intencionalidade a todos os objetos inanimados como a lua, o mar e as pedras. É comum observar crianças de quatro anos dizerem que a lua a está seguindo, para ela tudo existe por algum motivo e possui uma intencionalidade. Outra característica também é o realismo, que consiste na crença que a criança possui de que tudo tem uma existência real. Quando ao dormir sonha com algo que lhes causa medo, acorda assustada e não quer voltar a dormir no mesmo quarto porque, segundo o seu pensamento realista, o “objeto” do sonho está lá.

A imagem mental amplia a vida das crianças. A partir da estruturação dessa imagem, elas se tornam capazes de evocar ações passadas e antecipar as futuras, quando ampliam suas possibilidades de conhecer, entender a sua realidade e atuar nela. Existem dois tipos de imagem: as reprodutivas e as antecipadoras. As reprodutivas são imagens de acontecimentos já conhecidos

e percebidos anteriormente pelo sujeito. Podem ser ainda estáticas, cinéticas (envolvem movimento e deslocamentos) e de transformação (mudança de estado ou forma dos objetos).

Nas crianças pré-operatórias, as imagens são exclusivamente reprodutivas e quase sempre estáticas devido à característica de sua estrutura cognitiva. O pensamento reversível é que possibilita a mobilidade do mesmo. As crianças pré-operatórias têm dificuldade de reproduzir movimentos e transformações como, por exemplo, de dizer o que acontecerá se em um recipiente com água limpa colocarmos papel crepom vermelho, ou o que acontecerá se deixarmos um prato com gelo no parque.

O outro tipo de imagens são as antecipadoras nas quais as crianças chegam a antecipar acontecimentos que ainda não viram ocorrer como, por exemplo, dizer o que acontecerá se plantarmos sementes de feijão e não as aguardarmos. Nesse caso, a criança já consegue, devido à característica do seu pensamento, antecipar o resultado. Essas imagens são conquistas do período operatório concreto.

Outra forma de manifestação da função simbólica é a linguagem. A linguagem amplia, sobremaneira, a vida social da criança.

Segundo Mantovani de Assis (2000, p. 116),

principia com a fase da lalação espontânea entre 6 e 10, 11 meses, seguida de uma fase de diferenciação dos fonemas por imitação desde os 11, 12 meses. No final do período sensório-motor surgem as “palavras frases” que permitem a criança exprimir desejos, emoções, constatações, etc. No final do segundo ano já se observam frases de duas palavras e depois pequenas frases completas e, em seguida, a aquisição progressiva de estruturas gramaticais.

Por volta dos dois anos, as crianças repetem palavras e frases pequenas, ficam brincando com as palavras que nesse momento tornam-se o seu objeto de estudo, e falam, falam, e falam...Falar é um prazer porque estão aprendendo, o que precisa ser exercitado para que possam, mais tarde, usar bem as palavras. As primeiras palavras soltas vão, aos poucos, combinando-se com outras e a criança percebe os seus significados e alcances. Já é, então, capaz de entrar de fato no mundo das relações, pode falar sobre o presente, reconstituir o passado e antecipar o futuro. Falar confere-lhe um poder!

Para Erikson (*apud*, HALL E LINDZEY, 1984, p. 69), de acordo com o desenvolvimento psicossocial, “a criança descobre que há obrigações, privilégios e limitações que são estabelecidos para ela... existe a necessidade de autocontrole e a necessidade de aceitação de controle exercido por outros no seu ambiente”. Para o autor, nesse estágio, desenvolve-se, na criança, o sentido de acerto e erro, de modo que ela precisa fazer escolhas livres, decidir, exercitar o autodomínio e adaptar-se às novas situações que se apresentam.

Segundo essa concepção, o desenvolvimento psicossocial da criança nesse estágio denomina-se autonomia versus vergonha e dúvida. As situações em que a criança exerce o autocontrole lhe proporciona um sentimento duradouro de entusiasmo e orgulho; ao contrário, a sua perda pode causar um sentimento de vergonha e dúvida.

A creche torna-se um ambiente rico para as diversas interações sociais e experiências, nas quais as crianças terão a oportunidade de experimentar sentimentos diversos e aprender com essas situações.

2.1. O Espaço físico

As crianças, entre dois e quatro anos, precisam de espaços físicos diferenciados e promotores das mais diversas atividades. As salas onde ficam precisam estar organizadas adequadamente para atender-lhes as necessidades. É preciso que existam estantes pequenas para que as mesmas possam pegar os diversos objetos que interessarem a elas.

O PROFCEI prioriza um espaço que se transforma em parceiro pedagógico dos educadores e estabelece, como prioridade, as atividades diversificadas.

Durante a maior parte do tempo às crianças se dedicam às atividades diversificadas livremente escolhidas conforme essas escolhas tenham ou não recaído sobre problemas, temas ou questões que apresentem algo em comum. Como a própria denominação indica, diversos objetivos podem ser trabalhados simultaneamente durante o período de tempo destinado ao trabalho diversificado.(MANTOVANI DE ASSIS, 2002 p. 19).

Para essa prática das atividades diversificadas, os espaços precisam ser especialmente pensados e organizados, pois a criança escolhe, dentre as atividades oferecidas, quais quer

realizar e trabalha em pequenos grupos. As propostas dos chamados “cantinhos”, diversificam-se segundo os objetivos dos educadores. As propostas precisam garantir o trabalho sob todos os aspectos do desenvolvimento.

Para Horn (2004, p.39), “povoar os espaços que acolhem, aconcheguem, é tão fundamental quanto comer, beber e trabalhar”. Alguns exemplos de cantinhos são: canto do faz-de-conta, onde geralmente as crianças encontram bonecas, carrinhos, fantasias, utensílios domésticos, maquiagem, espelho, acessórios, bijuterias, dentre outros; canto da construção, com blocos de madeira ou plástico, sucatas e legos; canto da história, com livros de diversas formas, tamanhos e materiais diferentes, contendo letras grandes e gravuras nítidas para que as crianças possam recontá-las; canto do desenho, com papéis, lápis de cor e caneta hidrocor; canto da pintura, para que usem guache e tinta plástica e possam fazer experiências com misturas de tintas; canto da cabana, para que possam entrar e sair e explorar os conceitos de dentro e fora; canto da fazenda, onde possam organizar os animais e classificá-los, dentre outros.

Segundo Horn (2004, p. 40),

Entrar naqueles espaços era sentir-se convidada a brincar na casinha e fazer uma comida gostosa e um bolo de chocolate; a deitar no tapete e, sobre uma almofada, ler um livro de história de lobos e meninas teimosas; a sentar em frente ao espelho e pintar os cabelos de vermelho mudando o seu corte; a se fantasiar de fada ou de bruxa e percorrer os cantos da sala a fazer mágicas; a montar um cenário de circo e se vestir-se de bailarina equilibrista; a se esconder em algum canto e ficar ali até alguém me achar; a pintar com tintas, sujando as mãos, e colocar purpurina bem colorida sobre as cores da folha; a pensar como montar uma “máquina de fazer vento”, etc

São várias as opções para se estruturarem os cantos, e os educadores precisam estar atentos às manifestações das crianças e a seus interesses para que as propostas diversificadas venham ao encontro das mesmas.

No momento das atividades diversificadas as crianças têm a oportunidade de realizar escolhas e se envolverem, pois optam pela atividade que querem realizar, responsabilizam-se pela atividade e pelos materiais, já que, após o trabalho, são responsáveis por organizá-los para que possam trabalhar em outra proposta. Essas atividades garantem o respeito à individualidade e habilidade de cada criança. Possibilitam, também, o trabalho em grupo, as trocas de pontos de

vista, entre os iguais, que são importantes oportunidades para se trabalhar o pensamento egocêntrico e minimizar a heteronomia. O papel dos educadores e suas intervenções são importantes para as aprendizagens dos pequenos e também para que eles conheçam cada criança e a forma dela pensar sobre os objetos e suas relações.

É preciso que exista um espaço para a roda da conversa, um momento rico do dia quando as crianças e educadores irão conversar sobre o planejamento do dia e, posteriormente, realizar a sua avaliação. A avaliação é, também, um momento especial, pois as crianças e educadores vão reconstituir a rotina, falar das atividades que ocorreram, como se comportaram, e o que aprenderam. Geralmente, nas creches, cada turma de criança possui uma única sala e, nesse ambiente, acontecem todas as atividades do dia. Nesse espaço, estão os cartazes sobre o tempo, a chamada, os cartazes para escolha das atividades diversificadas, o “varal” para colocarem os cartazes da rotina para que possam consultá-los e saber o que será realizado no dia. Os cartazes cumprem uma importante função em uma classe, pois fornecem informações que auxiliam a criança a compreender a rotina e a estruturação da noção de tempo. É importante que as paredes mostrem o trabalho realizado por educadores e alunos.

Em algumas escolas, as paredes, por exemplo, são usadas como espaços para exposições do que as crianças e os professores criaram, ou seja, as paredes falam e documentam um trabalho. Sua “nudez”, na verdade, também é reveladora de uma postura pedagógica que não aposta no registro e na documentação do que está sendo feito. (MALLAGUZI, *apud*, HORN, 2004, p.40)

Em muitas instituições, devido à falta de espaço físico, no mesmo espaço em que se realizam as atividades, são colocados os colchonetes para que as crianças durmam, daí a necessidade de uma sala ampla e com mobiliário flexível para favorecer e possibilitar a sua organização nas diversas atividades que ocorrem durante o dia na instituição.

As crianças de dois a quatro anos têm muita energia e necessidade de contato com a natureza, grama, árvores, terra, pequenos animais e parque. Precisam de espaço para andar, correr, pular e brincar livremente, e os educadores não podem dirigir todas as atividades das crianças, pois elas precisam criar suas próprias brincadeiras e brincarem livremente.

Segundo Mantovani de Assis (2000), as crianças que freqüentam as creches precisam ter no mínimo uma hora pela manhã e uma hora à tarde para atividades ao ar livre. Precisam exercitar seus grandes músculos e para isso, precisam de espaço amplo e seguro, ao mesmo tempo que respeito as suas necessidades.

2.2. A rotina diária

A rotina diária tem um importante papel na organização dos trabalhos das crianças de dois a quatro anos. Segundo a estruturação da rotina, elas se organizam e participam diretamente do planejamento do dia.

Logo após a chegada, as crianças sentam-se em uma grande roda para combinarem como será o dia, ou seja, quais atividades acontecerão. Para que elas possam participar, efetivamente, do planejamento, as atividades da rotina são colocadas em fichas que contêm uma gravura ou a foto das próprias crianças, bem como o registro escrito de cada atividade. Dessa forma, as crianças conseguem identificar, através das fichas, as atividades que acontecerão no dia e combinar o horário de cada uma delas. Existem as fichas para: chegada; café da manhã; parque; banho; descanso; lanche; pátio; vídeo; biblioteca; almoço; atividades diversificadas; atividades coletivas; atividades independentes; atividades individuais; avaliação do dia e saída, dentre outras. Existem tantas fichas quantas forem as atividades que poderão acontecer no dia.

O grande objetivo é que as crianças possam participar e escolher num leque de possibilidades dadas pelos educadores segundo os seus objetivos pedagógicos, a seqüência das atividades ou, por exemplo, optarem se a atividade coletiva será a historia do urso polar ou a brincadeira da dança das cadeiras, ou mesmo, se a atividade coletiva deve acontecer antes ou depois do parque.

Sabemos que ao construirmos um ambiente cooperativo, que ofereça condições para que se estabeleça as relações de cooperação, estaremos favorecendo a construção da autonomia do futuro adulto. Assim, o ambiente que proporcionamos é fundamentado no respeito mútuo, nas quais as atividades propostas não são, necessariamente, as mesmas para todos, sendo, com freqüência, realizadas em grupos ou de forma diversificadas; há a preocupação com a qualidade

da interação entre os sujeitos; o autoritarismo do adulto é minimizado e há a ausência de coerção e pressão, assim como de recompensas e punições.

Para que ocorra o desenvolvimento da moralidade infantil, faz-se necessário propiciar, desde cedo, um ambiente que permita a participação, as escolhas, a tomada de decisão conjuntas e a responsabilidade frente às ações, se queremos contribuir para a formação de pessoas autônomas.

Sob essa concepção, os alunos fazem por si mesmos tudo aquilo que já são capazes, têm oportunidades de resolver seus problemas e expressarem-se livremente. De acordo com essa perspectiva, o conhecimento é investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito, e não, transmitido como verdade absoluta. Na maioria das situações, as crianças contribuem com o planejamento, a execução e a avaliação das atividades, etc.

Para os educadores construtivistas é imprescindível que as crianças sejam parceiras do seu próprio fazer pedagógico, o qual utiliza todos os momentos possíveis para garantir o pensar e agir da criança. Todo o ambiente e as atividades são pensados como oportunidades de aprendizagem.

Ao planejar o dia, a criança se sente responsável pelo que acontecerá, pois as decisões foram tomadas em conjunto e o educador compreende o quanto é necessário ao pensamento rígido da criança pré-operatória ter chances de antecipar ações e, no final do dia, ter a oportunidade de reconstituir o que fez, ao avaliar e propor novas ações para o dia seguinte. Compreender a criança exige conhecer as suas características e trabalhar de acordo com suas necessidades.

Em resumo, a rotina diária do programa consiste em 4 atividades principais como propõe Mantovani de Assis (2002),

- atividades coletivas: são aquelas em que todos contribuem de alguma forma para se atingir um objetivo comum (não confundir com atividades justapostas, nas quais todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo). Alguns exemplos de atividades coletivas são: a roda inicial da conversa; os projetos; a leitura de uma história; a discussão dos dilemas morais e histórias da literatura infantil; o planejamento do dia, de um passeio, a avaliação, etc;
- atividades diversificadas que consistem em oferecer, simultaneamente, aos alunos várias propostas de atividades que podem ser realizadas individualmente ou em

pequenos grupos, e são escolhidas por eles. Esse momento proporciona o respeito ao ritmo, ao processo de resolução, ao interesse e à opção feita pela criança;

- atividades independentes, em que as crianças têm um pequeno tempo livre para fazer aquilo que querem sem a intervenção do professor, favorecendo a auto-regulação;
- atividades individuais, realizadas pelo professor com uma ou mais crianças, visando gerar desequilíbrios que as levem a caminhar na construção do conhecimento;

As atividades precisam possibilitar a aquisição dos três tipos de conhecimento, citados abaixo, que possuem formas diferentes de serem “aprendidos”. O conhecimento físico, cujo processo de construção implica em descobrir as características referente às propriedades observáveis dos objetos, como: cor; forma; textura; consistência; odor; sabor; temperatura, entre outros, construído através da abstração empírica quando o sujeito explora o objeto e extrai dele suas características. As crianças pequenas precisam ter, na creche, a possibilidade de realizar inúmeras experiências e explorações, para que conheçam as propriedades dos objetos. Os pequenos necessitam conhecer os objetos que existem em seu entorno e explorá-los e, para isso, devem andar descalços na terra, misturar terra e água, brincar com argila e areia, realizar misturas de cores, ter contato com plantas e pequenos animais para poderem acariciá-los, conhecer texturas, pesos, odores diferentes, observar as reações dos objetos a partir das ações exercidas, dentre outros. A creche deve ser um espaço de ampliação das vivências infantis. Para Mantovani de Assis (2000, p. 78), “Os objetos da realidade exterior constituem a fonte do conhecimento físico. A criança abstrai as propriedades desses objetos por intermédio dos sentidos”.

Nessa idade de 1 a 3 anos, a criança precisa descobrir o que pode realizar com suas mãos e todo o seu corpo e sentir prazer em suas ações e descobertas, saber que pode correr, pular, entrar na água, brincar na areia, fazer os seus castelos, realizar culinárias e experimentar com segurança e alegria o que for possível.

Outro tipo de conhecimento é o lógico-matemático, cujo processo de construção é a invenção, e refere-se às coordenações das ações sobre os objetos e são estruturados pela abstração reflexiva que possibilita coordenar ações mentais, ou seja, colocar os objetos em relação,

classificá-los, quantificá-los, compará-los, seriá-los, separá-los e reuni-los, dentre outros. As noções de classificação, seriação e a conservação, são estruturas de pensamento base para as futuras operações. É fundamental que, na educação infantil, as crianças tenham a oportunidade de construir essas noções através de atividades ricas e desafiadoras.

É necessário também que se trabalhe com o conhecimento social, cuja fonte para o processo de construção é o “outro”, pois este refere-se às informações fornecidas aos pequenos sobre as convenções sociais existentes e que precisam ser ensinadas. Desde pequena, a criança recebe influências sociais e os adultos são os responsáveis por lhe proporcionar, por meio das interações, elementos para que ela, aos poucos, possa construir representações que lhe possibilite compreender e explicar a realidade social, da qual faz parte. São várias as situações na instituição que permitem ao educador trabalhar com o conhecimento social, por exemplo, ao realizar um passeio pela instituição, deixando que as crianças explorem os diversos setores, as pessoas que trabalham neles, o que fazem, como se chamam, e outros. É importante também realizar pequenos projetos como, por exemplo, sobre a família: que tragam fotos e nomeiem seus familiares, que falem sobre eles, que os representem. O educador se estiver atento pode fazer do seu dia com as crianças, momentos importantes para a aprendizagem do conhecimento social, pois a rotina proporciona esses momentos. A criança de 2 a 4 anos é curiosa e interessada, gosta de aprender os nomes dos objetos e repeti-los várias vezes ; gosta de brincar com as palavras novas.

Para Mantovani de Assis (2000, p. 96),

O conhecimento social consiste num conjunto de idéias que permitem aos indivíduos o conhecimento de si mesmo e dos outros, a compreensão das relações interpessoais e de grupos e o funcionamento geral da sociedade.

Além das atividades pedagógicas, são extremamente importantes as que se referem aos cuidados e higiene das crianças de dois a quatro anos, que eles estão aprendendo a conhecer o corpo e a cuidar dele e precisam de tempo e paciência por parte das pessoas que estão junto a elas, auxiliando-as neste caminho cheio de conquistas, descobertas e desafios.

2.3. Os primeiros degraus para a independência

Já foi visto que as crianças nascem amorais, isto é, para elas não existem normas ou regras e vivem, em seus primeiros três anos, centrada em suas vontades e desejos. Por volta dos três anos aproximadamente, a criança pré-operatória sai do contexto da anomia (ausência de normas) e entra no período da heteronomia, ou seja, nesse momento existem as normas ou regras e estas vêm dos outros, especialmente dos adultos que, para as crianças, são os que sabem mais, porque são maiores.

Para Vinha (2000, p.38), “O desenvolvimento moral é influenciado pelas emoções, pelos juízos morais, pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais”. A moralidade se desenvolve na interação com o outro, e é a qualidade dessas interações que favorecerão, ou não, o desenvolvimento moral do sujeito. Dessa forma podemos trabalhar com as crianças pré-operatórias e reforçar-lhes a heteronomia, que é característica do pensamento egocêntrico, ou podemos atuar a fim de ajudar essas crianças a perceberem pontos de vista diferentes dos delas, a respeitarem as idéias e vontades do outro; a compartilharem brinquedos por compreenderem o desejo do outro, a falarem sobre a sua ação no sentido de reconstruí-la tomando consciência da mesma para que, numa próxima vez ajam de forma diferente. Podemos, também, atuar fazendo por elas o que podem fazer por si mesmas, resolvendo seus pequenos problemas, fazendo-lhes todas as vontades reforçando a heteronomia.

Segundo Vinha (2000, p. 67),

Toda vez que o adulto age desta maneira, está auxiliando na manutenção do pensamento egocêntrico. E é muito comum que o educador, visando “ajudar” a criança, resolva os problemas para ela, mostre o “melhor caminho”, transmita as “verdades” prontas e completamente elaboradas, ensine o que fazer e como fazer, etc.

Muitas vezes, ouvimos os educadores dizerem que é mais fácil fazer pelas crianças, porque ensiná-las “gasta” muito tempo e, na creche, não se pode perder tempo porque são muitos para tomarem banho, vestirem-se. No entanto, precisam compreender que, ao realizarem tudo pelas crianças, tira-se a oportunidade delas fazerem por si mesmas e tal prática traz resultados a curto prazo, mas gera dependência, medo, e impede que a criança aprenda com a situação. Essa conduta é

prejudicial ao desenvolvimento moral da criança, segundo inúmeras pesquisas, tais como, Araújo (1993), DeVries e Zan (1995), Bagat (1986), e Vinha (2000).

As pesquisas mostram a construção da autonomia moral não dependente apenas, de fatores socioeconômicos ou ligados ao desenvolvimento intelectual, mas sim, relacionados também a interação em ambientes educacionais mais cooperativos em que a ausência de recompensas e punições.

As crianças se desenvolvem mais e melhor quando contam com adultos mais autônomos, que conhecem a importância desses valores para a vida futura delas e propiciando-lhes oportunidades de fazer, ousar e aprender sem medo. Quando os educadores possibilitam as crianças a realizarem a maior parte da higiene sozinhas, ao tomarem banho; lavarem as mãos; escovarem os dentes; cuidarem do ambiente da sala onde trabalham; ajudarem na arrumação da sala e arrumar os colchonetes para a hora do sono, estão trabalhando o desenvolvimento moral visando a construção de uma futura autonomia. Essas atividades são priorizadas pelo PROFCEI, pois sabemos que, ao realizá-las, e se fizermos as intervenções construtivas estaremos propiciando aprendizagens para as crianças.

O café da manhã, almoço e lanche da tarde tornam-se momentos importantes de aprendizado, pois as crianças aprendem a se servir sozinhas, a colocar no prato a quantidade que vão comer e evitar o desperdício. É claro que, no início, existem os desajeitamentos e tropeços necessários a qualquer aprendizagem infantil, mas o resultado é surpreendente porque as crianças escolhem o que vão comer e a quantidade. É necessário que, durante a roda da conversa e nos projetos da classe, haja espaço para falar sobre a alimentação e sua importância para o desenvolvimento e para uma vida saudável. Sempre existem as crianças que se alimentam pouco, precisam, pois, ser incentivadas a se alimentarem adequadamente e uma das alternativas é o trabalho com todo o grupo, pois sabemos que o grupo influencia a atuação individual das crianças.

Nesse sentido, durante a rotina diária, os pequenos são incentivados a se organizarem de modo que não seja necessário sair da sala em “fila segurando na blusa do amigo” e, sim, caminhando com segurança, não colocando em risco a si mesmo e ao outro. São incentivados a colocarem a pasta de dente na escova e a escovarem seus dentes, a se despirem e a se vestirem sozinhos, dentre outros.

Na sala, durante as atividades diversificadas, são incentivados a escolher o canto em que vão trabalhar, colocam nele o crachá com o próprio nome e retiram-no ao mudarem de canto, e junto aos educadores, responsabilizam-se pelo seu espaço de jogo, construções e descobertas.

A criança aos três anos já é capaz com a ajuda dos educadores de dizer o que estão sentindo, de expressar seus sentimentos, de dizer ao colega que lhe tirou o brinquedo, que não gostou. É preciso ensiná-los a verbalizar os sentimentos, falar do que gosta e o que não gosta que aconteça com ela. Nessa idade é possível combinar pequenas regras que não são negociáveis como, por exemplo, não tirar o brinquedo que o colega está brincando, ou que não se pode empurrar o colega do brinquedo do parque para que ele brinque, que é preciso dizer ao outro o que ele quer, ajudando-o a se expressar. Desta forma os pequenos vão aprendendo a se relacionar com os iguais de maneira mais adequada.

2.4. A Hora do descanso

As crianças de dois a quatro anos também precisam dormir na creche. A maioria das crianças, acordam muito cedo e ficam irritadas se não puderem descansar. Esse momento deve ser prazeroso para a criança, que precisa de um ambiente propício ao descanso, pouca luz, colchonetes com lençóis limpos e que sejam individualizados.

Por vezes em creches encontramos crianças deitadas de sapatos, ou quietinhas nos colchonetes, mesmo não estando com sono, por receio de serem repreendidas.

É preciso criar estratégias, para que as crianças que não queiram dormir, tenham outras opções como assistir a um desenho adequado à sua idade, ouvir uma história, brincar com jogos, dentre outros.

Outro aspecto a ser considerado refere-se àquelas crianças que chegam na instituição às 7:00h e estão com sono. É preciso que os educadores organizem, na própria classe das crianças, um ou mais colchonetes para atendê-las e deixar que durmam. De que adianta forçar uma criança de dois a quatro anos a ficar acordada para realizar uma atividade se ela necessita de algumas horas de sono! Ninguém aprende cansado! O tempo de sono precisa ser adaptado para atender às necessidades das crianças, dependendo de suas necessidades individuais.

2.5. A alimentação

O trabalho com a alimentação continua e a creche cumpre um importante papel ao propiciar condições para que as crianças aprendam a se alimentar adequadamente, a utilizar os talheres de forma correta e de experimentar diferentes tipos de alimentos.

Por volta dos dois e três anos aproximadamente, contam com maior independência e condições para escolher entre os alimentos oferecidos o que querem comer. Numa educação construtivista, que valoriza as escolhas e as decisões próprias, incentivamos as crianças desde cedo a se servirem sozinhas, escolhendo os alimentos e a quantidade que desejam.

Juntamente com a escolha e as decisões, faz-se um trabalho sobre o desperdício de alimentos, e são os pequenos que, depois de se alimentarem, jogam a sobra de comida no lixo e colocam os pratos e talheres para serem lavados.

2.6. A postura dos educadores

As crianças crescem e aumentam as suas capacidades intelectuais e motoras. Assim, mais atividades diversificadas e interessantes são necessárias a seu desenvolvimento. O planejamento do dia precisa estar “recheado” de propostas que trabalhem com a imagem mental, a imitação, o desenho, a linguagem oral e escrita e a possibilidade de exercitar o jogo simbólico. É preciso conter no planejamento do dia atividades que envolvam, o conhecimento físico, o lógico-matemático e o conhecimento social, além das atividades recreativas em ambientes externos.

Anterior ao planejamento realizado com as crianças na instituição, é o planejamento do educador que pressupõe o estudo, a pesquisa, as observações sobre o desenvolvimento das crianças e a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido. O fato de realizar o planejamento, que é uma ação estudiosa e reflexiva, diferencia um educador responsável pelo desenvolvimento das crianças de outros que não o fazem.

Na creche, o trabalho educativo deve ser intencional e, portanto, planejado e programado pelos educadores que são os responsáveis pelas crianças e as conhecem bem. Planejar e propor uma boa organização da rotina auxilia o educador a saber quais são os momentos em que cabe ou não a sua intervenção, o passo a ser seguido, e os objetivos que se pretende alcançar com as atividades que foram propostas para as crianças.

Para Abramowicz, A. e Wajskop. G. (1999, p. 19), “planejar é decidir o que se quer para e com as crianças; é discutir os diversos caminhos a serem seguidos, avaliando constantemente as próprias ações e redefinindo os rumos.”

Planejar é pensar seriamente no desenvolvimento de cada criança e realizar um exercício de reflexão, pesquisa e registro do trabalho estruturado e realizado. Não se pode esperar que o coordenador pedagógico cumpra esse papel e entregue aos educadores o plano que deve ser seguido. Os educadores que trabalham diretamente com as crianças precisam realizá-lo com o auxílio do coordenador. Somente assim haverá aprendizagens de fato entre as crianças e também entre os adultos da instituição.

A autora (*ibid*, p. 19) ainda ressalta que, “um plano de ação não é algo que deva ser seguido como um manual, que não se pode errar, algo que deva ser executado a qualquer preço. Um plano contém idéias, traça rumos, identifica teorias, trafega por saberes, possibilita avaliações, resignifica ações...”

Planejar atividades e propor uma boa organização do tempo e do espaço faz com que as ações não sejam realizadas de improviso e permite que as crianças sintam-se seguras e possam interferir nas situações sociais.

Outro aspecto importante, é que sem o planejamento não há possibilidade de avaliar e acompanhar o desenvolvimento das crianças, pois entendemos a avaliação na educação infantil como um olhar atento às manifestações das crianças pequenas, aos seus indícios, triunfos, dificuldades, curiosidades e explorações.

Segundo Hoffmann (2000, p. 19),

A avaliação da criança pequena exige um olhar atento do professor, um olhar que as observa, estuda suas reações e confia nas suas possibilidades. Um olhar que não contempla a criança individualmente, mas que incide sobre as interações criança/criança, adulto/criança, ou seja, sobre a criança no espaço pedagógico concreto.

Segundo a autora, a educação da criança pequena, pressupõe uma avaliação mediadora enquanto processo de observação da criança nas várias atividades do seu dia, bem como na sua história de vida. Essa avaliação deve estar fundamentada em premissas teóricas consistentes sobre o desenvolvimento infantil, e os objetivos que se pretende alcançar com as crianças.

Somente assim é possível uma ação pedagógica de fato, que contribua com o desenvolvimento da criança, permitindo-lhe desenvolver ao máximo suas potencialidades.

Somente observando e realizando um registro sistemático do acompanhamento das crianças, será possível planejar ações que as possibilitem avançar em seu desenvolvimento e respeitá-las em seu próprio tempo. Para Hoffmann (*ibid*, p. 51),

“Cada etapa da vida de uma criança é altamente significativa e precedente as próximas conquistas”. Assim, ela estará sempre no seu melhor “momento” enquanto ser inacabado, buscando respostas próprias ou alternativas de solução para os conflitos de natureza intelectual ou moral.

Assim na creche, os educadores precisam estar centrados nas possibilidades das crianças, para que o ambiente e as ações planejadas nele propiciem o desenvolvimento.

É preciso também, que pensemos na organização do espaço físico e convidemos as crianças a participarem dela, já que queremos que sejam independentes e responsáveis por suas ações.

Para Paim (2002, p. 89)

Os espaços organizados, ou cantinhos são os mesmos propostos para as outras idades de crianças, só que cada vez mais complexos, com novas possibilidades, experiências de vida familiar e da comunidade. Agora esses espaços podem e devem ser organizados pelas crianças. A construção de cada cantinho faz-se por meio de questionamentos, de solicitações, de tal forma que sintam que são elas que estão organizando cada espaço. E organizar é recolher idéias, fazer uma seleção delas para escolher as mais adequadas e viáveis.

A interação dos educadores com as crianças é de suma importância; pois, nas observações das ações espontâneas das crianças e também através de questionamentos, poderão conhecer as idéias delas e seus desejos de aprendizagem e, a partir desses dados, planejarem atividades que sejam significativas.

Vale ressaltar que os educadores de crianças de dois e três anos precisam ter além de muita paciência, conhecimento sobre o desenvolvimento dos pequenos. A afetividade deve estar presente em todos os momentos. Recebê-los com um abraço, dizer que estavam com saudades, que são bem-vindos, são atos que fazem com que eles se sintam amados e respeitados na

instituição. Esse afeto traz para a criança segurança e confiança nas pessoas que cuidam dela e promove as aprendizagens.

Outro aspecto importante se refere à postura dos educadores ao falarem com os pequenos. Os educadores devem se abaixar e falar com as crianças olhando para elas. Assim elas podem compreender melhor o que está sendo dito. É preciso lembrar que as crianças aprendem também por imitação e que os educadores são as pessoas que irão imitar. É comum vermos as crianças no pátio brincando de ser “educadores”, usando os mesmos gestos, o mesmo tom de voz que usam com elas na classe.

Paim (2002, p. 87), considera que,

Uma educadora de classe infantil precisa propor, possibilitar, acompanhar, orientar, compartilhar. Ela não faz pela criança. Ela ensina a viver, a conviver, numa lição corpo-a-corpo. A educadora é o modelo atuando em sala de aula, o espelho da criança, que a imita em tudo. A educadora é um ídolo para suas crianças. Observem que crianças temos que saberemos quem somos!

Já que os educadores são modelos, estes precisam ser positivos. Nada de educadores amargos e intolerantes que estão nessa função por falta de opções de trabalho. Para se trabalhar com os pequenos e desenvolver um bom trabalho, é preciso estarem abertos à interação e à construção de vínculos. É necessário deixar que as crianças ousem, façam por si mesmas, experimentem e falem sobre suas experimentações e ações para que haja a tomada de consciência.

Um bom educador conhece as suas crianças e se preocupa com cada uma delas, envolve-se com o processo de aprendizagem e sente-se co-responsável pelo desenvolvimento de cada uma. Ele prepara atividades que possam criar conflitos cognitivos, que estimulem a construção de esquemas novos, por meio de situações problemas e, que atraiam o interesse e a experimentação da criança pequena.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 – ANÁLISE DO TESTE SITUACIONAL

Esse teste foi organizado para verificar que atitudes os educadores valorizavam nas situações em que havia um problema a ser resolvido. As questões do teste abordavam os aspectos afetivo, cognitivo e social. Como o curso não era somente para educadores de crianças até quatro anos, existem, nesse instrumento, situações referentes a crianças maiores.

Durante o curso e, também, na supervisão pedagógica, os temas que envolveram as situações problemas foram estudados e discutidos.

Após a exposição de uma questão, eram apresentadas três opções diferentes, que descreviam algumas reações ou condutas que o educador poderia ter diante daquele problema. A cada situação, correspondiam as seguintes alternativas: concordo muito (CM); concordo (C), discordo muito (DM), discordo (D). Os educadores que participaram dessa pesquisa tinham que assinalar a sua opinião (CM, C, DM,D) sobre a postura do professor diante da questão, em cada uma das três opções.

Cada questão do teste valia de 0 a 3 pontos de forma a perfazer a nota máxima de 87 pontos. A alternativa assinalada corretamente valia 1 ponto; porém, caso a resposta escolhida estivesse na direção correta, valia 0,5 ponto. Por exemplo: se a resposta correta fosse “discordo muito”, e o educador assinalasse “discordo”, obtinha 0.5 ponto. Contrariamente, se, no mesmo caso, ele marcasse “concordo” ou “concordo muito”, não obtinha nenhum ponto.

As questões do teste foram categorizadas e versavam sobre o aspecto afetivo que se referiam aos interesses das crianças, às suas dificuldades nas diversas situações na instituição, ao autocontrole, ao tom de voz empregado pelos educadores e à sua forma de acolher os pequenos, entre outras. São elas: 4, 7, 11, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, e 28.

As questões do aspecto cognitivo diziam respeito à aquisição dos três tipos de conhecimento, o físico, o social e o lógico-matemático, a exploração de atividades envolvendo textura, consistência, quantidade, tamanho e ordem. Essas apontavam para a realização das

atividades pelas crianças e a intervenção mais construtiva do educador, questões: 1, 5, 6, 9, 12, 14, 15, 26, e 29.

No aspecto social, foram classificadas as questões que envolviam a cobrança de regras, a resolução de conflitos, as sanções e os elogios; questões: 2, 3, 8, 10, 17, 20, 25, e 27. As questões sobre o aspecto social apontavam para a forma sobre como os educadores cobravam as regras combinadas com as crianças, como mediavam e auxiliavam na resolução dos conflitos, as sanções e a forma em que os elogios eram utilizados.

Vale ressaltar que, apesar de terem sido categorizadas nos três aspectos do desenvolvimento, as situações são indissociáveis, justamente por essa condição complexa e inseparável que é o ser humano.

1.1. Análise dos resultados do teste situacional

Todos os dados foram tabulados e passaram por tratamento estatístico, pelo uso do software “Sistema de Análise de Variância de Dados Balanceados” – SISVAR, elaborado por Ferreira (2000). Inicialmente, testou-se a análise de variância, obtendo as informações necessárias sobre o comportamento pré e pós-teste. Finalmente, testou-se a significância do efeito desses fatores. Os resultados obtidos estão representados nos gráficos abaixo.

Gráfico 1: Análise dos Valores Médios do Teste Situacional.

O gráfico 1 mostra a média aritmética geral dos 26 sujeitos avaliados no pré e pós-teste, o qual reflete a mudança quantitativa encontrada no início e após o curso e a supervisão pedagógica.

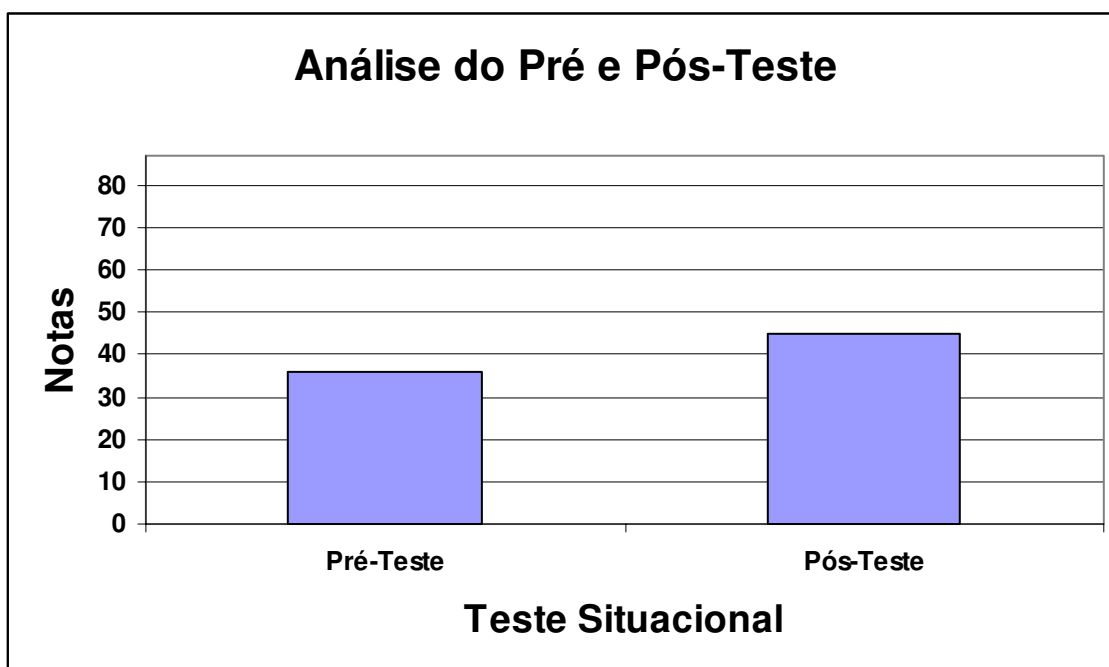
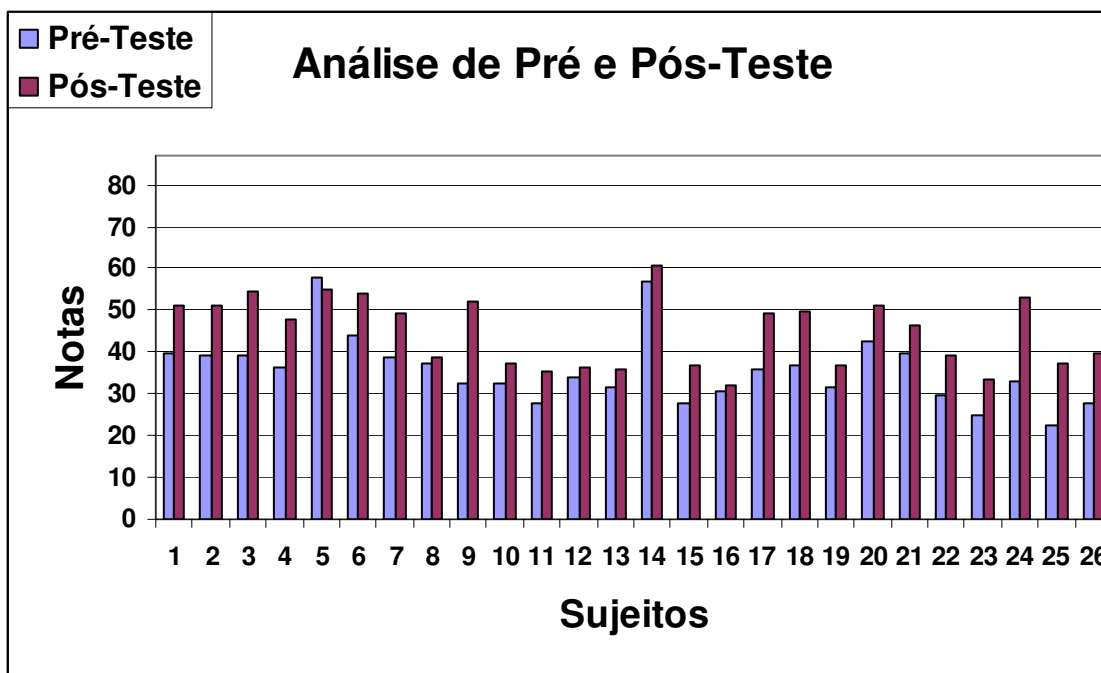


Gráfico 2 : Análise dos Valores de Cada Sujeito no Teste Situacional.

No gráfico 2, estão projetados os valores iniciais e finais dos testes situacionais pré e pós de cada sujeito.



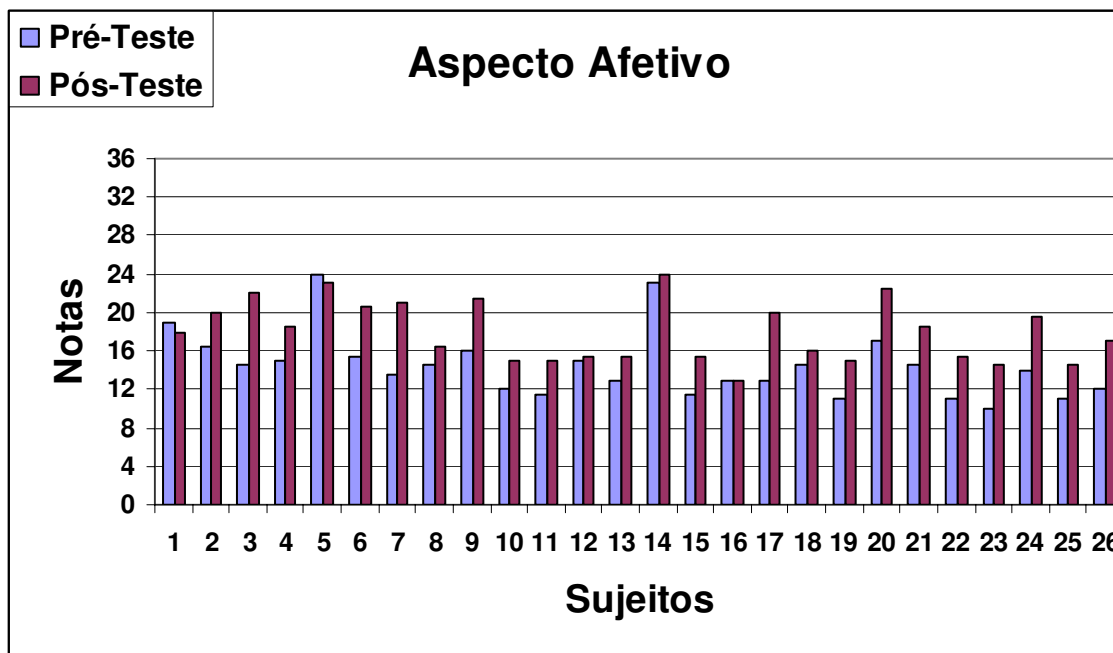
Os resultados do teste situacional nos mostram que 25 educadores dos 26 que participaram da amostra dessa pesquisa obtiveram uma nota maior no pós-teste, o que torna evidente que o curso e a supervisão auxiliaram na promoção de mudanças quanto à forma de pensar desses educadores sobre os conteúdos das questões do teste.

As notas iniciais do teste situacional (pré-teste) começaram baixas e apenas 3 educadores ultrapassaram 40 pontos. As demais notas ficaram na média de 25 a 30 pontos aproximadamente, quando podiam chegar a 87 pontos, que era a nota máxima. As notas do pós-teste, após o curso e a supervisão pedagógica demonstraram melhoras quantitativas.

Em um único sujeito (5), a nota do pós-teste foi menor que a inicial; ressalte-se que esse sujeito apresentou, inicialmente, uma nota alta se comparada aos demais. Observou-se que, durante os 10 meses de curso e de supervisão pedagógica, aconteceram poucas modificações em sua classe e na atuação com as crianças.

Gráfico 3: Análise dos Valores de Cada Sujeito no Teste Situacional Referente às Questões Sobre o Aspecto Afetivo.

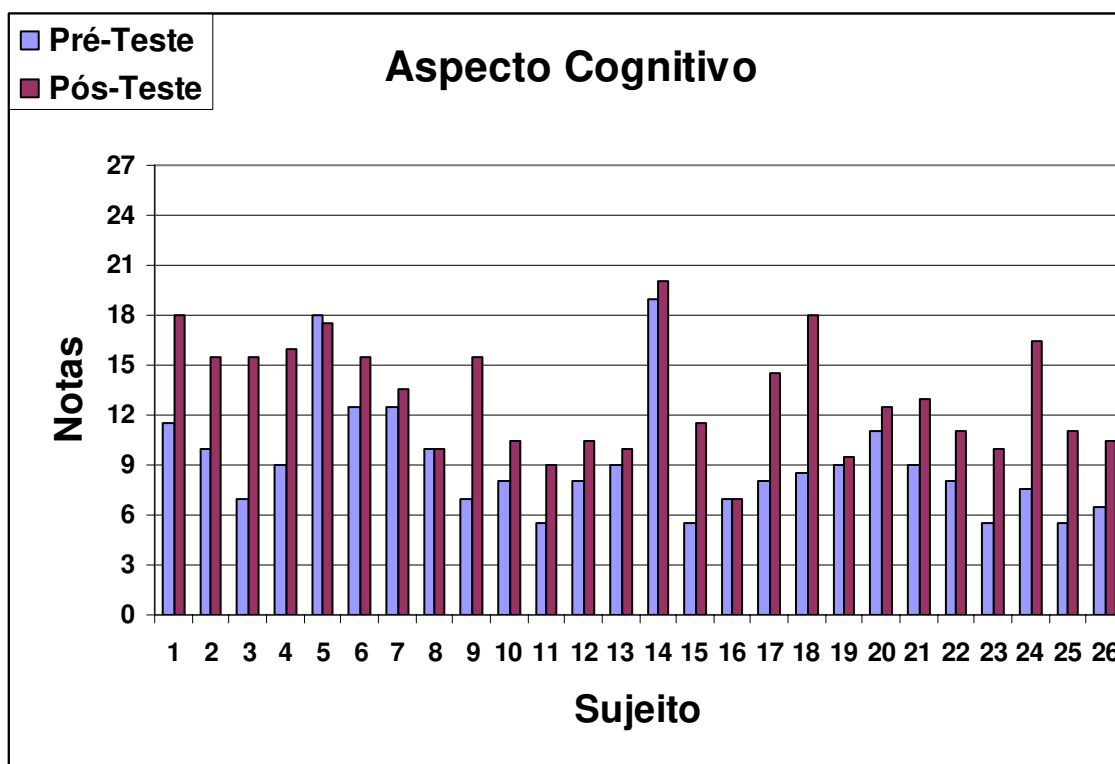
No gráfico 3, estão as notas sobre as questões que abordam o aspecto afetivo e mostram a evolução na forma de julgar dos sujeitos em relação ao pré-teste.



No aspecto afetivo, dois sujeitos (1 e 5) apresentaram, no pós-teste, valor menor em relação ao pré-teste. Essa diferença representa uma única resposta errada em relação ao pré-teste. Em um outro sujeito (16), a nota permaneceu a mesma no pré e pós-teste, o que também ocorreu nas questões referentes ao aspecto cognitivo. Os demais (23 sujeitos) modificaram a sua maneira de julgar após o término do programa.

Gráfico 4: Análise dos Valores de Cada Sujeito no Teste Situacional Referente às Questões Sobre o Aspecto Cognitivo.

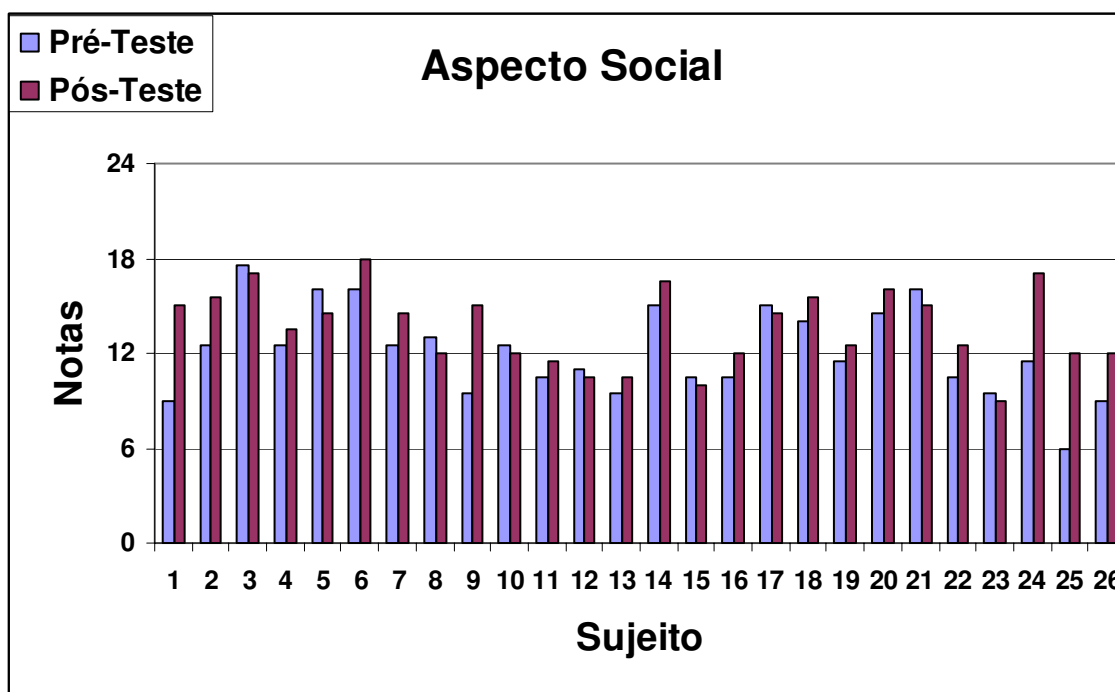
No gráfico 4, estão as notas iniciais e finais dos sujeitos em relação às questões que versavam sobre o aspecto cognitivo.



No aspecto cognitivo, um sujeito (5) obteve uma nota menor do que a do pré-teste, o que também ocorreu no aspecto afetivo. Constata-se que esse sujeito teve uma das maiores notas no pré-teste se comparada aos outros sujeitos da pesquisa. Em dois sujeitos (8 e 16), as notas pré e pós-teste permaneceram a mesma. Este gráfico permite-nos afirmar que, nesse aspecto, houve uma maior diferença entre as notas do pré e pós-teste.

Gráfico 5: Análise dos Valores de Cada Sujeito no Teste Situacional Referente às Questões Sobre o Aspecto Social.

O gráfico 5 reflete a evolução dos sujeitos após participarem do curso, ao responderem sobre as questões que abordavam o aspecto social.



No aspecto social, podemos verificar que, em 9 sujeitos, a nota do pré-teste foi superior à nota do pós-teste. Os sujeitos (3, 10, 12, 15, 17, e 23) marcaram uma resposta diferente em relação ao teste inicial. Os sujeitos (8 e 21) assinalaram 2 respostas inadequadas em relação ao pré-teste, e o sujeito (5) errou 3 respostas em relação ao pré-teste. Constata-se ainda que o aspecto social, em linhas gerais, foi o aspecto em que ocorreram as menores modificações na forma de os educadores resolverem as situações-problema, e foi também o aspecto em que as notas, no pré-teste, foram maiores.

1.2. Conclusões

Pode-se concluir, perante o tratamento estatístico a que foram submetidos os dados e a partir da análise dos gráficos, que:

- No contexto geral (gráfico 2), houve melhoria nas médias de valores apresentadas pelos sujeitos que participaram do curso e da supervisão pedagógica, com exceção do sujeito (5), que representa 3,85% da amostra, enquanto 96,15% dos sujeitos evoluíram em sua maneira de julgar as situações problemas.
- Sobre o aspecto afetivo, dois sujeitos diminuíram as notas em relação ao pré-teste, o que representa 7,70%, em um sujeito a nota se manteve a mesma 3,85% e os demais 88,45%, evoluíram em suas respostas.
- Constata-se que o cognitivo foi o aspecto em que as notas mais evoluíram em relação ao pré-teste e também as que se apresentaram mais baixas no início do curso. Devido a essas notas baixas no início do curso, dedicou-se a esse aspecto um número maior de aulas, podendo-se inferir que as modificações no juízo dos educadores deveu-se a uma maior carga horária, mais estudo, atividades e reflexões sobre este aspecto, permitiram que as respostas fossem mais adequadas no pós-teste, possibilitando um maior avanço nesse conhecimento. Podemos concluir que 88,45% dos sujeitos evoluíram em suas respostas, 7,70% as notas permaneceram as mesmas no pré e pós-teste e em apenas um sujeito a nota foi inferior a do pré-teste, 3,85%.
- O aspecto social foi aquele em que os sujeitos apresentaram uma nota maior no pré-teste, se comparado aos outros aspectos do desenvolvimento, e, por meio do gráfico 5, podemos constatar que os avanços nas respostas foram menores. Nesse aspecto 65,4% dos sujeitos progrediram em suas respostas e 34,6% , ao final do curso, apresentaram notas menores do que no pré-teste. A partir desse gráfico, podemos inferir que seria necessário um tempo maior para o trabalho com o aspecto social; devido aos valores e às crenças arraigadas é mais difícil mudar idéias e concepções.
- O sujeito 5 apresentou notas menores no pós-teste nos três aspectos do desenvolvimento, apesar de ter iniciado o curso com notas maiores que os demais. Esse sujeito possuía

curso superior e gostaria de trabalhar como professor com crianças maiores, receber um salário maior do que um educador de creche e também trabalhar meio período, já que os educadores de creche trabalham 8 horas diárias. Talvez esse fator de insatisfação possa explicar o seu pouco envolvimento e interesse, ou então que o conteúdo do curso não possibilitou a ele desequilíbrios e transformações em seus conhecimentos.

2 – ANÁLISE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Visando acompanhar as mudanças nas ações dos educadores nas instituições, e a complementação do curso de 120 horas, utilizamos-nos, também, da supervisão pedagógica. Julgamos que seria necessário um acompanhamento junto aos educadores para auxiliá-los na aplicação do programa do PROFCEI nas creches. Assim, observaríamos a práxis pedagógica, e a realidade deles e lhes daríamos a oportunidade de alguns momentos em que poderiam falar sobre suas dúvidas, êxitos e dificuldades, quando lhes seriam oferecidas orientações que atendessem as necessidades individuais desse profissional.

Durante as visitas, procurávamos observar se tinha havido ou não a aplicação do conteúdo desenvolvido e como estavam realizando as adaptações necessárias à implantação do PROFCEI. A seguir serão relatadas as principais modificações classificadas de acordo com o roteiro de observação (anexo 3). No final de cada item serão reproduzidas algumas fotos das instituições para ilustrar as idéias apresentadas.

2.1. A Adequação do Espaço Físico

As primeiras modificações diziam respeito à configuração do espaço físico e a sua organização. Sobre esse aspecto, observaram-se mudanças significativas, e um exemplo que ilustra essa comprovação é em relação aos brinquedos. Antes, os brinquedos dos berçários resumiam-se a poucos exemplares de pelúcia ou de plástico, a maioria deles colocados em estantes altas, acessíveis somente aos adultos. Os bebês recebiam os brinquedos quando os educadores o consideravam oportuno.

Aos poucos, essa realidade se modificou. Nos berçários não mais existiam as estantes altas e inadequadas para os bebês, pois foram trocadas por caixas limpas e encapadas que ficavam no chão em espaços definidos e que permitiam a ação dos pequeninos. Os brinquedos não se reduziam aos bichinhos de pelúcia e de plástico, o berçário possuía cantos diferenciados, como a cabana formada por um grande tecido preso ao canto da sala que permitia a entrada e saída dos pequenos e as brincadeiras diversas de esconde-esconde. Nas caixas e nas pequenas estantes, havia ao alcance das crianças: bolas; carrinhos; jogos de encaixe e de construção; garrafas de tamanhos diferentes decoradas com cores diversas; caixas vazadas, para que pudessem entrar e sair e, ainda, casinhas confeccionadas pelos educadores com a ajuda das crianças.

Os bebês tinham mais oportunidades de exploração e mais objetos a serem explorados, o que possibilitava a construção de novos esquemas de ação.

Durante as visitas, descrevíamos as modificações ocorridas no espaço físico e o quanto esse espaço, intencionalmente organizado, era importante para a ação das crianças. Ressaltávamos o empenho dos educadores em aplicar o que estavam aprendendo e, ao mesmo tempo, tentávamos investigar a que se devia tal mudança. Queríamos saber se a mudança traduzia uma nova compreensão sobre o papel do educador enquanto “criador” de estratégias que possibilitassem o desenvolvimento e a independência da criança, ou se estavam modificando os espaços sem que refletissem e tomassem consciência dessa ação.

Perguntávamos sobre o comportamento das crianças, se estavam brincando mais, se estavam mais tranquilas, e se a nova organização favorecia a interação entre os educadores e elas. Essas questões tinham por objetivo promover nos educadores a reflexão sobre a ação deles, e ressaltar a importância do adulto como mediador das vivências e experiências das crianças. Não buscávamos respostas corretas, mas sim, possibilitar-lhes a reflexão sobre o fazer pedagógico.

As classes de crianças de dois e três anos também se modificaram. Foram trocados os baús cheios de brinquedos, todos misturados, tais como: bonecas, carrinhos, fantasias e peças de jogos. Trabalhamos a classificação dos brinquedos e dos demais objetos da classe e mostramos aos educadores que o espaço físico revela a nossa concepção de educação. Visávamos a compreensão de que, para que as crianças aprendam a ser organizadas, não podem trabalhar em classes desorganizadas. Refletimos com os educadores sobre a oportunidade de que uma classe

organizada possibilita como, por exemplo, a exploração dos conceitos matemáticos de classificação, quantidade, semelhanças e diferenças, tamanhos, dentre outros. As crianças ajudavam na organização dos espaços e, também, sentiam-se responsáveis pelos mesmos, ao auxiliarem os educadores na manutenção do ambiente.

Foi necessário reestruturar o ambiente físico das salas de trabalho, selecionando os brinquedos que estavam em bom estado, adquirindo outros materiais e também confeccionando cartazes para a organização da rotina diária e jogos pedagógicos. Conversávamos com os educadores sobre a necessidade de os objetos estarem em ordem, terem uma boa apresentação, serem coloridos e interessantes para que as crianças quisessem utilizá-los. Os cantos precisavam estar organizados e interessantes para que elas realizassem escolhas e se envolvessem nas atividades propostas.



Figura 1: Brincando de esconde...esconde...



Figura 2: Brincando no parque.



Figura 3: A diversidade que o ambiente propicia.

2.2. As atividades adequadas as necessidades dos pequenos

Provavelmente, devido à falta de formação, leitura, estudo e análise reflexiva, observamos uma grande dificuldade entre os educadores em compreender o que são e como criar atividades que desafiem as crianças de 2 e 3 anos. Em algumas visitas observávamos educadores que ofereciam aos pequenos trabalhos mimeografados para colorir com lápis de cor, muitas vezes sem pontas e misturados em caixas mal organizadas. Às vezes, percebíamos que as crianças furavam o papel ao invés de colori-lo! O uso de trabalhos estereotipados não contribui para a evolução do desenho, ao contrário, faz com que as crianças deixem de gostar de suas próprias produções para ficarem com o desenho “bonito” e estereotipado do adulto, embotando a sua criatividade.

Um outro exemplo, que ilustra essa afirmação, ocorreu em uma visita em que um educador colocou um pote de tinta guache sobre a mesa para que as crianças a utilizassem para realizar uma pintura livre. Uma das crianças da mesa pegou o pote e não quis compartilhá-lo. A atividade não surtiu efeito e o educador “bravo” dizia que não teriam mais pintura naquele dia.

Refletimos com esse educador sobre o que dizia: “eram muito pequenos para trabalhar com tinta”, que “faziam muita bagunça”, que “os pais ficavam bravos porque sujavam a roupa” e que “o melhor era que esta atividade não acontecesse”. Após ouvi-lo relembávamos o que havíamos visto no curso sobre as características das crianças até 3 anos de idade, as quais ainda não conseguem dividir, que é preciso ter material para todos e ainda refletir sobre como poderíamos propor a atividade de pintura de uma outra forma. Pretendíamos promover reflexões, e possibilitar que o educador encontrasse maneiras mais adequadas de trabalhar com as crianças, respeitando o seu nível de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, devíamos respeitá-lo, assim como as suas crenças, idéias e conceitos, com a finalidade de possibilitar-lhe novas reflexões.

Foi difícil também compreender o significado das atividades diversificadas e seus objetivos. No início, colocavam brinquedos diferentes nas mesas e não se preocupavam com a qualidade das atividades, pois o importante era que as crianças manipulassem os objetos, apoiados na crença de que tal fato bastaria para a construção do conhecimento. Por meio de reflexões e estratégias desenvolvidas durante o curso e, também, através de vivências das atividades diversificadas possibilitamos aos educadores que compreendessem que mais do que

agir sobre os objetos, as crianças, por meio das propostas e das intervenções dos educadores, precisavam pensar sobre o seu agir, realizando manipulações mentais sobre a sua ação física.

A qualidade das atividades propostas também foi um desafio; pois, na maioria das vezes, eram oferecidas as mesmas atividades as quais implicavam o uso dos mesmos materiais (sulfite para colorir ou pintar, massa de modelar, blocos para a construção e livros de história) o que impossibilitava à criança experimentações novas. Fizemos várias reflexões sobre a diferença entre atividades que ocupam e entretêm as crianças e outras que lhes possibilitam o desenvolvimento e a construção do conhecimento. Algumas classes passaram a acrescentar, em seu planejamento, atividades ricas, como, por exemplo a culinária, as experiências com a horta, mistura de água e terra, água e areia, dentre outras, explorando-as de forma mais adequada.

Um exemplo que mostra esta constatação ocorreu em uma das visitas em que um educador de crianças de 3 anos ofereceu-lhes garrafas plásticas para encherem com papel crepom picado. As crianças escolhiam as cores e colocavam dentro das garrafas a quantidade de papel que queriam. Depois das garrafas cheias, em roda, as crianças apresentavam a sua garrafa, comparavam com a do colega, rolavam pelo chão, chacoalhavam para ouvir os sons que emitia, falavam das cores, etc. Após a discussão, o educador perguntou às crianças o que aconteceria se cada um abrisse a sua garrafa e colocasse água dentro dela. As crianças, após levantarem suas hipóteses, foram constatá-las, e ficaram surpresas ao observarem que a água havia ficado da cor do papel e, com a ajuda do educador, foram descobrindo e estabelecendo outras relações como: o peso que havia aumentado, que algumas garrafas tinham pouca água colorida e, em outras, havia muita água, que naquele momento era preciso mais força para rolar a garrafa, dentre outras. Esse educador nos disse que o programa e as trocas com outros educadores de creche o ajudaram a pensar em atividades mais ricas e interessantes para as crianças e mostrou que é preciso pensar nos objetivos de cada atividade e planejá-las bem, com antecedência, porque dessa forma, as crianças se envolvem e aprendem mais.



Figura 4: As brincadeiras com a água.



Figura 5: Fazendo “arte”.

2.3. A Estruturação da rotina diária de acordo com o programa (PROFCEI)

A rotina diária de acordo com o PROFCEI comporta atividades diferenciadas com objetivos específicos, tais como o planejamento do dia, atividades coletivas, independentes, diversificadas, a avaliação do dia e priorizam a participação das crianças nos diversos momentos. Existe uma diferença na rotina dos pequenos, que precisa comportar seqüências mais fixas para que auxiliem a criança na estruturação da noção de tempo. As crianças maiores, a partir de 4 anos, a rotina pode ser estruturada de forma diferenciada, levando-se em conta os objetivos das atividades a serem realizadas.

Os pequenos perguntam, investigam, experimentam e se locomovem a todo momento. Estar “parados”, sem fazer nada gera indisciplina e angústia. Por vezes, durante as supervisões, conversamos com os educadores sobre os períodos de espera que, para os pequenos, são longos, como: para o banho, para o café da manhã, para irem ao parque, até que todos terminem uma determinada atividade, etc. Esses períodos de espera foram resolvidos com estudo, reflexão e planejamento. Os educadores estruturaram uma rotina que privilegia a ação e o tempo dos pequenos. Ao chegarem, trabalham com as atividades independentes nas quais a criança age individualmente ou em pequenos grupos sem a intervenção do educador. A criança escolhe um brinquedo ou jogo e brincam durante 15 a 20 minutos, até que todos cheguem à creche. Essas atividades podem ser inseridas na rotina para evitar que as crianças fiquem “sem fazer nada”, a espera por uma atividade. Podem também ser utilizadas durante a hora do banho, ao término das atividades diversificadas até que todos terminem para iniciar uma atividade coletiva, etc. É importante que os materiais para as atividades independentes estejam etiquetados e sejam fácil acesso para que as crianças possam pegá-los, usá-los e depois os guardarem.

Logo após, era realizada a roda da conversa, em que cantavam, conversavam e planejavam as atividades que aconteceriam durante o dia.

Durante as supervisões, observávamos as crianças de apenas dois anos e meio realizarem junto aos educadores o planejamento do dia, no qual escolhiam a ordem das atividades a serem realizadas, por meio dos cartazes do planejamento, que eram colocados no “varal” pelas próprias crianças. Esses cartazes são confeccionados pelo educador juntamente com as crianças e cada um deles possui o nome da atividade a ser realizada e uma foto ou figura relacionada com o seu

nome, para que as crianças, no início, possam identificá-los. Este é um momento importante, pois permite às crianças anteciparem, por meio do planejamento, as atividades que acontecerão na instituição.

A chamada por meio de fichas também era uma oportunidade de participação, brincadeiras e construção de conhecimentos, pois os pequenos, em pouco tempo, reconheciam as fichas dos colegas da classe. Para que esse reconhecimento fosse possível, as fichas da chamada tinham uma foto da criança ou uma figura, geralmente de animais escolhidos pela própria criança para ajudá-la a encontrar a sua ficha. A chamada além de trabalhar o nome enquanto identidade de cada um permite iniciar uma atividade significativo de reconhecimento das letras do alfabeto.

Um outro aspecto que mudou nas instituições que participaram do programa de formação foi a alimentação, pois, antes do curso, as crianças recebiam os pratos prontos, servidos pelos educadores. Com os estudos e as reflexões diversas, mostrando a necessidade de escolhas e participação das crianças para que se tornem mais independentes, as crianças começaram a se servir com a ajuda dos educadores. O resultado foi compensador, pois a partir dessa mudança, começaram a se alimentar melhor e os desperdícios diminuíram.

Os educadores aproveitam o horário do almoço para, além do trabalho com os hábitos e atitudes, trabalhar também as noções de quantidade, etc.

No início os pais ficam assustados e, depois, surpreendidos com os progressos dos filhos que, em casa, querem atuar da mesma forma, servirem-se sozinhos, cuidarem da sua higiene e conversarem no final do dia sobre o que aconteceu em casa. Uma criança de três anos entrou em uma das creches no meio do ano, e como essa criança era a caçula e ficava sob os cuidados da mãe, esta a atendia e fazia tudo por ela. Um mês depois, o pai veio à creche perguntar o que estava acontecendo; pois, antes, ele acordava o filho, tirava-lhe o pijama, escovava-lhe os dentes, colocava-lhe o leite no copo e o aprontava para ir à instituição e que, posteriormente, precisava acordar 40 minutos mais cedo, porque o filho queria fazer tudo sozinho! Esse trabalho permite que as crianças, desde pequenas, façam por elas mesmas o que já conseguem realizar, porque priorizam a sua independência e iniciativa. Como esses pais não participaram das reuniões do início do ano e não conheciam a rotina da creche, ficaram surpresos!

No fim do dia, realizavam a avaliação do dia, em que reconstituíam as ações realizadas e avaliavam a participação do grupo nas diversas atividades.



Figura 6: A hora do almoço.



Figura 7: As brincadeiras no tanque de areia.

2.4. A interação educador / crianças e entre pares

Outro aspecto que fazia parte das nossas observações era a qualidade da interação dos educadores com as crianças, como elas eram recebidas ao chegarem à creche e como se dava essa interação durante as atividades da rotina diária. Refletíamos com os educadores sobre o afeto e o respeito que merecia cada criança e sobre a importância de tratá-las como seres únicos e donos de uma história de vida. Apesar de a creche ser um ambiente coletivo, não se podia deixar de considerar as diferenças e as necessidades individuais.

Além dos cuidados com o aspecto sócioafetivo, o tom de voz adequado, a ausência de castigos e ameaças, mostrávamos o quão importantes eram a participação e o envolvimento dos educadores nas atividades das crianças no parque, no pátio e nas classes. A função do educador não é “vigiar” as crianças e, sim, estar com elas, brincar junto, a fim de que possa conhecer o pensamento delas e realizar intervenções adequadas, ao criar conflitos cognitivos, necessários à reorganização dos esquemas antigos e à construção de novos.

Nessa idade, as crianças precisam dos adultos para auxiliá-las na resolução dos conflitos interpessoais e ajudá-las a expressar seus sentimentos. Em uma das visitas de supervisão, um educador estava com suas crianças no parque quando um menino destruiu o castelo que o outro estava construindo. A criança, que viu seu castelo desmoronar, reagiu jogando areia nos olhos do colega. O educador, que “assistia” à situação disse-nos que não iria intervir porque eles precisavam tentar resolver primeiro sozinhos. Esse exemplo mostra uma compreensão errônea sobre o papel do adulto na resolução dos conflitos das crianças pequenas, como se crianças com apenas 3 ou 4 anos, conseguissem resolver sozinhos uma situação como essa, uma vez que, provavelmente, o mais fraco cederia ao mais forte ou abandonaria o conflito. Os dois choravam e esperavam ajuda do educador. Nesse momento, é preciso agir, ajudar a criança a lavar o rosto e, retirar-lhe a areia dos olhos, depois conversar com os envolvidos, e mostrar-lhes que determinados comportamentos não são permitidos, revalidando o princípio da não violência, explicando o porquê das restrições, auxiliando-os na expressão de sentimentos e refletindo sobre outras formas de agir.

Situações como essas só podem ser observadas na supervisão pedagógica e são considerados momentos ricos, porque permitem aos docentes responsáveis pelo curso de

formação buscar novas estratégias para a aprendizagem dos educadores e, também, para se ter um parâmetro de como está sendo compreendido e transposto para a prática o que foi estudado. Nesse momento, o educador não fez nada porque, segundo ele, estava aprendendo no curso que as crianças precisam ter a oportunidade de resolver por si mesmas aquilo que já são capazes. Para Mantovani de Assis e Vinha (2005 p.8).

Como as crianças com relação as regras, o educador se submete a uma orientação antes mesmo de ter condições de compreendê-la ou de perceber o alcance real das regras as quais está obedecendo, não tendo ainda consciência da possibilidade de adaptá-las, modificá-las ou de construir outras em circunstâncias diferentes. Tal compreensão, muitas vezes, só irá ocorrer por meio da vivência e da reflexão sobre suas experiências, pois como sujeito cognoscente, há todo um contínuo processo de construção pelo educador, processo esse, que precisa ser sempre considerado, respeitado e favorecido por quem trabalha com sua formação...

Essa situação reflete o processo de construção dos educadores com todos os erros e tropeços que são necessários para a validação dos novos conteúdos, conceitos e implicações. Seríamos ingênuos se pensássemos que ocorreria de forma diferente, que os educadores, facilmente, apropriariam-se dos novos conteúdos, transpondo-os à prática.



Figura 8: A riqueza da interação entre os pares.



Figura 9: A alegria entre as crianças e os educadores.

2.5. As observações gerais sobre a supervisão

Nas supervisões, buscávamos conversar com os educadores, de forma clara, simples e objetiva, o quanto caminharam e os outros passos a serem dados, em relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica deles. As conversas, na maioria das vezes, era na classe, juntamente com as crianças e o coordenador pedagógico que acompanhava as visitas. Como os educadores que trabalham com crianças pequenas são, no mínimo, dois, um deles ficava com as crianças para que pudéssemos, rapidamente, conversar com o seu colega. Tínhamos a certeza de que não era o melhor, mas era o possível dentro das instituições. Sabemos que toda mudança exige um trabalho lento e gradativo e que os educadores deveriam sentir o apoio do supervisor para que o trabalho seguisse adiante. Sempre lhes perguntávamos se tinham dúvidas ou dificuldades nas quais poderíamos ajudá-los, no intuito de mostrar-lhes que não existem receitas prontas para serem usadas em uma dada situação. Era preciso que, na supervisão, estivéssemos atentos aos princípios estabelecidos para uma educação construtiva, a qual envolve estudo e muita reflexão.

Procurávamos, também, não passar muitas orientações de uma só vez para não desanimá-lo ao impor-lhes muitas dificuldades e ficávamos atentos para não demonstrar preferência por um trabalho em detrimento de outros. Algumas vezes, com autorização do educador, contávamos no curso, sem dizer nomes, o trabalho, a atividade a que havíamos assistido na creche durante uma visita de supervisão, para juntos, analisarmos teoricamente ou como forma de exemplificar algum conteúdo que estava sendo estudado.

Nas aulas, os educadores nos procuravam para saber quando iríamos voltar a suas instituições, conduta que nos mostrava que consideravam a supervisão válida e que a mesma os auxiliava no trabalho.

O tempo de supervisão foi pequeno já que o programa atendia a muitas instituições e eram delegadas a cada uma delas 4 horas por mês para as visitas. Quando necessário, e para atender à solicitação dos educadores íamos mais vezes em algumas instituições.

A supervisão em uma instituição não era tarefa fácil e, às vezes, não conseguíamos conversar com o educador responsável pelas crianças as nossas observações. Contávamos então, com o coordenador pedagógico que tinha o compromisso de acompanhar as visitas, porém em alguns momentos o coordenador também não conseguia nos acompanhar, pois tinha que resolver

questões inesperadas as quais não faltam no cotidiano de uma instituição. Tais empecílios dificultavam o bom desenvolvimento da supervisão, que ocorria apenas uma vez por mês.

Outro fator a salientar refere-se à dificuldade de percebermos uma mudança na conduta do educador, baseada em aquisição de conhecimentos novos, pois, às vezes, uma ação diferente das anteriores não garante uma nova consciência ao realizá-la, podendo ser uma mudança ainda circunstancial.

Quando não conseguíamos falar com os educadores, deixávamos as orientações com o coordenador para que conversasse com os profissionais. Percebíamos que os educadores se empenharam em colocar em prática os estudos, recebiam-nos bem, e trocávamos idéias sobre a implantação, as dificuldades, as necessidades e possibilidades de cada creche. O papel do coordenador também é contribuir para que os educadores realizem o que estavam estudando e zelar pela manutenção e aprimoramento do trabalho pedagógico.

Era preciso considerar as concepções dos coordenadores, as idéias, a formação e experiências deles no setor. Percebíamos que os coordenadores que freqüentavam o curso e participavam das aulas, apesar de algumas dificuldades, esforçavam-se em compreender e implantar o programa.

Os coordenadores de uma das creches envolvidas na pesquisa não puderam participar do curso por motivos pessoais. Por meio dos relatos e materiais dos educadores, interessaram-se e conseguiram, de certa forma, envolverem-se em algumas modificações. Nas supervisões, percebíamos tal interesse quando nos acompanhavam nas visitas às classes, pela participação nas conversas sobre as orientações e adequações necessárias. No entanto, observamos que essas instituições apresentaram menos modificações na instituição como um todo, se comparadas àquelas cuja equipe pedagógica participou do curso. Esse fato demonstra que o papel do coordenador incentiva as mudanças, o pensar conjunto em soluções e adequações necessárias à implantação do PROFCEI, tais como: a reformulação da proposta pedagógica, a divisão de classes para as crianças realizarem as refeições, dentre outros. Ressalta-se, assim, que as principais modificações desta instituição ocorreram dentro das classes cujos educadores participaram do curso. Em visitas posteriores, observou-se que não houve muito avanço nas mudanças e apresentaram ainda alguns procedimentos superados, provavelmente, porque esses profissionais não participaram do programa.

Em uma outra instituição, cujo coordenador fez parte do curso, também encontramos certa dificuldade no ritmo da implantação dos procedimentos estudados, pois ele, apesar dos estudos e discussões realizadas, considerava as crianças muito pequenas e frágeis, não confiando na capacidade dos mesmos de assumirem responsabilidades.

Essas constatações ilustram como o coordenador pedagógico tem um papel essencial em uma instituição educativa, uma vez que ele orienta, estuda e discute questões com os demais educadores, pois deve ser um estimulador das modificações pedagógicas. Ao contrário, se esse profissional não se envolve com os estudos e adequações necessárias a prática pedagógica, isenta-se da sua verdadeira função.

Considerando as inúmeras dificuldades encontradas pelos educadores de creche, vale ressaltar o esforço daqueles que utilizavam o horário de almoço para estudar, organizar e confeccionar materiais para que as crianças fossem atendidas adequadamente.

A fim de melhorar o trabalho pedagógico das creches, é necessário que os educadores tenham um tempo semanal para planejamento, estudos e reflexão sobre a prática que realizam, pois somente assim é possível garantir às crianças a qualidade do atendimento.

Outro fator, que é importante mencionar, é que as diretorias das creches assistenciais são constituídas por cidadãos comuns, sem remuneração e que se interessam por esse trabalho. Administram a parte financeira e, às vezes, acumulam com a parte pedagógica das instituições. No entanto falta de formação específica, dificulta o trabalho educativo e o melhor andamento das propostas pedagógicas implantadas.

As supervisões nos permitiram inferir que, além das mudanças ocorridas no juízo dos educadores verificadas no teste situacional, ocorreram mudanças também na ação desses educadores na instituição.

Para concluirmos, consideramos de grande importância esse acompanhamento pedagógico tanto para os educadores quanto para a equipe docente os quais aprendiam com as situações e experiências vividas nas instituições. Convém observar que, por meio das supervisões, planejávamos melhorias nas aulas do curso para que se tornassem mais eficazes e acessíveis aos educadores. Este é um diferencial do PROFCEI que auxilia os educadores em suas adequações porque realiza um diagnóstico das realidades e possibilita um acompanhamento constante aos

mesmos, porém devido à formação precária dos educadores, seria necessário um tempo maior de supervisão e maior frequência.



Figura 10: Plantando e colhendo...



Figura 11: Contando uma história...

3 – ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO CURSO

O PROFCEI foi realizado de agosto de 2000 a junho 2001, e de 2002 de março a dezembro e participaram tanto na primeira, como na segunda turma, 60 educadores.

Conforme mencionado anteriormente, participaram desta pesquisa 26 educadores, dos quais 12 na primeira turma, e 14 educadores na segunda turma, os quais trabalhavam direta ou indiretamente com as crianças de 0 a 4 anos.

Em resumo, durante o curso, estudamos os conteúdos trabalhados no programa do PROFCEI, que se baseia na teoria piagetiana sobre a construção da inteligência da criança, nos processos de construção do conhecimento; no desenvolvimento da moralidade infantil; na aquisição dos três tipos de conhecimento; o físico, o social e o lógico-matemático e no desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social.

Dessa forma, procurávamos levar às aulas exemplos de situações cotidianas vividas nas creches para que o conhecimento fosse mais significativo e contextualizado e, ainda, a fim de que os educadores se sentissem interessados em participar dos estudos e das discussões. Nesse sentido, juntos, analisávamos as situações a partir do referencial teórico estudado.

Os conteúdos eram desenvolvidos por meio de metodologia diversificada conforme exposto no capítulo 2. Conversávamos sobre como utilizar esses estudos ao agirem de maneira efetiva no trabalho com as crianças e procurávamos incentivá-los a aplicarem o que estava sendo estudado em suas creches e a trazerem os resultados positivos ou negativos, para que os analisássemos em conjunto. Um educador, por exemplo, trouxe para a aula a sua dificuldade em implantar o “self-service” em sua creche, porque considerava as crianças de três anos ainda muito pequenas, com dificuldades motoras que as impediriam de se servirem e levarem o prato com os alimentos até a mesa onde estavam sentados para almoçar. Nesses momentos, procurávamos levar a questão para o grupo para que, mediante a troca de pontos de vista, apresentasse sugestões e idéias, além de lançarmos questões: Como poderemos realizar o “self-service” de outra forma? Como promover a independência das crianças sem impor-lhes muitas dificuldades?

A partir das perguntas e diante das opiniões apresentadas e justificadas, buscávamos as características do desenvolvimento das crianças, o que eram capazes de fazer, quais as suas dificuldades, ao mesmo tempo em que refletíamos juntos no modo de como fazer para que elas

pudessem se servir sozinhas, sem correr riscos. Essas reflexões tinham o propósito de favorecer a tomada de consciência e a construção ou a “reconstrução” do saber do educador.

Ao procurarmos incentivar a participação dos alunos, realizávamos uma avaliação oral ao final de cada aula, a qual constituía como mais uma oportunidade que os educadores tinham para reorganizar seus conhecimentos mediante os novos conteúdos e tematizá-los. O produto dessas avaliações ajudava-nos a planejar as próximas aulas e a organizar diferentes estratégias para se trabalharem os conteúdos.

No final do curso de 2001, os alunos responderam em grupo uma avaliação sobre o trabalho desenvolvido (anexo 4). Cada creche reuniu seus educadores para juntos refletirem sobre o que foi participar do curso, o que aprenderam e quais mudanças ocorreram na rotina da creche com a aquisição dos novos conhecimentos.

Na análise das respostas contidas no questionário final elaborado com o propósito de avaliar o curso como um todo, e o que mudou com a implantação do PROFCEI, concluímos que os educadores ficaram satisfeitos com o trabalho desenvolvido. A seguir serão relacionados os resultados encontrados a partir da análise dessas avaliações:

1- O que mudou em sua instituição após participarem do programa de formação?

O curso proporcionou a construção de novos conhecimentos que possibilitou mudanças na concepção e ação pedagógica dos educadores que se empenharam para aplicar o programa.

”Possibilitou novas formas de trabalho, com as diversas atividades que foram propostas durante o curso, proporcionando assim uma nova visão da prática de ensino”.

Mostraram também que o programa por ter trabalhado o desenvolvimento moral e com inúmeras situações que envolviam a cooperação, o respeito mútuo e o trabalho em conjunto possibilitou que os educadores dos diversos setores da instituição trabalhassem de forma mais dinâmica e cooperativa.

“O projeto fez com que as mudanças ocorressem de forma global onde todos os setores desenvolvem de uma forma dinâmica e lúdica os conceitos de autonomia, auto-estima, iniciativa própria, responsabilidade e respeito mútuo”.

Como durante o curso enfatizamos e vivenciamos as trocas, as interações construtivas, o respeito mútuo e a divisão de responsabilidades, os educadores conseguiram trazer essa prática para dentro das instituições, aperfeiçoaram e dinamizaram as relações. Os estudos sobre o desenvolvimento moral e os procedimentos de uma educação mais ativa que visavam à construção do auto-controle à criança favoreceram também as trocas e as relações interpessoais entre os adultos.

Trabalhamos, de forma intensa, a organização do trabalho diário e a necessidade de favorecer, sempre que, possível, as escolhas das crianças, a possibilidade de tomada de pequenas decisões, a minimização do tempo de espera que lhes causam angústia e favorece a indisciplina. As atividades de higiene, como o banho e a escovação dos dentes, foram organizadas de forma a atender-lhes as necessidades, já que de modo geral, eram propostas atividades independentes para que as crianças não ficassem esperando sem fazer nada. Dessa forma, as atividades de higiene se tornavam mais tranquilas para as crianças e também para os educadores.

Sabemos que a organização do trabalho diário, quando bem planejado, favorece a prática dos educadores, bem como o desenvolvimento das crianças. Os educadores sentem-se mais seguros quando planejam as atividades que serão oferecidas no dia, e as crianças, como sabem quais poderão realizar e a sequência das mesmas sentem-se mais tranquilas e confiantes com a previsibilidade que a rotina proporciona.

2- Como está organizada e como funciona a sua instituição atualmente?

Foram estabelecidas novas regras para o funcionamento da creche, baseadas nos princípios do PROFCEI, tais como: as classes estão organizadas em cantos, as crianças podem se servir sozinhas, reorganizaram-se os momentos de higiene como a escovação dos dentes e o banho.

“As salas estão organizadas em cantinhos, as crianças estão se servindo sozinhas e estão mais disciplinadas”.

Ressaltaram que o trabalho pedagógico está melhor devido a maior participação e envolvimento das crianças nas atividades propostas, contribuindo assim para minimizar a indisciplina.

“As crianças estão mais autônomas, mais responsáveis, críticas e inclusive tem participado com mais prazer das atividades”.

Outro aspecto que nos preocupava era o fato de que nem todos os profissionais das instituições puderam realizar o curso no mesmo ano e, era necessário que os participantes do curso tentassem envolver os colegas nas mudanças. Nesse sentido, os educadores que participavam do curso tentavam compartilhar os conteúdos e as discussões com os colegas que não o faziam, o que se constituía um desafio para todos. Um dos momentos que eles utilizam para essa socialização são as reuniões pedagógicas realizadas uma vez por mês.

3- Como os participantes do projeto têm procurado difundir os conteúdos do curso junto aos demais participantes da instituição?

Os educadores responderam que procuravam passar os conteúdos do curso para os profissionais, que dele não participaram, por meio das mudanças que, gradativamente, ocorriam no seu trabalho, tais como: a rotina diária; a necessidade de se elaborarem atividades mais ricas e desafiadoras; as diferentes formas de resolver os conflitos; a maior participação das crianças na rotina, etc. *“Procuramos passar os conteúdos do curso para os profissionais que não participam do PROFCEI através do cotidiano do nosso trabalho”.*

Interessados em saber dos educadores sobre os resultados obtidos após o programa e também em verificar as limitações do mesmo, perguntamos quais os resultados alcançados.

4- Que resultados vocês têm observado com a aplicação do PROFCEI em sua instituição?

Mudou a visão dos profissionais sobre o que é ser educador de creche e o que este deve realizar para atender às necessidades do desenvolvimento das crianças pequenas.

“É interessante destacar que a partir do PROFCEI mudou a visão dos funcionários a respeito da responsabilidade enquanto educadores”.

A maioria dos educadores evidenciou nas avaliações que ocorre, no momento, uma melhor organização entre as próprias crianças pois possuem a livre escolha das atividades (dentro das propostas oferecidas pelo educador) e envolve-se mais nas mesmas. Ressaltaram, ainda, que o ambiente está mais prazeroso após as mudanças na rotina, a introdução dos

diferentes tipos de atividades e devido a uma maior participação das crianças na organização do trabalho diário.

“Esta capacitação com o programa do PROFCEI trouxe motivação e segurança para o grupo de funcionários”.

Em 2002, a avaliação foi realizada individualmente com o objetivo de verificar o que significou a participação no curso para cada um. Sabemos que são poucas as oportunidades que os profissionais de instituições assistenciais possuem em realizar cursos de formação e queríamos conhecer o significado que atribuíram a esse programa.

1- O que significou para você e a instituição da qual você faz parte, participar deste programa?

Consideraram que foi importante participar do curso e da supervisão pedagógica porque puderam adquirir novos conhecimentos, modificar as atitudes em relação às crianças, além de aprenderem sobre o construtivismo e a importância do papel dos educadores e que tais conhecimentos possibilitaram a auto-avaliação deles frente a sua prática com as crianças.

“Foi uma ótima iniciativa pois os educadores tiveram a oportunidade de refletir sobre sua postura perante as crianças e mudar algumas atitudes”.

Mostraram, ainda, que o curso proporcionou subsídios para rever posturas, metodologias, a necessidade de um espaço físico organizado e auxiliou na definição de projetos para 2003, porque possibilitou-lhes conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento infantil e suas implicações.

“Na creche ousamos mudar a maneira de trabalhar com as crianças e conseguimos bons resultados”.

De maneira geral, os educadores apontam para a melhoria nas instituições e atribuem tal resultado aos “novos” conhecimentos adquiridos. Diante da análise das avaliações, percebemos que as maiores mudanças foram relativas à estruturação do trabalho diário, à importância do papel do educador na creche e à forma de resolução dos conflitos, de modo que a criança participe da mesma e expresse seus sentimentos.

:

2- Que contribuições o programa trouxe para a transformação da sua prática educativa?

Para os educadores a mudança na estruturação do trabalho diário permitiu que as crianças se tornassem mais independentes o que proporcionou uma maior auto-estima entre elas.

“Aprendi a deixar que as crianças fossem mais independentes”.

O curso mostrou que a participação da criança é essencial para o seu desenvolvimento e criatividade, possibilita um “novo olhar” para as crianças, para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas e para a postura construtiva dos próprios educadores.

“Me tornei mais afetiva com as crianças, porque eu era muito dura e rígida, pois tinha medo de perder o controle dentro da sala, mas agora vi que não é assim”.

O programa proporcionou a aprendizagem pela reflexão, a necessidade de se fazer a leitura de uma situação antes de agir, de ouvir o outro e evitar impor conceitos prontos;

Mencionam, ainda, que será preciso trabalhar muito devido à complexidade dos conhecimentos para serem compreendidos e transpostos à prática.

“É bastante conhecimento para pôr em prática em tão pouco tempo, haverá ainda muitos desequilíbrios para novas conquistas”.

Conhecendo a grande complexidade de uma teoria baseada nos princípios construtivistas e sabendo que o conhecimento precisa ser construído ou reconstruído pelo sujeito de forma contínua e gradativa até a sua apropriação, tentávamos, durante as aulas, mostrar aos educadores, por meio de exemplos de situações vivenciadas ou hipotéticas, como esse conhecimento poderia ser colocado em prática.

3- Qual a sua opinião sobre os conteúdos trabalhados e sua importância para a educação infantil?

A maioria dos educadores responderam que os conteúdos foram adequados, que o vocabulário utilizado pelos docentes foi acessível. Os participantes consideraram também muito valiosas as experiências trazidas pelo grupo, ao discuti-las a contento. Disseram ainda que, em algumas aulas, o tempo foi curto para compreender o conteúdo trabalhado.

“Os conteúdos trabalhados foram muito bons. No magistério jamais ouvimos falar “dessas coisas” e, para a educação infantil é fundamental”.

Os conteúdos foram estimulantes para a maioria dos educadores porque estavam vinculados à rotina diária que eles desenvolvem e possibilitaram a aquisição das aprendizagens sobre os estágios do desenvolvimento, o que contribuiu para a melhoria da prática educativa;

Para alguns educadores o conteúdo do curso foi complexo, amplo e muitas “coisas” não foram aprendidas. Ressaltaram que faltaram atividades, exemplos e conteúdos para as crianças menores de quatro anos.

“Muita coisa ficou para trás, pois a gama que envolve o desenvolvimento infantil é muito ampla”.

A partir das respostas contidas nas fichas de avaliação do curso, podemos concluir que os procedimentos e as técnicas utilizadas, no decorrer das aulas, mostraram-se úteis para que os educadores introduzissem mudanças que tornassem a creche um ambiente mais propício ao desenvolvimento das crianças pequenas. Os instrumentos utilizados como forma de avaliação confirmam que o PROFCEI contribuiu com os educadores para uma mudança em seus juízos sobre a educação infantil e em suas ações realizadas com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados demonstram que os profissionais, após participarem do curso e da supervisão pedagógica, obtiveram melhorias quantitativas (teste situacional) e também qualitativas (supervisão pedagógica e avaliação), o que indica que o PROFCEI contribuiu para a formação dos educadores e para as transformações na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

É necessário ressaltar que o teste situacional utilizado como uma das formas de avaliação do aluno e do curso, foi re-elaborado visto que as situações referentes à educação da criança de 0 a 4 anos em uma instituição de período integral, serem bastante específicas, de modo que a rotina das crianças na creche envolve, além da educação, os aspectos relativos aos cuidados com a higiene, a alimentação, o descanso, etc. Acrescenta-se, ainda, o fato de que trabalhar com bebês é muito diferente de fazê-lo com uma criança de 5 anos na educação infantil. Por essa razão, vimos a necessidade de reformular o teste situacional para os cursos posteriores, quando foram retiradas algumas questões relativas a situações que envolvem crianças mais velhas, e foram acrescentadas outras mais específicas relacionadas à rotina das crianças pequenas.

A precariedade na formação dos educadores evidencia-se nas notas iniciais apresentadas no teste situacional (pré-teste). Constata-se que, com o curso, a maioria teve uma melhora na pontuação desse instrumento. Todavia, os sujeitos iniciaram o curso com notas mais baixas, se comparadas às dos educadores que tiveram formação secundária e/ou superior (Magistério; Pedagogia) e participaram do Programa em outras oportunidades. Percebe-se que há uma diferença quantitativa significativa tanto nas notas iniciais quanto nas diferenças encontradas entre o pré e o pós-teste.

Percebíamos que a maioria dos educadores queria pôr em prática o que estavam aprendendo, pois se sentiam valorizados e felizes por terem a oportunidade de participar de um curso de formação. O entusiasmo era grande, principalmente, porque aqueles que trabalhavam diretamente com as crianças de 0 a 4 anos, em sua maioria, tinham somente o ensino fundamental. Em geral nas creches assistenciais, pela falta de recursos que vivenciam, o profissional que possui o magistério é designado para trabalhar com crianças de 4 a 6 anos. Ainda persiste a crença de que as pessoas mais preparadas precisam trabalhar com as crianças maiores

porque estas estão se preparando para o ensino fundamental. Assim esses educadores viam o curso como uma possibilidade de aprender e, para alguns, até como forma de obter um certificado. Para muitos, era a primeira vez em que tinham oportunidade de participar de um curso de mais horas destinado ao aperfeiçoamento do trabalho com as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases para a educação infantil propõe como formação mínima, para se trabalhar com as crianças, o curso em nível médio, na modalidade normal. Essa lei promulgada em 1996, ainda hoje é uma realidade que consta no papel e, não, nessas instituições. Se a LDB prevê que a função da creche engloba tanto os cuidados quanto à educação, é preciso que se criem meios para que se realize de fato. Convém ressaltar que nenhum curso de formação em serviço substitui um curso de formação básica, o mínimo exigido para o exercício da profissão.

Também é preciso favorecer a formação em serviço como no artigo 67, inciso V, que menciona; “período reservado a estudo, planejamento e a avaliação, incluído na carga horária de trabalho”. É portanto preciso implementar a formação em serviço, que consiste em um meio necessário e imprescindível para que ocorra uma transformação gradual e progressiva nas instituições educativas. É necessário que estas ofereçam aos educadores condições para estudos, reflexões e análise das situações cotidianas, ao proporcionar-lhes, momentos para estudos, trocas e planejamento na creche. Em algumas instituições esses momentos existem, mas são utilizados na maioria das vezes para se resolverem assuntos burocráticos, ou eventos para arrecadar fundos para a instituição.

Essa é outra dificuldade que também contribui para explicar as baixas notas iniciais no teste situacional. Esses educadores trabalham 40 horas semanais dedicadas inteiramente às crianças e não possuem o tempo e condições financeiras para aperfeiçoarem sua formação. A maioria dos sujeitos tem filhos, não contam com empregados domésticos para auxiliá-los e, no tempo disponível, “cuidam” da casa e da família.

Como dito na introdução, é necessário que aconteça a formação continuada do educador, sendo esta uma condição necessária e o caminho a ser percorrido na busca de um bom trabalho educativo.

Os educadores deveriam ser remunerados pelo tempo dispensado ao planejamento, estudos e momentos de reuniões, necessários para que ocorra um bom trabalho nas instituições. Se essa determinação ainda não é uma realidade na creche, é preciso que, de alguma maneira,

sejam encontrados caminhos, os quais proponham soluções para minimizar o problema tais como: realizar as reuniões, em momentos diferentes, enquanto um estagiário fica com as crianças. Sabemos que tal medida não é o ideal, mas pode ser uma das formas para haja os estudos, os momentos de planejamento e de reflexões sobre a prática, até que os dirigentes das instituições percebam a relevância desse momento e o incluam no horário de trabalho.

Essas reuniões são importantes não só porque se destinam a estudar os problemas reais e cotidianos vivenciados pelos profissionais e crianças das creches, como também tornam-se um projeto complementar e necessário aos cursos de formação continuada. É um momento também em que os profissionais em pequenos grupos têm a chance de tirar dúvidas e esclarecer conceitos sobre a sua práxis. Nos cursos de formação continuada, estudamos temas gerais que, depois devem ser aplicados com as devidas adequações em cada instituição, respeitando as suas especificidades. Essas adequações são discutidas nesses momentos.

Hernández (1998, p. 1), esclarece que:

Ninguém duvida que a formação docente é um fator essencial na qualidade da educação. Os problemas surgem quando se avalia se houve transposição didática (ou não). Ou, em outras palavras em que medida a formação docente produz, com segurança, uma mudança nas práticas de ensino.

Segundo o autor, nos cursos de formação, precisamos pensar seriamente no processo de construção do conhecimento dos docentes. É preciso considerar-se que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer a partir do processo de equilibração; pois, só assim é possível ocorrer modificações na concepção dos educadores, o que lhes possibilitará algumas transformações na prática pedagógica.

Sabemos que o fazer e o compreender precisam ser ações conjuntas, ou seja, o educador necessita, constantemente, refletir sobre o seu fazer e reorganizá-lo, para levá-lo à consciência. Tal trabalho é complexo já que os educadores, em sua maioria, não estão habituados a essa prática diária e acrescenta-se a isso a crença que possuem de que teoria é uma “coisa”, e prática é “outra”. Enquanto teoria e prática forem tratadas separadamente a educação das crianças pequenas será deficitária, pois uma boa prática só é possível se embasada numa teoria consistente

que a fundamente. Caso contrário os educadores continuarão realizando suas ações com as crianças sem refletir e se dar conta do que essas ações significam para o desenvolvimento.

No período em que o programa de formação foi desenvolvido, foram oportunizados aos educadores a reflexão sobre sua práxis, o estudo e orientações para implantar modificações, ao mesmo tempo em que foram apontados outros caminhos e possibilidades para a investigação docente. Segundo Mantovani de Assis e Vinha (2005 p. 9)

Ao agirem desta forma, fazendo e compreendendo, atuam-se nesses sistemas que se retroalimentam, de forma que aquele conhecimento, que lhes era exterior, vai sendo, paulatinamente, interiorizado, transformado e coordenado, num processo ativo de (re)construção pelo sujeito.

Todavia, ao visar à continuidade do aperfeiçoamento docente e da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico oferecido às crianças, esse processo deve permanecer e ser contínuo. É preciso continuar com a formação iniciada no programa, dentro das próprias instituições, possibilitando assim, a formação continuada em serviço, que é uma das funções da coordenação. É necessário rever os textos trabalhados e ainda estudar outros, de acordo com as necessidades de cada instituição: realizar uma avaliação sistemática e contínua; planejar outras ações com a equipe docente, de forma a promover o aperfeiçoamento do educador e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento das crianças. São duas ações diferentes e complementares: os cursos de formação continuada fora das creches e com outros profissionais e os estudos e a formação realizada sistematicamente pelo coordenador pedagógico nas instituições.

Um outro aspecto que merece ser destacado é a importância de o coordenador participar dos cursos e estudos junto com seus educadores. É imprescindível que esse fato corra, pois este profissional assume um importante papel em uma instituição educativa, ao incentivar os educadores, discutir os assuntos estudados e possibilitar-lhes de colocarem em prática o que estão aprendendo. O coordenador pode ser um colaborador e apoiar o trabalho dos educadores ou pode não exercer tal papel, ao deixar de instigar e de proporcionar reflexões úteis aos educadores, o que depende de sua postura e concepção em relação à educação e ao seu fazer pedagógico.

Foram observadas nas creches, cujos coordenadores estudaram com os educadores, que as modificações ocorreram em toda a instituição e não se restringiram às salas de aulas. Já nas

instituições em que os coordenadores não participaram do curso, ocorreram transformações nas classes dos educadores que o faziam, mas não, na instituição como um todo (horários de refeições das crianças, forma de organização da higiene, entre outros). Em observações posteriores, algumas modificações não continuaram e foi constatado novamente o emprego de procedimentos que já haviam sido superados, como, por exemplo, o retorno de filas para tomar banho onde as crianças aguardavam sentadas no chão, esperando, sem fazer nada, ou ainda, observou-se que a maioria dos brinquedos foram retirados dos berçários para se montar uma brinquedoteca e os espaços do berçário ficaram com poucos objetos interessantes para que os pequenos neles pudessem exercitar suas ações, propiciando-lhes experiências a fim de que coordenações novas fossem provocadas. Esses exemplos evidenciam que algumas modificações não foram realizadas de forma consciente pelos educadores que realizaram o curso, ou que não houve apoio da equipe pedagógica da instituição para que as orientações fossem mantidas.

Devido aos fatores supracitados, visando à necessidade de maior aperfeiçoamento desses profissionais, à contribuição na superação das inúmeras dificuldades com as quais as creches se deparam, para realizar um trabalho pedagógico de qualidade favorável ao desenvolvimento global das crianças e, ainda, a continuidade na implementação dos procedimentos desse programa de formação, sugere-se que haja a ampliação da carga horária do curso e do tempo de realização do mesmo, para que se possam trabalhar outros temas necessários, aprofundar alguns conteúdos e retomar outros, quando preciso.

O curso precisou seguir um ritmo mais lento, devido à complexidade do conteúdo e também das dificuldades apresentadas pela maioria dos educadores em decorrência da falta de formação específica. Seria preciso mais tempo para trabalhar o aspecto social, já que o mesmo envolve a troca de valores e crenças arraigadas, sendo necessário estudá-lo com mais profundidade. Quanto aos aspectos cognitivos e afetivos, podemos contatar por meio do teste situacional que 88,45% dos educadores após o PROFCEI, modificaram sua maneira de julgar as situações problemas que foram propostas.

Com relação ao conteúdo, os participantes solicitaram, nas avaliações, que houvesse mais tempo dedicado às atividades das crianças de 0 a 2 anos. Esse dado reflete a dificuldade que o educador tem para transpor e generalizar o que foi estudado, quando não consegue criar outras atividades que sejam significativas a essa faixa etária. Também indica que, em um curso

destinado a educadores de creche, é preciso estarmos atentos a essa dificuldade de generalização e criarmos estratégias nas aulas para que os alunos pensem e sintam-se capazes de ampliar, por meio de diversas atividades, os conteúdos que aprenderam. Vale ressaltar que a finalidade do PROFCEI não era a de passar procedimentos, e sim auxiliar os educadores a criá-los, recuperando o seu potencial criativo.

Um outro diferencial do PROFCEI que vale ser ampliado devido à importância desse procedimento no aperfeiçoamento da práxis pedagógica são as supervisões. Esse programa considera de extrema importância o acompanhamento dos educadores em seu local de trabalho, para que os docentes do curso os auxiliem nas adequações necessárias às diversas realidades institucionais. Os educadores solicitavam mais “visitas”, pois estas lhes permitiam a realização de intervenções oportunas que os auxiliavam no trabalho com as crianças. Percebemos que 4 horas mensais era pouco tempo para observarmos os educadores e conversarmos sobre suas dúvidas, angústias e anseios, oriundos dos desafios impostos pelo próprio trabalho. No entanto essas dúvidas, angústias e anseios já representam uma mobilização por parte dos educadores que percebem uma lacuna, uma necessidade não satisfeita a qual tem um caráter positivo por gerar desequilíbrios. Para que o aperfeiçoamento dos educadores seja ainda melhor, é necessário diminuir os espaços entre as supervisões e aumentar a carga horária da mesma.

Outra sugestão seria também um trabalho paralelo com os coordenadores, ressignificando o seu papel perante a equipe de trabalho e aprofundando os conteúdos trabalhados no curso. Essas sugestões, uma vez possíveis de serem incorporadas ao programa, podem contribuir ainda mais para a melhor vivência dos educadores.

Ressalta-se que, entre as características do PROFCEI, desde o seu surgimento, estão a avaliação contínua; a reflexão crítica; o replanejamento e as transformações de acordo com o surgimento de novas pesquisas, estudos, e diante da necessidade de cada local e público alvo, visando sempre proporcionar um ambiente cada vez melhor ao desenvolvimento da criança pequena.

Vale destacar a satisfação dos educadores com o programa, com a oportunidade de aprender e conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil. Sentiam-se valorizados e o mostravam na forma carinhosa com que nos recebiam e recebem até hoje quando visitamos a instituição, pois, segundo eles, o PROFCEI não foi importante somente para a melhoria da

qualidade do trabalho na instituição, mas também foi significativo para suas vidas, por permitir uma abertura para novos possíveis e do aprender a aprender.

Como menciona Macedo (2005, p. 52),

Se nós, professores, não colocarmos na pauta da nossa vida pessoal e profissional a questão do aprender continuado, nossa competência de ensinar pode ficar cada vez mais insuficiente, obsoleta. Isso não significa reduzir o professor a um bom aluno, mas reconhecer que para sermos bons professores temos de incluir em nossa agenda de trabalho nossa condição de alunos. Alunos no sentido de estarmos abertos para o desconhecido, que se dispõe a ampliar os recursos de formação, que têm consciência de que não sabem tudo e que, por isso, investem em seu constante aprimoramento pessoal e profissional.

Diante disso e pelos resultados encontrados na análise da coleta de dados, pode-se afirmar que esse programa de formação corroborou para uma mudança efetiva no juízo e na ação dos educadores e promoveu um ambiente mais propício ao desenvolvimento da criança pequena.

Por tudo que estudamos e realizamos neste trabalho, permanece em nós o profundo anelo em oferecer de fato para nossas crianças um local que alie educação e cuidados, onde vivenciem relações de respeito, afeto e cooperação, pois sabemos da importância dessa fase de vida para o futuro dos pequenos. Vale retomar as considerações de Pecotche (1951, p. 252),

Trabalhar para que as gerações futuras sejam mais felizes do que a nossa será o prêmio mais grandioso a que se possa aspirar. Não haverá valor comparável no cumprimento dessa grande missão, que consiste em preparar para a humanidade futura um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A, WAJSKOP, G. **Educação Infantil CRECHES Atividade para crianças de zero a seis anos**. Editora Moderna, SP, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. **Um Estudo da Relação Entre o Ambiente Cooperativo e o Julgamento Moral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.

ARAÚJO, Regina M. B. **A Inovação em Educação na História da Implantação de um Programa de Educação Infantil: O PROEPRE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

BAGAT, Matilde P. **Annotazioni e riflessioni sull' autonomia morale**. Attualità in Psicologia. Roma, v.1, n. 2, p. 49-56, 1986.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola**. Petrópolis, R. J., Editora Vozes, 1993.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 19, n. 1, Janeiro/Julho, 89-96 p, 1994

BOWLBY, J. e outros. **Crianças Carenciadas**. Revista de Psicologia Normal e Patológica. PUC, São Paulo, 1960.

CICONE, Vilma, I. V. B. **Implantação do Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE) em Leme/SP.:Mudanças Ocorridas na Prática Pedagógica de Professores Face a Uma Inovação Educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.

CHIAROTTINO, Zélia R. **Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget.** 2. ed. São Paulo. Àtica, 1994.

DELVAL, J. **Crescer e Pensar.** Porto Alegre. Artes médicas, 1998.

DEVRIES, R &, ZAN B. **Creating a constructivist classroom atmosphere.** Revista Young Children, nov. P. 4-13, 1995.

DEVRIES, R.; ZAN, B.; HILDEBRANDT, C.; EDMIASTON, R. e SALES, C. **O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIDONET, V. Creche: a que veio ... para onde vai In: **Em Aberto.** Brasília Vol. 18, n.73, Julho, 12-28 p, 2001.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, n.1, Abril/Julho, p. 6-9, 2003.

DOMINGUES DE CASTRO, A. A. Egocentrismo e educação. In: **Um olhar construtivista sobre a educação.** R. Vieira Gráfica, Campinas – SP. 139 p, 2001.

FLAVELL, J. H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget.** Pioneira Editora, São Paulo, 1996.

FERREIRA, D. N. **Análises estatísticas por meio do SISVAR para Windows: Versão 4.0.** In: Reunião anual da região brasileira da sociedade internacional de biometria. Vol. 45, São Carlos. Anais... São Carlos UFSCar. p.225-258, 2000.

FORTUNA, T. R. Aventuras psicopedagógicas. **Revista professor.** n.50, Abril/Junho, p.28-32, 1997.

FRANCO, S. R. K. Piaget e a dialética. In: **Revisitando Piaget.** Editora Mediação. p. 10 – 20, 2002.

HADDAD, L. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. **Pátio Educação Infantil, n.1,** p. 16-19, Abril/Julho, 2003.

HADDAD, L. **A. Creche em Busca de Sua Identidade.** Edições Loyola, São Paulo, 1993.

HALL C. & LINDZEY G. **Teorias da Personalidade.** E. P.U. v 1, São Paulo, 1984.

HERNÁNDEZ, F. A. Importância de saber como o professor aprende. **Revista Pátio Virtual, nº4 –** Formação docente: o desafio da qualificação cotidiana, Fev/Abr, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola: Um olhar sensível e reflexível sobre a criança.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LA TAILLE, Y. **Biografia de Jean Piaget.** 1990.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9.394, Editora do Brasil S/A, 20 de Dezembro de 1996.

LUPIANEZ, P. T. **A Educação da Criança de 0 a 3 anos Numa Perspectiva Piagetiana**. Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, S.P, 1998.

MACEDO, L. **Ensaaios Construtivistas**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1994.

MACEDO, L. **Ensaaios Pedagógicos**. Artmed, Porto Alegre, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Promovendo o desenvolvimento infantil: Uma contribuição aos que se dedicam a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. In: **PROEPRE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. IDB – Impressão Digital do Brasil, Campinas – SP. 67-90p, 2002.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1993. 7ª Edição.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Proepre: Fundamentos Teóricos**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/LPG/Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (2002). **Proepre: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/LPG/Universidade Estadual de Campinas, 2002.

MANTOVANI DE ASSIS, O. & VINHA, T.P. (2005) **Considerações Sobre as Dificuldades do Professor na Construção de um Ambiente Cooperativo em Sala de Aula**. Ícone Educação. Uberlândia: MG, v.11, n.1, jan/jun, p.69 – 94. (ISSN 0104-8104).

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. In **Cadernos Cedes, n 36 Educação Continuada**. Papirus, Campinas – SP. 13 – 20 p, 1995.

OLIVEIRA, S. M .L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada, na construção de um novo papel junto a criança de 0 a 3 anos. In: **Em Aberto**. Brasília Vol. 18, n.73, Julho, 89-97 p, 2001.

PAIN, N. C. O conceber, o nascer, o permanecer. In: **PROEPRE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. IDB – Impressão Digital do Brasil, Campinas – SP. 67-90p, 2002.

PAIM, A. C. A falta de vivências motoras em crianças de zero aos dois anos e o seu desenvolvimento subsequente. In: **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do Proepre. Águas de Lindóia**, S P. LPG/Unicamp, p. 180-191, 2003.

PALMA, Ângela P.T. V. **A educação física e o construtivismo: A busca de um caminho na formação continuada de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

PECOTCHE, C. B. G. **Bases Para a sua Conduta**, São Paulo. Editora Logosófica, 1965.

PECOTCHE, C. B. G. **Introdução ao Conhecimento Logosófico**. São Paulo. Editora Logosófica, 1951.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. e INHEDER, B. **A Psicologia da Criança**, São Paulo. Difel editoria S.A., 1982. 7ª Edição.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**. Publicações Don Quixote, Gráfica Imperial, Lisboa – Portugal, 1977.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

Referenciais para a Formação de Professores. Secretária de Educação Fundamental - Brasília, 1999.

RIZZO, G. **Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento**. Bertrand Brasil Editora, Rio de Janeiro, 2000.

ROSSETTI - FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. **Os Fazeres na Educação Infantil**. Cortez, SP, 2000.

ROSSETTI, F. Ciência do cérebro altera visão do ensino. **Folha de São Paulo**, 21 de Abril, 1997.

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambigüidades**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

SHATZ, C. Estímulo deve seguir bom senso. **Folha de São Paulo**, 21 de Abril, 1997.

SILVA, A. N. **Portadora de Proposta Pedagógica ou Apenas Assistencialista: estudo comparativo de duas creches de Campinas.** Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

VINHA, T. e MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (2003). Os conflitos entre as crianças e o processo de negociação segundo R. Selman. IN: **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do Proepre.** Campinas, SP. LPG/Unicamp, p. 119-113, 2003.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade Infantil.** Uma Visão Construtivista. Campinas. Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa.**

ZAMUNER, M. C. C. **As Interações Sociais entre os Bebês e seus Pares.** Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

ANEXO 1

QUADRO COM INFORMAÇÕES SOBRE OS EDUCADORES

Sujeito	Idade	Formação Educacional				Atividades Profissionais					Tempo de serviço
		EF	Mag.	2º Grau	Grad	B1	B2	M1	M2	C	
1	26	X					X				1,7
2	44	X				X					2,2
3	38	X						X			7
4	20		X				X				1,2
5	18	X							X		1,0
6	30				X					X	7,0
7	37	X				X					1
8	26	X						X			3
9	26		X						X		3
10	22		X						X		2
11	44				X					X	4
12	22		X						X		4
13	29				X				X		3
14	22		X					X			4
15	24	X									5
16	35			X							17
17	26				X					X	8
18	40	X				X					11
19	25			X			X				8
20	34	X				X					6
21	21			X		X					4
22	34	X					X				5
23	35		X						X		5
24	26			X				X			5
25	35				X					X	7
26	21		X					X			2

Sujeito 15 : serviços gerais

Sujeito 16: enfermagem

Siglas

EF

Ensino Fundamental

MAG

Magistério

2 GRAU

Segundo Grau

GRAD

Garduação

BI

Berçário I

BII

Berçário II

MI

Maternal I

MII

Maternal II

C

Coordenação

ANEXO 2

TESTE SITUACIONAL

Elaborado por:
Orly Zucatto Mantovani de Assis

Instruções:

Nas páginas seguintes você encontrará uma série de situações que podem ocorrer numa classe qualquer da escola onde você trabalha.

Após a descrição de cada situação, seguem-se três tipos de respostas que uma professora poderia ter dado.

Leia cuidadosamente a descrição da situação e as respostas. A seguir, assinale com um círculo, **para cada uma das alternativas**, se você

Concorda Muito	(CM)
Concorda	(C)
Discorda	(D)
Discorda Muito	(DM)

Você pode concordar com uma e discordar de outras, ou concordar com todas ou nenhuma.

Lembre-se de que você não deve responder no próprio caderno, portanto use a folha para isso.

Ao dar suas respostas use apenas seus sentimentos, suas crenças, seus valores como critério. Não assinale uma resposta porque ela parece ser “aquela que deve ser escolhida para impressionar bem”.

Dê a primeira resposta que lhe ocorrer, não fique muito tempo refletindo para se decidir.

Uma vez assinalada a alternativa, não faça correções.

Não se esqueça de responder a **todas** as questões.

Lembre-se que somente um dos quatro tipos de julgamento (CM - C - D - DM) deve ser assinalado para cada alternativa.

Suas respostas serão absolutamente confidenciais.

1. Sabendo que aprender a conhecer e apreciar a boa música é um dos propósitos da educação musical da criança, a professora resolveu:

I. Reservar um período no seu horário para que os alunos apreciassem a música. Durante esse período, as crianças ouvem bons discos ou fitas de música clássica e a professora lhes fala sobre o compositor e sua obra.

CM___C___D___DM

II. Selecionar várias fitas ou discos de música clássica para que as crianças as ouçam enquanto realizam certas atividades tais como pintura, colagem, jogos de montar e construção com sucata.

CM___C___D___DM

III. Organizar um recanto de música com um toca-discos e alguns discos clássicos que podem ser manipulados pelas próprias crianças. Pequenos grupos de crianças reúnem-se e ouvem discos de sua própria escolha.

CM___C___D___DM

2. Márcia, a professora do pré-primário, havia combinado com as crianças que "quando não há sol não se vai à piscina". Naquela manhã, o sol estava encoberto e fazia frio. Para surpresa de todos, alguns fotógrafos chegaram para fazer uma reportagem sobre a escola. O diretor foi então à classe de Márcia e pediu-lhe que seus alunos fossem para a piscina a fim de serem fotografadas. Paulinho, que atentamente escutara a conversa do diretor com a professora disse: "Hoje não há sol, então não podemos ir à piscina".

I. Márcia explicou às crianças que embora não houvesse sol naquele dia, elas poderiam ir à piscina porque os fotógrafos iriam fotografá-las.

CM___C___D___DM

II. Márcia pediu desculpas ao diretor e disse-lhe que não poderia permitir que seus alunos fossem à piscina porque não havia sol.

CM___C___D___DM

III. Márcia pediu às crianças que pegassem roupa de banho e se dirigissem à piscina.

CM___C___D___DM

3. A professora distribuiu a 4 alunos um "quebra-cabeça" gigante para que eles o montassem em grupo. Assim que entregou o brinquedo às crianças, Paulinho rapidamente pegou todas as peças do jogo para si, enquanto seus coleguinhas admirados olhavam para ele. A professora percebendo o que acontecera, aproximou-se da mesa onde estavam as crianças e:

I. Pegou as peças do "quebra-cabeça" e as distribuiu igualmente para cada aluno, dizendo-lhes: "Agora podem começar a brincar".

CM___C___D___DM

II. Perguntou aos alunos como deveriam fazer para que o "quebra-cabeça" fosse montado igualmente por todos juntos.

CM___C___D___DM

III. Explicou a Paulinho que ele não poderia ficar com todas as peças pois isso atrapalharia a brincadeira.

CM___C___D___DM

4. Silvia chega dez minutos atrasada a escola. Isso se repete freqüentemente. Mostra-se indiferente à sua falta de pontualidade. A professora fez algumas investigações e não conseguiu determinar algum fator em casa, que a impedisse de chegar na escola à hora certa. Naquele dia, mais uma vez Silvia estava atrasada. Para tentar corrigir sua impontualidade assim que a menina chegou na classe, a professora:

I. Recebeu-a com um sorriso dizendo:" Que bom que você chegou, seus coleguinhas de mesa resolveram esperar por você para escolherem o jogo com o qual irão brincar agora”.

CM___C___D___DM

II. Perguntou porque ela se atrasou e como a menina não apresentou um motivo justo, disse-lhe que a próxima vez que chegasse tarde à escola, ela voltaria para casa, pois o aluno deve ser pontual.

CM___C___D___DM

III. Interrompeu a aula para falar aos alunos a respeito da pontualidade para todas as atividades de nossa vida, ressaltando que, embora pequenas, as crianças precisam ser pontuais.

CM___C___D___DM

5. Todas as vezes que vão para o recreio as crianças se organizam em filas por ordem de tamanho. Certo dia, enquanto a fila estava sendo organizada pelas próprias crianças, Cláudio perguntou à professora: "Porque a fila começa sempre pelo Pedro?" a professora então respondeu:

I. "Se nós colocássemos outra criança no lugar de Pedrinho a fila ficaria em ordem?"

CM___C___D___DM

II. "Porque ele é o menor de todos e por isso vai na frente".

CM___C___D___DM

III. "Quando decidimos ir em fila para o parque, você se lembra qual foi o modo que nós achamos para fazê-la melhor?".

CM___C___D___DM

6. Quando estava contando às crianças uma história sobre animais, a professora Ivone foi interrompida por Suzana que lhe perguntou: "Por que a girafa tem o pescoço tão comprido?" A professora:

I. Disse que a girafa tem o pescoço comprido para alcançar as frutas que ficam no alto das árvores.

CM___C___D___DM

II. Disse que a girafa tem o pescoço comprido porque Deus a fez assim.

CM___C___D___DM

III. Explicou que há muito tempo atrás os animais que existiam na terra eram bem diferentes dos que existem hoje. Com o passar do tempo eles foram se modificando até ficarem como são. A girafa também veio de um animal que tinha o pescoço bem comprido, por isso ela é assim.

CM___C___D___DM

7. Teresa está empenhada a propiciar situações para que seus alunos aprendam a trabalhar sozinhos. Para isso tem organizado períodos de trabalho independente, durante os quais as crianças são encorajadas a realizar algum trabalho individual ou em grupo, sem a supervisão e orientação da professora. Durante estes períodos, enquanto alguns alunos trabalham sozinhos, outros são orientados por ela. Ela reconhece a importância de tais períodos porque sabe que não pode trabalhar bem com uma criança, sendo interrompida por outras. Em sua classe, porém, algumas crianças se mostram ainda incapazes de realizar atividades independentes. Por isso Teresa resolveu:

I. Distribuir jogos para os diversos grupos de crianças para que ficassem entretidas, enquanto ela trabalhava com outro aluno.

CM___C___D___DM

II. Não atender a criança que solicita sua atenção quando está trabalhando individualmente com outra criança.

CM___C___D___DM

III. Propor tarefas independentes que suas crianças possam escolher e executar.

CM___C___D___DM

8. A professora tem observado que muitos de seus alunos apresentam-se freqüentemente cansados de manhã, por terem assistido a televisão durante tempo excessivo na noite anterior. Diante de tal situação a professora:

I. Passou a elogiar os alunos que estão sempre bem dispostos e ativos de manhã porque se deitam cedo, dizendo-lhes: - Alguns de vocês parecem bem dispostos e com vontade de participar em todas as atividades, com certeza, deitaram cedo e dormiram bastante.

CM___C___D___DM

II. Fez uma reunião com os pais discutindo com eles a importância das horas de sono para a boa saúde de seus filhos mostrando-lhes como o cansaço pode interferir na aprendizagem e desempenho das crianças.

CM___C___D___DM

III. Fez um levantamento dos programas de televisão que as crianças assistiam mais freqüentemente. Discutiu com a classe porque existiam programas infantis e programas para adultos, tentando fazê-los compreender que as crianças só devem assistir aos programas feitos para elas.

CM___C___D___DM

9. Três meninas brincavam de casinha na hora do recreio. Mariazinha era a dona da casa e com uma jarrah de plástico despejava o refresco em dois copinhos de formatos diferentes que estavam sobre uma bandeja, tendo o cuidado de não enchê-los até a borda para que não derramassem. Pegou então a bandeja e ofereceu o refresco às suas coleguinhas. Luci

escolheu o copo mais fino e mais alto e Elza o copo mais baixo e mais grosso. Enquanto pegava o seu copinho, Elza reclamou “Mariazinha, no meu copo você pôs menos refresco que no copo de Luci. Eu acho que nós duas deveríamos ganhar o mesmo tanto de refresco”. A professora, que estava observando a brincadeira das meninas falou:

I. "Mariazinha, porque você não serve o refresco em dois copos iguais, assim poderá colocar o mesmo tanto em cada um".

CM____C____D____DM

II. "Será que Elza tem razão? O que podemos fazer para termos certeza?"

CM____C____D____DM

III. "Ora, Elza, quando estamos visitando alguém não fica bem reclamarmos do que nos é oferecido."

CM____C____D____DM

10. Lúcia, reconhece a necessidade de proporcionar atividades cooperativas a seus alunos. Ela organiza algumas atividades diárias visando desenvolver a cooperação e o bom relacionamento entre eles. Alguns grupos de alunos já são capazes de realizar tarefas que exigem cooperação e o bom relacionamento dos participantes, outros, porém, são incapazes de cooperar. Pretendendo auxiliar esses alunos, Lúcia resolveu:

I. Encorajá-los a estabelecer juntos os objetivos da tarefa que vão realizar.

CM____C____D____DM

II. Distribuir prêmios quando todos os elementos do grupo cooperam na realização da tarefa.

CM___C___D___DM

III. Conversar com os alunos individualmente mostrando-lhes que a participação de cada um é muito importante para o grupo. CM___C___D___DM

11. Uma criança, muito pequena, na classe de jardim da infância, parecia ser completamente incapaz de sentar-se quieta. Continuamente interrompia a professora e as outras crianças e reagia intensamente a qualquer tentativa no sentido de ajudá-la ou controlá-la. Um dia, quando sua incessante atividade havia chegado ao máximo, a professora:

I. Pediu a ela que a ajudasse na organização da “hora da merenda”, privilégio que só concedia às crianças que se comportavam bem.

CM___C___D___DM

II. Separou-a das outras crianças ordenando-lhe firmemente que ficasse quieta e parasse de interromper.

CM___C___D___DM

III. Fez com que ela tomasse parte em atividades do grupo.

CM___C___D___DM

12. A professora distribuiu para Telma e Cláudia uma grande caixa contendo blocos de madeira coloridos com a seguinte instrução: "Vocês deverão construir duas torres com o mesmo tamanho". Telma e Cláudia empenharam-se na tarefa. Em pouco tempo as torres estavam prontas. "Professora, disse Telma, venha ver as torres que fizemos. Estão bem bonitas e do mesmo tamanho". Aproximando-se das crianças, a professora percebeu que na verdade as torres não estavam do mesmo tamanho, pois a torre de Cláudia tinha sido construída sobre a tampa da caixa que continha os blocos, enquanto que Telma construíra sua torre sobre a mesa. Percebendo o engano das crianças a professora falou:

I. "As torres já estão construídas, mas por que vocês não as medem com uma vareta para ver se realmente são do mesmo tamanho"?

CM____C____D____DM

II. "As torres já estão prontas! Vocês têm certeza que elas são do mesmo tamanho"?

CM____C____D____DM

III. "Como elas estão do mesmo tamanho, se você Cláudia construiu sua torre sobre a tampa da caixa e você Telma construiu a sua sobre a mesa"?

CM____C____D____DM

13. Frederico tem 8 anos e frequenta a 2ª série. É uma criança comunicativa, com capacidade normal e boa saúde, entretanto não consegue terminar as atividades que lhe são propostas. Frequentemente interrompe o que está fazendo, passando a realizar outra atividade. Tendo observado a incapacidade de Frederico para se concentrar no que faz, a professora:

I. Resolveu propor-lhe tarefas que envolvem situações que desafiam o pensamento.

CM___C___D___DM

II. Explicou-lhe que somente deve começar fazer outra coisa depois de ter terminado o que estava fazendo primeiro.

CM___C___D___DM

III. Resolveu permitir que Frederico escolhesse as atividades que preferia realizar.

CM___C___D___DM

14. A professora da 1ª série observava Camila sentada no chão da sala, tendo à sua volta muitas letras coloridas cortadas em madeira, pacientemente, copiando com elas a palavra *bolacha* escrita em uma caixa. Assim que Camila terminou de copiar a palavra, a professora aproximou-se dela e perguntou-lhe: "O que está escrito aí"? Prontamente Camila respondeu: "não sei". A professora então disse-lhe: "está escrito *bolacha*". A menina então retrucou: "Não está não. Tem muitos pedacinhos (referindo-se às letras) e não tem o x da Xuxa". Dizendo isso desmanchou a palavra que havia copiado e pegando novamente algumas letras escreveu *blx* exclamando: "agora sim está escrito bolacha".

I. A professora então mostrou-lhe a caixa onde a palavra bolacha estava escrita e disse: "Aqui está escrito bolacha; olhe bem se a palavra que você escreveu é igual a esta."

CM___C___D___DM

II. A professora apontando para a letra b perguntou-lhe: "como se chama esta letra? "bê" respondeu Camila. "e esta?" Apontando para o L . A menina respondeu: "ele". "E esta?", continuou a professora, mostrando o X. Sorridente a menina respondeu: "é o xis da Xuxa". "Leia então cada uma delas" sugeriu a professora. Camila leu: "be, ele, xis" "mas, você disse que aí estava escrito bolacha". Camila então respondeu: "não está, não".

CM___C___D___DM

III. A professora perguntou-lhe se ela gostaria de escrever outras palavras. Entusiasmada Camila respondeu que sim. "Escreva boliche" disse a professora e Camila escreveu BLX. "Agora escreva beliche" e novamente a menina escreveu BLX. "Gostaria que você lesse as palavras que estão escritas aí". Neste momento, Camila percebeu que não sabia mais onde estava escrito cada palavra e exclamou: "Não sei, estão todas iguais".

CM___C___D___DM

15. André, Mateus e Paulo estão brincando no tanque de terra com pás, baldes e água. André e Mateus depois de cavarem a terra resolveram molhá-la para fazer um grande bolo de barro para a festa de aniversário. Paulo está cavando a terra para fazer um buraco. Sílvia, a professora, brinca com eles ajudando-os a cavar a terra. O buraco que Paulo cavava já estava bem fundo quando ele exclamou: "Aqui está muito duro, não consigo tirar esta pedra"! Então Sílvia perguntou-lhe: "O que você pode fazer para tirar essa pedra daí? "Não dá para fazer nada, está muito duro", respondeu o menino. Sílvia dirigiu-se até Paulo para ver o que estava acontecendo e disse-lhe:

I. "Veja Paulo, está duro porque é o tijolo do fundo do tanque. Não dá para tirar mais, você já chegou até o fundo."

CM___C___D___DM

II. "Paulo, o que você acha que tem aí no fundo do buraco?" CM___C___D___DM

III. "Experimente com uma pá maior para ver se você consegue tirar mais terra".

CM___C___D___DM

16. Percebendo que algumas crianças que brincavam na pequena piscina, já estavam ficando com frio e também como estava na hora de entrarem para a classe, a professora chamou-as dizendo-lhes: "Vamos sair da água. Está na hora de entrarmos para a classe e alguns de vocês já estão sentindo frio". As crianças saíram da água prontamente, exceto Eliza que insistia em ficar. Alguns minutos se passaram e por mais que a professora a convidasse para sair Eliza se recusava. Tendo tentado de todas as maneiras convencer a criança a obedecer-lhe a professora, então:

I. Resolveu deixá-la na piscina sozinha e ir para a classe com os outros.

CM___C___D___DM

II. Disse-lhe em tom enérgico: "Eliza já esperamos muito, agora saia imediatamente".

CM___C___D___DM

III. Disse-lhe: "Você prefere sair sozinha ou quer ser tirada daí?"

CM___C___D___DM

17. Naquele dia as crianças trouxeram de suas casas os seus brinquedos prediletos para mostrá-los aos seus colegas. Julinho ficou fascinado pelo caminhãozinho de plástico de Marcos. Pediu então ao menino que o deixasse brincar um pouco com o caminhãozinho, porém, Marcos não consentiu. Julinho num ímpeto de raiva, tirou o caminhãozinho das mãos do colega e pisou em cima dele até quebrá-lo todo. Marcos começou a chorar. A professora que havia observado a cena:

I. Conversou com Julinho dizendo-lhe que compreendia que ele estivesse com raiva porque Marcos não quis emprestar-lhe o caminhão. Depois pediu-lhe também que pensasse no que deveria fazer para reparar o dano que causara e se não havia outro modo de manifestar sua raiva. Como o menino não chegou a nenhuma conclusão disse-lhe: "Você não acha que deveria dar o seu brinquedo a Marcos, afinal de contas você quebrou o dele?"

CM___C___D___DM

II. Sugeriu a Marcos que quebrasse também o brinquedo de Julinho.

CM___C___D___DM

III. Conversou com Julinho fazendo com que ele percebesse que o fato dele ter destruído o brinquedo fez com que ambos ficassem sem ele.

CM___C___D___DM

18. Raquel exultante de alegria aproximou-se de sua professora e mostrou-lhe a pintura que acabara de fazer: - “Veja Clara que bonito ficou o meu trabalho!” disse a menina.

I. Clara então comentou: - “Está lindo! Maravilhoso! Sua pintura está cada vez melhor!” e escreveu na folha de papel da menina: “Ótimo! Parabéns!”

CM___C___D___DM

II. Clara sorrindo disse à Raquel: - “Você está feliz por ter feito este trabalho! O que você desenhou primeiro a casa ou a menina apanhando frutas na árvore?”

CM___C___D___DM

III. Clara pegou o papel das mão de Raquel e mostrou-o para as outras crianças e disse-lhes: - “Olhem o desenho que Raquel fez. Vejam como está bonito! Ela é muito caprichosa!”

CM___C___D___DM

19. Durante a aula de modelagem Débora queria que a professora a ajudasse a modelar Bichano, o seu novo gatinho. A professora disse-lhe então: "Como é Bichano?". Percebendo que Débora hesitava em responder sugeriu: "Mostre-me com suas mãos". A menina ajuntou as mãos em forma de concha e disse: "Ele fica assim como uma bola, redonda e macia". A professora:

I. Afastou-se de Débora dizendo-lhe: "Trabalhe com a massa de modelar e faça seu bichano como você me mostrou. Ele ficará bom, você verá".

CM___C___D___DM

II. Disse à menina: "Então porque você não faz com a massa uma bola maior que pode ser o corpo do gatinho e uma bolinha menor que poderá ser sua cabeça. Faça as orelhas, o rabinho e verá como seu bichano ficará bonito".

CM___C___D___DM

III. Disse à Débora: "Tente então fazer seu gatinho, se não conseguir faça outra coisa qualquer".

CM___C___D___DM

20. Lúcia, a professora da 2ª série, estava contando a seus alunos a história da "galinha ruiva". As crianças ouviam-na atentas mencionar o nome de todos os animais que a galinha ruiva convidou para ajudá-la a preparar tudo o que precisava para fazer um gostoso bolo. Durante a narração elas faziam alguns comentários sobre os fatos narrados. Depois de contar-lhes que a galinha acabou comendo todo o bolo sozinha porque ninguém quis ajudá-la...

I. Lúcia pediu às crianças que se manifestassem quanto à atitude dos outros animais e a da própria galinha. Diante de uma diversidade de opiniões, ela foi questionando as crianças, até que as mesmas chegaram ao consenso de que se a galinha tivesse repartido o bolo, os animais poderiam ter chegado a compreender o quanto é importante repartir com os outros aquilo que temos

CM___C___D___DM

II. Lúcia terminou a narração dizendo: "Bem feito! Eles não quiseram ajudar a galinha e ficaram sem comer o bolo!" "Depois, pediu a algumas crianças que contassem a história para verificar se elas haviam entendido.

CM___C___D___DM

III. Pediu aos alunos que se manifestassem sobre a história. Uma criança disse que se a galinha fez todo o trabalho sozinha, deveria ficar com o bolo inteiro. Outra afirmou que a galinha deveria repartir o bolo. E assim a discussão continuou por algum tempo. Percebendo que não chegaria a um consenso, Lúcia encerrou a discussão permitindo que cada criança ficasse com a sua própria opinião.

CM___C___D___DM

21. Luizinho gostava muito de ficar no "canto dos livros", folheando os livros de história para ver suas gravuras. Entretanto, por várias vezes Luizinho rasgou os livros que manuseava. Numa dessas situações, a professora que já lhe pedira que tivesse cuidado com os livros, disse-lhe:

I. "Hoje você não irá brincar na hora do recreio. Você ficará na sala porque rasgou mais um livro".

CM___C___D___DM

II. "Não teremos mais livros bonitos se você rasgá-los assim se você não tomar cuidado não poderei mais deixá-lo ver os livros de que tanto gosta.

CM___C___D___DM

III. "Luizinho, venha ajudar-me a consertar este livro que você rasgou".

CM___C___D___DM

22. Quando chutava bola dentro da sala de aula (o que era proibido), Cristiano derrubou e quebrou o aquário onde estavam os peixinhos. A professora então:

I. Pegou a bola de Cristiano, furou-a dizendo-lhe: "Assim como nós ficamos sem nosso aquário, você ficará sem a sua bola".

CM___C___D___DM

II. Conversou com Cristiano sobre o que havia acontecido. O menino compreendeu que estava errado e disse à professora que traria para a classe um aquário que ele tinha em sua casa.

CM___C___D___DM

III. Repreendeu Cristiano dizendo-lhe que ele ficaria sem chutar bola, durante o recreio, por duas semanas.

CM___C___D___DM

23. Na hora do planejamento do dia Lúcia fazia tanto barulho que impedia seus colegas de ouvirem a professora. Por várias vezes, Cristina pediu-lhe que ficasse quieta para que todos pudessem conversar sobre o que fariam naquele dia. Entretanto, Lúcia continuou fazendo barulho. A professora então:

I. Convidou Lúcia para ir descansar ou brincar no canto dos jogos até que estivesse com vontade de participar do planejamento.

CM___C___D___DM

II. Disse à Lúcia que estava muito triste com ela por causa do barulho que estava fazendo.

CM___C___D___DM

III. Disse à Lúcia que se ela não ficasse quieta, teria que conversar com D. Amélia, a diretora.

CM___C___D___DM

24. No primeiro dia de aula, enquanto algumas crianças entravam na classe alegremente, Jorge chorava desesperadamente, agarrando-se à mãe. A professora aproximou-se dele e disse:

I. "Jorge, venha conhecer nossa classe, a 'titia' vai lhe mostrar como ela é bonita. Aqui você poderá brincar com areia e massinha, além disso vai aprender muita coisa interessante, como cantos, poesias. Tenho certeza que você irá gostar".

CM___C___D___DM

II. "Jorge, você não gostaria de entrar em nossa classe só um pouquinho? Ela é muito bonita e lá dentro tem muitos brinquedos com os quais você poderá brincar. Seus

coleguinhas estão esperando por você. Depois, se você não quiser ficar aqui hoje, poderá voltar com sua mãe".

CM___C___D___DM

III. "Jorge, hoje é um dia muito importante porque você veio para a escola pela primeira vez. É natural que chore, pois você ainda não sabe como a escola é. Mas, depois que se acostumar, tenho certeza de que irá gostar muito".

CM___C___D___DM

25. Sandra e suas crianças da 3ª série haviam combinado que o último a lavar as mãos traria o sabonete para a sala. Naquele dia Sandra, a professora, foi a última pessoa a se utilizar do sabonete. Quando chegou na sala, uma das crianças disse-lhe: "Sandra, você não trouxe o sabonete". Neste momento a professora se deu conta de que o havia esquecido no banheiro. Então...

I. Disse às crianças: "Não vamos começar já a nossa história. Esqueci o sabonete no banheiro. Vou buscá-lo e volto num minuto". CM___C___D___DM

II. Explicou às crianças que como estava na "hora da história", iria buscar o sabonete depois.

CM___C___D___DM

III. Justificou-se perante as crianças dizendo-lhes: "Eu esqueci o sabonete porque estava com pressa pois vocês estavam sozinhos. Da outra vez não esqueço mais. Agora vamos começar o trabalho porque senão não conseguiremos fazer tudo o que planejamos".

CM___C___D___DM

26. Luizinho e Carlos, 2 meninos da 1ª série, brincavam no pátio com seus cavalinhos. Carlos fez uma fila de 8 cavalinhos marrons e Luizinho fez uma fila de 8 cavalinhos brancos, mas ao arrumá-los sua fileira de cavalos ficou maior que a de Carlos. Quando a professora se aproximou, Carlos foi logo dizendo: "Fizemos duas fileiras de cavalinhos, mas nesta (apontando para os brancos) há mais cavalinhos do que aqui". Percebendo o erro que a criança cometera, a professora sugeriu:

I. "Preste atenção Carlos. Conte quantos cavalinhos tem em cada fila para ver se há mais brancos do que marrons".

CM___C___D___DM

II. "Carlos você está errado. As duas fileiras são iguais. São 8 cavalinhos brancos e 8 cavalinhos marrons.

CM___C___D___DM

III. "Muito bem! Porque não fazem outras fileiras com os animais que estão na caixa?"

CM___C___D___DM

27. Durante a "hora das atividades diversificadas" os alunos de Telma conversavam sempre em voz alta, fazendo comentários sobre seus trabalhos, demonstrando assim estarem interessados. Porém, o barulho que faziam perturbava muito a professora que ao mesmo tempo realizava atividades individuais com os alunos que haviam escolhido trabalhar com ela. Na "hora da avaliação" do dia, Telma conversou sobre isso com as crianças perguntando-lhes o que poderia ser feito para que elas falassem mais baixo e, deste modo, não atrapalhassem uns aos outros e também a professora. Uma criança sugeriu que colocassem um esparadrapo na boca de quem estivesse falando alto e todos concordaram com a idéia.

I. Telma então perguntou-lhes: "Será que alguém tendo a boca fechada por um esparadrapo aprende a falar mais baixo?" CM___C___D___DM

II. Telma então disse-lhes: "Acho que um esparadrapo pode machucar a boca de vocês. Que tal se colocássemos um band-aid"?

CM___C___D___DM

III. Telma então perguntou-lhes: "E quem vai pôr o esparadrapo na boca de quem estiver falando alto? Eu o ajudante do dia?" CM___C___D___DM

28. Joana era uma criança um pouco insegura. Por mais que se esforçasse não conseguia fazer bem sua pintura. Naquele dia, porém, Joana produziu um bom trabalho. A professora então, aproximando-se dela disse-lhe sorrindo:

I. "Meus parabéns! Que "jóia"! A sua pintura está linda. Estou muito contente com você. Continue sempre assim"!

CM___C___D___DM

II. "Como você conseguiu fazer este verde tão bonito? Por onde você começou sua pintura?"

CM___C___D___DM

III. "Hoje você trabalhou bem. É preciso ser sempre assim". CM___C___D___DM

29. Antônio, um menino da 1ª série, aproximou-se de sua professora com um papel que utilizaria para fazer uma pintura e pediu-lhe que escrevesse o nome dele. A professora então sugeriu-lhe: "você poderá usar o cartão com o seu nome que está naquele cartaz". Antônio pegou o cartão, sentou-se à mesa e passou a copiar seu nome. Assim que terminou, radiante de alegria, mostrou o papel para a professora. Esta, depois de ter constatado que o menino havia escrito o seu nome corretamente, disse-lhe:

I. "Está vendo! Você conseguiu! Que bom! Agora volte para sua mesa e escreva seu nome outras vezes para aprender bem".

CM___C___D___DM

II. "Você já consegue escrever seu nome! Agora quando quiser marcar suas folhas você mesmo poderá escrevê-lo".

CM___C___D___DM

III. "Que beleza! Como você é bom aluno! Aprende tudo depressa".

CM___C___D___DM

ANEXO 3
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Nome da Instituição:

Data:

Responsável pela supervisão:

Aspectos a serem observados:

Espaço físico adequado.	
Atividades adequadas às necessidades dos pequenos.	
Estruturação da rotina diária de acordo com o programa.	
Interação educador/criança, e entre pares.	
Observações gerais.	

ANEXO 4

AVALIAÇÃO FINAL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO 2000/2001

- 1-O que mudou em sua instituição após participarem do programa de formação?
- 2 Como está organizada e como funciona a sua instituição atualmente?
- 3-Como os participantes do projeto têm procurado difundir os conteúdos do curso junto aos demais participantes da instituição?
- 4-Que resultados vocês tem observado com a aplicação do PROFCEI em sua instituição?

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM 2002

- 1-O que significou para você e a instituição da qual você faz parte, participar deste programa?
- 2-Que contribuições o programa trouxe para a transformação da sua prática educativa?
- 3-Qual a sua opinião sobre os conteúdos trabalhados e sua importância para a educação infantil?