

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ROBERTA ROCHA BORGES

**CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROEPRE:
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRECHE**

CAMPINAS
2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROEPRE:
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRECHE**

AUTOR: ROBERTA ROCHA BORGES

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano.

CAMPINAS
2009

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

B644c	Borges, Roberta Rocha Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche / Roberta Rocha Borges . – Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação infantil. 2. Creches 3. Desenvolvimento infantil 4. Formação de professores 5. Extensão universitária. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 08-507/BFE
-------	---

Título em inglês : University extension course PROEPRE: contribution to training of teachers in kindergarten.

Keywords : Infantil education ; Day nursery centers ; Child development ; Teachers training ; University extension

Área de concentração : Psicologia Educacional

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Orly Zucatto Mantovani de Assis [Orientadora]

Prof^a. Dr^a. Roseli Palermo Brenelli

Prof^a. Dr^a. Telma Pileggi Vinha

Prof^a. Dr^a. Eliane Giachetto Saravali

Prof^a. Dr^a. Vera Melis

Data da defesa: 12/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : rochaborges@sigmanet.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Curso de Extensão Universitária PROEPRE: Contribuição para Formação de
professores da creche**

Autor: Roberta Rocha Borges
Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Roberta Rocha Borges e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 18/02/2009

Assinatura: Orly Zucatto Mantovani de Assis
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Orly Zucatto Mantovani de Assis
Jusara C. B. T. de Almeida
W. T. B. L. T.
Telma Uirã
Orly Zucatto Mantovani de Assis

2009

Data: 18/02/2009

São Mateus, 13

Naquele dia, saiu Jesus e sentou-se à beira do lago.

Acercou-se dele, porém, uma tal multidão, que precisou entrar numa barca. Nela se assentou, enquanto a multidão ficava à margem.

E seus discursos foram uma série de parábolas.

Disse ele: Um semeador saiu a semear. E, semeando, parte da semente caiu ao longo do caminho; os pássaros vieram e a comeram.

Outra parte caiu em solo pedregoso, onde não havia muita terra, e nasceu logo, porque a terra era pouco profunda.

Logo, porém, que o sol nasceu, queimou-se, por falta de raízes.

Outras sementes caíram entre os espinhos: os espinhos cresceram e as sufocaram.

Outras, enfim, caíram em terra boa: deram frutos, cem por um, sessenta por um, trinta por um.

Aquele que tem ouvidos, ouça.

Os discípulos aproximaram-se dele, então, para dizer-lhe: Por que lhes falas em parábolas?

*Respondeu Jesus: Porque a vós é dado compreender os mistérios
do Reino dos céus, mas a eles não.*

*Ao que tem, se lhe dará e terá em abundância, mas ao que não
tem será tirado até mesmo o que tem.*

*Eis por que lhes falo em parábolas: para que, vendo, não vejam
e, ouvindo, não ouçam nem compreendam.*

Assim se cumpre para eles o que foi dito pelo profeta Isaías:

*Ouireis com vossos ouvidos e não entendereis, olhareis com
vossos olhos e não vereis, porque o coração deste povo se
endureceu: taparam os seus ouvidos e fecharam os seus olhos,
para que seus olhos não vejam e seus ouvidos não ouçam, nem
seu coração compreenda; para que não se convertam e eu os sare*

*Mas, quanto a vós, bem-aventurados, os vossos olhos, porque
vêem! Ditosos os vossos ouvidos, porque ouvem!*

Dedico esse trabalho...

*Aos educadores Prof. Dr. Múcio (in memoriam) e Profa. Dra. Orly
Zucatto Mantovani de Assis, que semearam no Brasil o
conhecimento para inúmeros professores da educação infantil,
objetivando sempre proteger e respeitar conscientemente o
pequeno cidadão:*

a criança

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, obrigada por me dar condições de aprender. O caminho é árduo, mas o senhor me deu, a todo o momento, provas de que estava ao meu lado.

*Para aprender a sabedoria
Meu filho, aceita a instrução desde teus jovens anos;
Ganharás uma sabedoria que durará até a velhice.
Vai ao encontro dela, como aquele que lava e semeia,
Espera pacientemente seus excelentes frutos,
Terás alguma pena em cultivá-la,
Mas, em breve, comerás os seus frutos.
Quanto a sabedoria é amarga para os ignorantes!
O insensato não permanecerá junto a ela.
Ela lhes será como uma pesada pedra de provação,
Eles não tardarão a desfazer-se dela.
Pois a sabedoria que instrui justifica o seu nome,
Não se manifesta a muitos;
Mas, naquele que a conhecem,
Preservara, até (tê-los levado) à presença de Deus.
(Eclesiástico; 6)*

Amor

*O ser busca outro ser, e ao conhecê-lo
Acha a razão de ser, já dividido.
São dois em um: amor, sublime selo
Que à vida imprime cor, graça e sentido.*

Carlos Drummond de Andrade

*Ao meu marido Luís Antonio, pela compreensão destes anos
inacabáveis do meu doutorado, esteve sempre ao meu lado,
me apoiou no meu projeto de vida profissional, imprimindo
neste tempo de nossas vidas, como diz o poeta, cor, graça e
sentido. Sem você eu jamais teria conseguido concretizar
este trabalho.*

*Aos meus queridos e amados filhos Tiago e Rafael, pela
compreensão das ausências e pelas esperas. Vocês
tornaram a minha vida cheia de sentidos, emoções e
grandes aprendizagens.*

*Aos meus pais, por terem me ensinado a importância de
estudar e me darem todas as condições e apoios
necessários.*

*À minha sogra Doroti, por ter me ajudado a cuidar dos
meus filhos enquanto eu estava ausente.*

*Aos meus irmãos: André, Daniel e Larissa, aos meus
cunhados: Claudia, Maria Regina e Carlos e aos meus
sobrinhos: Samuel, Daniel, Luiza, Filipe e Letícia, pelo
carinho, apoio e alegrias nas reuniões familiares.*

*A minha querida tia Elaine que me socorre com toda sua
sabedoria na Língua Portuguesa.*

*A minha querida prima Fabiana, aluna do curso de
Arquitetura, já se mostra tão competente, desenhou
cuidadosamente as plantas das creches de Barcelona e
Reggio Emilia.*

*Aos professores do doutorado que acreditaram no meu
projeto e me possibilitaram um crescimento profissional em
especial:*

*À Prof^ª. Dr^ª. Orly Zucatto Mantovani de Assis, exemplo de
vida, obrigada por me permitir conviver e aprender com
você. Os seus ensinamentos são de grande valia. Minha
imensurável gratidão por tudo o que fez por mim e para o
meu crescimento profissional.*

*À Prof^ª. Dr^ª. Silvia Dayan-Parrat, Universidade de Genebra,
Suíça, pelas orientações, discussões que me fizeram refletir
e aprender cada vez mais.*

À Prof^ª. Dr^ª. Teodósia, Assessora de Educação Infantil de Barcelona, Espanha, que me acolheu carinhosamente e com muito respeito me ensinou uma nova concepção de educação infantil de 0-3 anos.

À Prof^ª. Dr^ª. Júlia Formosinho, Universidade do Minho, Portugal, com grande sabedoria me fez sugestões as quais possibilitaram que este trabalho tornasse realidade.

À Prof^ª. Paola Ricci, Assessora de Reggio Emilia, Itália, quem me oportunizou visitas às creches de Reggio Emilia.

À Prof^ª. Dr^ª. Vera Melis, Representante da Educação Infantil do Brasil, quem me possibilitou, de certa maneira, conhecer novas creches indicando alguns valiosos contatos no exterior.

À Prof^ª. Dr^ª. Telma Pileggi Vinha, pelas valiosas contribuições feitas na qualificação desta tese.

À Prof^ª. Dr^ª. Eliane Giacheto Saravalli, grande amiga, que com muito respeito apontou sugestões pertinentes a este trabalho de doutorado.

À Prof^ª. Dr^ª. Jussara Tortella, pelo cuidado que teve ao ler este trabalho e mencionar na qualificação importantes contribuições.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Thereza Egler Mantoan, por aceitar o convite para a defesa deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Valério José Arantes, um exemplo de professor a ser seguido por nós alunos, que o respeitamos pelo seu conhecimento e dedicação.

Ao Prof. Dr. Jorge Megid Neto, ex-diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP, por incentivar e apoiar os funcionários a realização de trabalhos científicos.

Aos funcionários da Pós-Graduação, pessoas humanas que contribuem de forma positiva para que este processo do doutorado se torne momentos tranquilos e especiais.

Ao Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp, em especial a Talita e Daniela que nesta longa jornada sempre compartilharam as suas bondades.

À minha querida amiga Prof^ª. Valéria, caminhamos juntas nestes anos de trabalho, a sua amizade e seus conselhos me fizeram crescer enquanto pessoa e profissional.

À minha querida amiga Prof^ª. Maria Luiza por sua paciência e grandes contribuições na leitura deste trabalho, em um momento que tudo parecia não ter fim.

Às minhas alunas as quais eu respeito muito e que me ajudaram de maneira incondicional, Katiuska, Mariana, Lilian, Simone e Yoná espero um dia retribuir tudo o que vocês fizeram por mim.

Aos meus alunos do Curso de Extensão da UNICAMP – Proepr: Fundamentos teóricos e prática pedagógica I, que fizeram parte desta pesquisa, obrigada pelo carinho e incentivo.

À Equipe de Coordenadores e Diretores da Escola Interativinha de Itapira, Penha, Maria da Penha, Sueli e em especial à Luciene que acreditaram no meu trabalho e construíram uma escola de educação infantil fundamentada no PROEPRE.

Ao querido Ivan, sua bondade, sua paciência e seu profissionalismo me encantam, sem você eu jamais teria finalizado este trabalho.

À equipe de profissionais da Plotagem & Cia., a todo o momento mostraram o quanto vocês são competentes.

À Vera Lúcia, sua generosidade a torna uma pessoa muito especial, obrigada pela belíssima e cuidadosa formatação deste trabalho.

À Isabel Cristina Gardenal Arruda Amaral, suas correções foram extremamente necessárias para este trabalho.

RESUMO

BORGES, Roberta Rocha. “Curso de Extensão Universitária PROEPRE: Contribuição para a Formação de Professores da Creche”. Campinas, 2008. Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar a influência do Curso de Extensão Universitária (PROEPRE): “Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação Infantil I (EDU - 044)”, na formação dos professores de creche. Fundamentado na teoria piagetiana, esse curso tem por objetivo a formação continuada de professores de creche de acordo com os princípios pedagógicos do PROEPRE- Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental-, conta também com a contribuição dos modelos curriculares oficiais das cidades de Reggio Emília (Itália) e Barcelona (Espanha), da “Associação Criança” da Universidade do Minho, Braga (Portugal). Para realizar essa investigação formaram-se dois grupos. O primeiro constituído por uma amostra de 34 alunos matriculados na cidade de Campinas-SP e, o segundo, por uma amostra de 29 alunos matriculados na cidade de Itapira-SP, totalizando, assim, uma amostra de 63 alunos. Para a coleta de dados utilizaram-se dois instrumentos: um questionário para obtenção dos dados demográficos, ou seja, a idade do aluno, o tempo de serviço, sua formação inicial e continuada, carga horária de trabalho; e um teste situacional, o qual foi aplicado como pré e pós-teste. A presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira etapa consistiu na aplicação do questionário para coleta dos dados demográficos, sendo que, ainda nesta fase, foi aplicado o teste situacional. Na segunda etapa as alunas participaram do curso do PROEPRE: “Fundamentos

teóricos e práticas pedagógicas para a educação infantil I” e, na terceira e última etapa foi aplicado novamente o teste situacional. Tendo por objetivo comparar o desempenho das alunas no pré-teste e no pós-teste, foi realizada a análise estatística os resultados a fim de relacionar os dados demográficos e o desempenho apresentado no teste situacional e comparar o desempenho entre as turmas de Campinas-SP e Itapira-SP. Para isso foram utilizados a Análise de Variância (ANOVA), o teste de TuKey e o teste de Mann-Whitney. A análise estatística comprovou que houve mudança significativa nas concepções teóricas do professor, tanto na turma de Campinas-SP como na turma de Itapira-SP. Os resultados indicam que, a idade, o tempo de serviço, a carga horária de trabalho e a formação inicial não influenciaram as mudanças constatadas. Isso significa somente ao curso de extensão do qual participaram podem ser atribuídas às diferenças apontadas pelos resultados do pré-teste e do pós-teste. Tais resultados, também, sinalizam a necessidade e a importância de cursos específicos para a formação de professores de creche, que abordem o desenvolvimento global das crianças pequenas e a organização do trabalho pedagógico para essa instituição, conteúdos insuficientemente trabalhados na formação do professor.

Palavras-chaves: 1. Educação infantil. 2. Creches 3. Desenvolvimento infantil 4. Formação de professores 5. Extensão universitária.

ABSTRACT

BORGES, Roberta Rocha. "University extension course PROEPRE: Contribution for Teachers Training of in Day Nersery Centers". Campinas, 2008. Pos-Graduation in Education Course, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

The stage of development of the baby and the small child (0-3 years) has been considered a great importance to the the intelligence building, of the emotional ties, for the moral building, construction for the first habits and the motor building. Considering that the envionment where the baby and small child live, it influences the inicial constructions the day nursery centers must be an appropriate and safe place in order to occur this development.

Throughout this work it, will be discussed the pedagogical practices from different countries, such as Spain, Italy, Portugal and Brazil that aims to contribute with quality work for this age group.

In that sense, this work studied the influence that the course of University Extension - PROEPRE: Fundamentals theoretical and practical teaching for early childhood education (EDU-044) from Campinas, Grimsby, in the year 2007, is on the training of teachers in day nursey centers. For this research we use the data collection and analysis of two instruments: a question form to collect demographic data and situational test, applied as pre-and post-test.

The results in this study, it showed that there were significant changes in the theoretical concepts of the teacher has attended the PROEPRE, which leads to

reflect the necessity and importance of specific courses for the training of the teachers of day nurse centers.

Key-words: Infantil education; Day nursery centers; Child development; Teachers training; University extension

SUMÁRIO

RESUMO	XVII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XXIII
LISTA DE TABELAS.....	XXV
LISTA DE QUADROS.....	XXIX
LISTA DE FIGURAS	XXXI
INTRODUÇÃO	33
CAPITULO I. A HISTÓRIA DA CRECHE: EM BUSCA DE UMA POLÍTICA E DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
1.1. 1899 A 1930: O RECONHECIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL.....	42
1.2. 1940-1960: A INSTITUIÇÃO CRECHE É FIXADA NO BRASIL	46
1.3. DÉCADA DE 70 - A LUTA PELA EXPANSÃO EM QUANTIDADE	51
1.4. DÉCADAS DE 80 E 90: A BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
1.5. NOMENCLATURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
1.6. FALTA DE VAGAS.....	55
1.7. VARIEDADE DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	55
1.8. NÃO CUMPRIMENTO DA LEI	55
1.9. LOCALIZAÇÃO DAS CRECHES	55
1.10. FORMAÇÃO DA PAJEM.....	56
CAPITULO II. O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ E DA CRIANÇA PEQUENA	59

CAPITULO III. MODELOS CURRICULARES.....	99
3.1. A CRECHE DE BARCELONA-ESPANHA	100
3.2. AS CRECHES DE REGGIO EMILIA - ITÁLIA	126
3.3. O TRABALHO DAS CRECHES DE BRAGA: PORTUGAL	154
3.4. AS CRECHES DO PROEPRE	178
CAPITULO IV. A PESQUISA.....	229
4.1. PLANEJAMENTO DA PESQUISA	229
4.1.1. <i>Justificativa e problema</i>	230
4.1.2. <i>Objetivos</i>	233
4.1.3. <i>Hipóteses</i>	234
4.1.4. <i>Metodologia</i>	234
4.1.5. <i>Participantes</i>	235
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	279
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	287
ANEXOS	301
ANEXO 1. PLANTA BAIXA DAS CRECHES PÚBLICAS DA PREFEITURA DE BARCELONA.....	301
ANEXO 2. PLANTA BAIXA DAS CRECHES PÚBLICAS DA PREFEITURA DE BARCELONA	302
ANEXO 3. PLANTA BAIXA DAS CRECHES PÚBLICAS DA PREFEITURA DE REGGIO EMILIA.....	303
ANEXO 4. BRINQUEDO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	304
ANEXO 5. ARMÁRIOS	305
ANEXO 6. BRINQUEDOS DA ÁREA EXTERNA	306
ANEXO 7. EQUIPAMENTOS PEDAGÓGICOS	307
ANEXO 8. DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS	307
ANEXO 8. DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS	308
ANEXO 9. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO.....	309
ANEXO 10. QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DEMOGRÁFICOS	311
ANEXO 11. TESTE SITUACIONAL.....	312
ANEXO 12. AVALIAÇÃO	327

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DCB	Departamento da Criança no Brasil
DNCr	Departamento Nacional da Infância
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEPRE	Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré- escolar
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Distribuição dos participantes de Campinas-SP – turma de sábado – por faixa etária .	235
TABELA 2. Distribuição dos participantes de Itapira-SP – turma de quarta-feira – por faixa etária ..	236
TABELA 3. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional	236
TABELA 4. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional	237
TABELA 5. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional em curso superior	237
TABELA 6. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional em curso superior	238
TABELA 7. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo o curso de formação profissional em ensino superior.....	238
TABELA 8. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional em curso superior	239
TABELA 9. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional em pós-graduação	239
TABELA 10. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional em pós-graduação.....	240
TABELA 11. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo o curso de formação profissional de pós-graduação freqüentado.....	240

TABELA 12. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo o curso de formação profissional em pós-graduação freqüentado	241
TABELA 13. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional em especialização.....	241
TABELA 14. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional em especialização.....	242
TABELA 15. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional freqüentada em curso de especialização	242
TABELA 16. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional continuada em cursos de extensão universitária	243
TABELA 17. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional continuada em cursos de extensão universitária	243
TABELA 18. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional continuada freqüentada em curso de extensão universitária	244
TABELA 19. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional continuada freqüentada em curso de extensão universitária	244
TABELA 20. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo outros cursos de formação profissional continuada cursados	245
TABELA 21. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a outros cursos de formação profissional continuada cursados	245
TABELA 22. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto à atuação em sala de aula...246	
TABELA 23. Distribuição dos participantes de Itapira – SP quanto à atuação em sala de aula.....	246
TABELA 24. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto à coordenação	246

TABELA 25. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto à coordenação	247
TABELA 26. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto à outra atividade profissional	247
TABELA 27. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto a outra atividade profissional	248
TABELA 28. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto às horas de trabalho	248
TABELA 29. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto às horas de trabalho.....	248
TABELA 30. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto aos anos de serviço	249
TABELA 31. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto aos anos de serviço	249
TABELA 32. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto ao local de trabalho	250
TABELA 33. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto ao local de trabalho	250
TABELA 34. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto à realização de outra atividade fora do âmbito da sala de aula	251
TABELA 35. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto à realização de outra atividade fora do âmbito da sala de aula.....	251
TABELA 36. Distribuição dos participantes de Campinas-SP, referente ao tipo de outra atividade realizada.....	252
TABELA 37. Distribuição dos participantes de Itapira-SP, referente ao outro tipo de atividade realizada.....	252
Tabela 38. Resultado geral da distribuição dos participantes por faixa etária.....	253
TABELA 39. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional do Magistério.....	253
TABELA 40. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em curso superior	254
TABELA 41. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo o curso de formação profissional freqüentado em ensino superior	255
TABELA 42. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em pós-graduação	255

TABELA 43. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em pós-graduação no que se refere ao curso freqüentado	256
TABELA 44. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em especialização	256
TABELA 45. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em curso de especialização freqüentado.....	257
TABELA 46. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em cursos de extensão universitária	257
TABELA 47. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo o curso de formação profissional, tipo extensão universitária, cursado.....	258
TABELA 48. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação em outros cursos freqüentados	258
TABELA 49. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto à atuação em sala de aula.	259
TABELA 50. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto à atuação na coordenação escolar.....	259
TABELA 51. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto ao exercício de outra atividade profissional.....	259
TABELA 52. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto à carga horária de trabalho	260
TABELA 53. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto ao tempo de serviço em educação infantil	261
TABELA 54. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto ao local de trabalho	261
TABELA 55. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto à realização de outra atividade profissional fora do âmbito da educação infantil	262
TABELA 56. Distribuição geral dos participantes referente a outra atividade realizada fora do âmbito da creche	263

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Exemplo da correção do teste situacional.....	264
Quadro 2. Análise descritiva e resultados das comparações das avaliações (pré e pós) de cada questão, no geral	269

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Box-plot das pontuações nos domínios cognitivo, sócio-afetivo e físico e na escala total, pré e pós-curso. Houve diferença estatisticamente significativa entre as avaliações (pré e pós) nos domínios sócio-afetivo e físico e no total, p -valor $<0,05$ (ANOVA para medidas repetidas com transformação por postos). 272
- Figura 2. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso nos domínios cognitivo, sócio-afetivo e físico e na escala total. Não houve diferença estatisticamente significativa entre as turmas. 273
- Figura 3. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso, nos domínios cognitivo, sócio-afetivo e físico e na escala total, em cada faixa de idade. Não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho de acordo com a idade..... 274
- Figura 4. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso, nos domínios cognitivo, sócio-afetivo e físico e na escala total, para curso de extensão PROEPRE. Não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho de acordo com o curso de extensão..... 275
- Figura 5. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso nos domínios cognitivo, sócio-afetivo e físico e na escala total. Não houve diferença estatisticamente significativa entre as ter ou não pós-graduação..... 276
- Figure 6. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso, nos domínios cognitivo, sócio-afetivo e físico e na escala total, por tempo de serviço. Não houve diferença estatisticamente significativa para o desempenho de acordo com o tempo. 277

Figure 7. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso, nos domínios cognitivo, sócio-afetivo e físico e na escala total, por carga horária semanal. Não houve diferença estatisticamente significativa para o desempenho de acordo com a carga horária..... 278

INTRODUÇÃO

Atualmente, a creche é apresentada como uma das respostas às necessidades criadas pela mudanças socioculturais de uma sociedade em acelerada urbanização. A sociedade humana criou, com o seu progresso, novas formas de viver, e a creche pode ser vista como uma delas, uma vez que, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, houve a necessidade de se pensar em uma instituição para acolher as crianças pequenas (Werner Jr., 2006). As discussões apontam para o fato de que o local apropriado para acolher a criança pequena é a creche. Como afirmou Rizzo (2006, p. 18), “a creche certamente será a solução para possibilitar o trabalho das mães fora do lar”.

Quando, porém, se remete ao processo histórico de desenvolvimento da instituição creche, por muito tempo esta atendia à criança de zero a 12 anos, de uma classe social carente, a partir de um modelo assistencialista (Barreto, 1995). Partindo dessa concepção, faz-se necessária a indagação: mas afinal como pode ser definida a instituição creche no Brasil?

A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), a educação de zero a seis anos passou a ser denominada de Educação Infantil, sendo a creche a instituição responsável pela educação de zero a três anos e a pré-escola pela de quatro a seis anos. Quando há integração entre creche e pré-escola, as instituições são chamadas Centros de Educação Infantil.

O que diferencia a creche da pré-escola é que a primeira possui uma característica própria de atendimento à criança pequena, ou seja, sua finalidade é o atendimento às necessidades de horário e das responsabilidades dos familiares:

a creche possibilita uma total flexibilidade de horário de funcionamento, atendimento no período de férias e de matrícula, e ainda acrescenta às atividades psicopedagógicas as de higiene e alimentação, que são facultativas no caso da chamada pré-escola Rizzo (2006).

Tais características estão bastante presentes no trabalho das creches no Brasil, porque ainda se acredita que esta instituição é para os filhos das mães trabalhadoras. Assim, toda rotina, horário e período de férias estão vinculados à mãe, embora na Constituição Brasileira, a lei seja clara quanto a creche ser direito de todos os bebês e crianças pequenas. Segundo Borges (2006), tal fato não ocorre mais no trabalho das creches de outros países visitados por esta autora, onde todos os bebês e crianças pequenas têm direito de freqüentar a creche. Os pais desses bebês os matriculam nessa instituição porque o trabalho pedagógico da creche contribui de forma decisiva para o desenvolvimento dos bebês, e não porque eles precisam trabalhar e não há outro lugar para deixar seus filhos.

Rizzo (2006) conceitou a creche como um ambiente especialmente criado para oferecer as condições ideais que proporcionem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia nos seus primeiros anos de vida. A verdadeira finalidade da creche é a de responder pelos cuidados integrais da criança enquanto a família está ausente.

É importante ressaltar também que o trabalho feito nas creches deve oferecer condições ótimas de estímulo ao desenvolvimento da criança pequena, por meio de um trabalho calcado em bases afetivo-social sólidas, pois acreditou-se, por muito tempo, que somente acolher essas crianças em uma instituição bastaria e isso dispensaria qualquer tipo de relação afetiva. Nesse sentido, Werner Jr. (2006, p. 10) afirmou:

A profilaxia da saúde mental é tarefa das mais importantes no trabalho de todos aqueles que convivem com o desenvolvimento infantil. Os cuidados e a educação dispensados à criança pequena podem ser, por excelência, intervenções psicoprofiláticas. No caso da creche, é conveniente dizer que a criança retirada do convívio familiar apresenta um risco maior de não ter satisfeitas suas necessidades emocionais básicas de intimidade, aceitação, atenção, pessoa de referência e

individualização, entre outras. Pesquisas nacionais e estrangeiras confirmam os efeitos da privação familiar parcial ou total no crescimento emocional (H. Marinho, Bowlby, Spitz). A criança necessita de ambiente material e social adequado, capaz de estimular o pleno desenvolvimento.

Sabendo da importância atribuída à creche, esta teria, em grande parte, uma responsabilidade considerável quanto ao desenvolvimento inicial do ser humano. Hoje, não se aceita mais a creche como sinônimo de depósito ou estacionamento de crianças; creche é assunto sério, como salientou Rizzo (2006).

Sobre a importância da educação infantil, não há mais controvérsia quanto a esse assunto. Todas as áreas que estudam empiricamente o processo de desenvolvimento infantil atestam sua importância para a formação da inteligência e da personalidade da criança. Neste século XXI, com a tecnologia disponível, a Neurociência comprova que as crianças mais novas, em particular até os três anos, estão biologicamente predispostas à aprendizagem.¹

Assim, a educação infantil terá um significado particularmente importante quando se fundamentar numa concepção de criança ativa, construtora de seu conhecimento e um ser em processo de desenvolvimento, que se refletirá em sua vida futura, tornando-a uma criança cidadã, à qual devem ser garantidos os seus direitos.

Considerando-se esses direitos da criança pequena, ou melhor, pensando em sua infância, Parrat-Dayán (2006) informou que a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial, em uma conferência, chegaram à conclusão de que a educação é um direito fundamental a ser garantido a partir do nascimento e que o bebê precisa ser protegido e estimulado, devendo ser isso uma ação prioritária.

Penn (2002) contribuiu com essa afirmação acrescentando que os adultos que educam as crianças pequenas, como pais, professores, são vistos como exercendo uma influência ímpar, profunda e formadora durante os primeiros anos de vida de uma criança.

¹ Cf. Shore (1997) apud Hohmann & Post (2004)

Sabendo-se que a criança pequena tem direito à educação nesse período inicial em que está vivendo, cabe ressaltar, no entanto, que não se trata de qualquer tipo de educação a ser oferecida nessa fase da vida e sim uma educação de qualidade. Isto porque a infância é única e determinante para a aprendizagem, sendo o período inicial absolutamente necessário para que ocorram as construções típicas dos períodos posteriores.

Sendo o início da infância um período que marca as primeiras relações com o mundo físico e social, deve-se perguntar neste momento: qual é a situação das creches no Brasil? Elas permitem o desenvolvimento global e harmonioso das crianças para serem futuras cidadãs dotadas de capacidades intelectuais, afetivas e sociais?

Melo e Volpato (2005) realizaram um estudo sobre as creches municipais de Botucatu - SP, investigando as condições de trabalho e de formação dos educadores que atuam na creche. Os dados desta pesquisa denunciam a má qualidade das condições de trabalho como também a formação precária destes educadores. Sabe-se atualmente que ainda existem muitas creches que não são adequadas para dar atendimento às crianças pequenas (Bherinh e Lima, 2006).

Barreto (1995) confirmou essa afirmação, revelando que a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC realizou um estudo sobre situação da educação infantil no Brasil e que tal pesquisa foi realizada sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Instituto de Recursos Humanos “João Pinheiro” e do Centro “Luís Freire”. Estes centros de pesquisas mencionaram vários problemas nas creche mostrando a falta de comprometimento e de qualidade das instituições. Dentre eles, estavam a insuficiência e a inadequação de espaços físicos, de equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros). Além disso, a pesquisa também mostrou a não-incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, a separação entre as funções de cuidar e educar, e a pouca efetividade dos planos e propostas pedagógicas na orientação do cotidiano das instituições de educação infantil.

Diante desses dados, podem ser discutidos vários fatos da inadequação da creche. O espaço físico é um deles. O que se encontra nessas instalações geralmente são espaços dissociados do cuidar e do educar ou ainda prédios que foram reaproveitados para a montagem das creches, mas que não atendem às necessidades de desenvolvimento do bebê e da criança pequena.

Um outro aspecto que essa autora analisou foi a escassez e inapropriação dos equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros). A fala de uma pedagoga de uma creche ilustra o porquê dessa inapropriação e escassez dos materiais quando disse: “Eu acho importante estimular desde pequenininha, a criança. Logo com um ano, já precisa de lápis e papel.” Esta fala retrata que essa professora desconhece como se dá o desenvolvimento da criança pequena, que ela precisa de materiais e atividades pedagógicas apropriadas ao período que está vivendo, pois somente assim se desenvolverá bem.

No entanto, o modelo que essa professora tem das atividades e materiais pedagógicos são pertinentes à educação pré-escolar (quatro a seis anos). Logo, professores da creche em geral desconhecem o que é próprio da criança de zero a três anos ou ignoram materiais pedagógicos para essa idade ou ainda copiam da educação pré-escolar.

O último aspecto que Barreto (1995) constatou é que os aspectos cuidar e educar, tão importantes para a educação de zero a três anos, dão-se por pessoas diferentes. Borges (2006) afirmou que nas creches de outros países, tal fato já é superado, uma vez que há um educador-referência para cada grupo de crianças. Mas, na década de 80, as crianças também eram cuidadas por muitas funcionárias diferentes ao longo do dia e que desfrutavam por pouco tempo da atenção próxima, não-compartilhada de um adulto. Com isso, era difícil criar vínculos com as crianças pequenas.

Este estudo de Barreto (1995) colaborou, em parte, para que o Ministério de Educação definisse melhorias da qualidade no atendimento educacional às crianças de zero a seis anos. Em 2001, criou-se o Plano Nacional de Educação

(PNE) e, em 2006, elaborou-se um documento de Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Estes documentos têm como objetivo melhorar a educação para esta faixa etária inicial. Parece que ainda a preocupação com a criança de zero a três anos, em relação ao ensino, é muito pouco reconhecida. Barreto (2002) acentuou que a educação infantil no contexto das políticas públicas na verdade é quase ausente, existindo poucos investimentos por parte do Governo Federal nas creches.

Sabe-se que o investimento na área da educação infantil ainda é pouco, mas, não se pode desconsiderar o esforço que o governo vem atribuindo a essa fase da educação, pois, a partir de 2007 foi aprovada a lei 11.494 do Fundeb, que cria um padrão de financiamento a toda educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), o que representou um passo importante para as creches e pré-escolas porque reforça a natureza educacional destas instituições.

Krammer (2006, p. 804) corroborou com a afirmação, alertando a sociedade para a necessidade de investimento na primeira infância:

No plano da produção de conhecimento sobre a educação infantil (...) são necessários estudos sobre (...) especificidades da creche e do trabalho com bebês – área em que a pesquisa é urgente quanto às políticas, às práticas em creche e às ações da família. Gravidez precoce, abandono, violência, populações de rua e as relações entre creches, escola e conselhos tutelares são aspectos que merecem atenção e articulação com outras áreas de conhecimento e intervenção educacional.

Diante de tantas problemáticas, torna-se necessário refletir sobre uma das mais graves questões: a formação do professor que atua na creche. Atualmente, sabe-se que a formação específica exigida na LDBEN propõe um docente especificamente qualificado e com escolaridade mais elevada, ou seja, com nível médio ou ainda superior. E que este tenha uma formação integral quanto ao cuidar e ao educar.

As universidades, todavia, oferecem poucos cursos para o profissional que atua em creche. Embora Barreto (1995, p. 12) afirmasse que não existiam dados completos sobre esse profissional, os diagnósticos apontam que muitos deles não

tinham formação adequada e recebiam remuneração muito baixa, além de trabalharem sob condições muito precárias.

Krammer (2006, p. 806) confirmou essa situação pois, ao realizar uma pesquisa sobre a formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro-RJ, chegou à conclusão que existe uma precariedade dos sistemas municipais para empreender a formação continuada e outras formações. Relatou, ainda, que “(...) essa formação vem se dando, em geral, por intermédio de atividades eventuais ou episódicas, que estão longe de garantir tempo e espaço para a qualificação necessária ao trabalho com as crianças”.

A literatura vem mostrando que são de extrema importância cursos de formação específicos para professores que atuam na educação de zero a três anos. Como afirmaram, Formosinho, Júlia e Formosinho, João (2001) a formação do professor da educação infantil conduz à necessidade de uma responsabilidade social coletiva para essa infância, a qual se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para a cidadania.

Considerando o importante papel que o professor representa na educação de crianças pequenas, o objetivo deste trabalho é avaliar os efeitos de um curso de extensão universitária que contemple exclusivamente a formação do professor da educação infantil de zero a três anos. Os capítulos foram organizados da seguinte forma:

- No capítulo I, realizou-se um breve histórico da creche para que se pudesse refletir sobre a necessidade de tal instituição e o trabalho que esta vem, realizando, desde que surgiu até o presente momento; somente assim será possível analisar as necessidades atuais de tal instituição.
- No capítulo II, abordou-se o desenvolvimento global do bebê e da criança pequena, desde o nascimento até os três anos.
- Já no capítulo III, relatou-se a experiência da autora nas creches de algumas cidades européias como Reggio Emilia - Itália, Barcelona – Espanha, Braga - Portugal e Campinas – Brasil, (PROEPRE- Programa

de Educação Infantil e de Ensino Fundamental). Tais experiências foram necessárias para que se pudesse organizar o curso de extensão universitária para a formação de professores de creche, o qual foi objeto desta pesquisa.

- No capítulo IV: apresentou-se a pesquisa que foi desenvolvida, ou seja, os resultados do efeitos de um curso de extensão para formação de professores de creche.
- E, finalmente, no capítulo VI foi mostrada a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa, bem como a sua conclusão.

CAPITULO I. A HISTÓRIA DA CRECHE: EM BUSCA DE UMA POLÍTICA E DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para quê escrever a história, se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente? O historiador, por conseguinte, tem o dever de não se fechar no passado e de refletir assiduamente sobre os problemas de seu tempo (Georges Duby, 1988).

Este capítulo pretende descrever o processo de desenvolvimento histórico da creche, desde o seu surgimento, no início do século XVIII, até os dias atuais, considerando que, ao recuperar a história dessa instituição, observa-se que o trabalho realizado por ela não se resume a sucessões de fatos que se somam, mas está relacionado às influências política e social de cada época. E, ao analisar os fatos que se passaram, compreende-se com maior propriedade o trabalho que as creches realizam atualmente e por quais mudanças elas devem passar.

Tais fatos contribuem significativamente para incitar os educadores ao exercício de pensamento, de opções, de tomada de decisões sobre este momento da educação das crianças pequenas, ou seja, o seu tempo atual. Estas reflexões, sobre suas ações, sentimentos e desejos, são absolutamente necessárias para que o professor participe criticamente da renovação do trabalho da creche.

Antes de iniciar o histórico da creche, é preciso repensar que o momento político vivido no Brasil no período de 1899 foi o início da República. A política de educação, segundo Camargo de Assis (2007, p. 16), portava-se como “exclusiva daqueles que estavam destinados a dirigir o país. Portanto, havia pouco interesse em relação à educação popular”. A creche surge nesta época com o objetivo de

cuidar das crianças pobres, ou seja, filhos de operários. Ao longo dos tempos, com a entrada do capitalismo urbano-industrial, a mulher pobre passou a ter necessidade de cada vez mais trabalhar fora do lar, e as creches expandiram-se. Mas, pode-se concluir que não se investia quase nada na educação da criança pequena porque não se fazia necessária, pois a elite não usufruía de tal benefício.

1.1. 1899 a 1930: o reconhecimento da primeira infância no Brasil

A partir de 1899, houve, em parte, um reconhecimento da primeira infância no Brasil, pois, segundo Kuhlmann (1991), ocorreram dois fatos importantes marcando a necessidade para tal reconhecimento. Primeiro, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), órgão responsável por proteger a criança, uma vez que, no período de 1845-1947, conforme Costa (1979 apud CIVILETTI), 51,9% da mortalidade total eram de crianças de um a dez anos. Logo, mais de 50% das crianças morriam no Brasil. Estes dados, que comprovam o descaso para com a primeira infância, assombraram os responsáveis por essa etapa de desenvolvimento infantil, o que levou à criação do referido Instituto para proteger a criança. “O grande tema de assistência à infância era a mortalidade infantil” Kuhlmann (1991, p. 21).

Os objetivos do IPAI, descritos em seus estatutos, de 1903, eram: inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução etc.); oferecer proteção às crianças abandonadas; auxiliar na inspeção médica das escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; e criar jardins de infância e creches (KUHLMANN,1991).

Posteriormente, foi fundada a primeira creche brasileira, para os filhos dos operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado-RJ. Ela garantia a matrícula para todos os filhos, mesmo para aqueles cujas mães não trabalhavam fora do lar. Tal instituição surgiu com a finalidade de fiscalizar a saúde dos bebês e das crianças pequenas até três anos.

A creche foi, deste modo, nesse período, a instituição responsável por cuidar da primeira infância e por resguardá-la, tendo como finalidade a permanência da criança nela para fiscalizar sua alimentação e dar-lhe assistência médica.

As primeiras funcionárias que atuaram com crianças pequenas nas creches foram amas, cozinheiras e lavadeiras, mulheres leigas, pois o objetivo inicial era apenas 'cuidar da criança'.

Como naquela época a educação das crianças pequenas era de responsabilidade dos pais, e o cuidado físico de competência da mãe ou das amas de leite, nas creches foi criado esse mesmo modelo. Assim sendo, não havia motivo para uma especialista atuar com essas crianças, e mesmo porque muito pouco se sabia a respeito do desenvolvimento infantil. Não priorizou-se o valor de formação profissional, uma vez que qualquer pessoa, ou melhor, qualquer mulher, era capaz de cuidar dos bebês.

De acordo com Kuhlmann (1991, p. 20), já puderam ser observados os fundamentos das creches no momento em que surgiram:

O pessoal da creche era composto de quatro amas, uma cozinheira, e uma lavadeira. A alimentação das crianças era feita 'com gêneros de primeira qualidade (carne verde, pão, legumes, cereais, massas, leite Glaxo, leite maltado Horlich, etc.)'. A higiene da creche era supervisionada pelos médicos do Montepio, que examinavam as crianças, determinando o regime individual e as providências de ordem geral (antes de serem admitidas, deveriam sofrer um exame prévio, de sanidade e vacina pelos médicos da associação, só sendo recebidas até a idade de cinco anos). Na entrada, as crianças, logo após o banho, trocavam as suas roupas pelas da creche, que dispunha de uma rouparia.

A creche surgiu, nesse sentido, desprovida de uma política ou legislação, tendo emergido com a mera intenção de fiscalizar os cuidados que os pais devem ter com os bebês e resguardá-los.

Nessa mesma época, também surgiram as Escolas Maternais e os Jardins de Infância, que se responsabilizariam pelas crianças um pouco maiores, de três a seis anos. Configuravam, porém, um cenário diferente para esse tipo de educação, pois já havia nessas instituições uma preocupação pedagógica, um

trabalho voltado ao desenvolvimento da criança. Esta função era realizada por professores, dado que o desempenho de outros países no campo da educação infantil influenciaram muito as escolas maternais brasileiras, como, por exemplo, a proposta pedagógica de Froebel, da escola alemã que foi utilizada em São Paulo no “Instituto Caetano de Campos”.

Desse modo, como as escolas maternais tinham necessidade de professor, em 1901, foi fundada, em São Paulo, uma sociedade destinada ao amparo e à educação da mulher e da infância: a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva; e essa entidade criou o primeiro liceu feminino, cujo objetivo está relacionado à formação do professor (KUHLMANN, 1991).

As creches, as escolas maternais e os jardins de infância eram as instituições daquela época responsáveis pela criança de zero a seis anos. As creches atendiam às crianças de zero a dois anos; as escolas maternais, às de dois a quatro anos; e, os jardins de infância, às de quatro a seis anos. As creches e as escolas maternais eram destinadas aos filhos de operários e os jardins de infância aos filhos dos ricos (ALVIM, 1920, apud KISHIMOTO, 1988 ; KUHLMANN, 1991).

Durante muito tempo, a educação das crianças pequenas, de zero a seis anos, ficou dividida dessa forma, e como as creches e escolas maternais, no início da década de 20, tinham a função de atender crianças pobres, até hoje são vistas pela sociedade de uma forma pejorativa, sem valor educacional. Já os jardins de infância, como enalteciam o trabalho com o desenvolvimento intelectual e eram destinados aos filhos dos ricos, ainda são bem aceitos pela sociedade.

Em 1975, o diretor da Escola Americana esclarecia o objetivo dos jardins de infância:

O jardim de infância, ou jardim das crianças, será baseado no hoje conhecido sistema de Froebel e tem por fim o desenvolvimento intelectual, desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo sempre em vista as necessidades físicas das crianças” (GARCEZ, 1970, p. 69, apud KISHIMOTO, 1988).

Como se pode observar, as escolas maternas e os jardins da infância surgiram com um caráter pedagógico, enquanto as creches tiveram como função os cuidados físicos. Dessa forma, até 1920, o atendimento à criança em creches, asilos e orfanatos era exclusivamente filantrópico e destinava-se aos filhos de mães solteiras que não tinham condições de cuidar deles (Oliveira e Ferreira, 1986) ou filhos de operários cujos pais trabalhavam em indústrias (Kuhlmann, 1991).

Nesse sentido, Kuhlmann (1991, p. 20) afirmou: “mais do que nas indústrias, propunha-se o atendimento à infância por entidades assistenciais, considerando o atendimento à infância não como um direito do trabalhador mas como uma dádiva dos filantropos”.

Com a vinda dos imigrantes europeus, entre 1866 e 1888, para substituir a mão-de-obra escrava, muitos deles preferiram deixar a lavoura e ir a São Paulo para trabalhar nas indústrias. A partir de 1920, os operários reivindicavam uma série de vantagens e protestavam não somente contra as precárias condições de vida e de trabalho como também reivindicavam creches para deixarem seus filhos. Nessa época, houve também a incorporação da mão-de-obra feminina nas indústrias, o que exigia longas jornadas de trabalho da mulher (Oliveira e Ferreira, 1986, p. 12).

Assim, nas décadas de 20 e 30, houve a necessidade de expansão das creches, já havendo 11 em todo país, devido às reivindicações da população, sendo a concepção nelas adotada extremamente médico-higienista (KUHLMANN, 1991).

Cabe lembrar que tal concepção era adotada porque não existiam estudos científicos direcionados aos bebês e às crianças pequenas nessa época, por acreditar-se que esse período da vida não influenciaria o desenvolvimento futuro

da criança². E como a preocupação maior, nesse momento, era a mortalidade infantil, a concepção médico-higienista prevalecia.

Kuhlmann (1991) relatou que em 1920 foi reconhecido o Departamento da Criança no Brasil (DCB) e que os objetivos de tal Departamento estavam voltados à realização de pesquisas sobre crianças, bem como à divulgação de seus preceitos.

Segundo Oliveira e Ferreira (1986), na década de 30, o poder público foi cada vez mais solicitado a regulamentar a questão do atendimento às crianças pequenas em creches e em pré-escolas. Para ilustrar a melhoria quanto a essas solicitações, em 1925 foi promulgado o decreto estadual que regulamentava as “escolas maternas”; esse passo, levou o governo a se responsabilizar, em boa parte, pelo atendimento à criança pequena. Havia, contudo, muitas conquistas pela frente, e uma delas era fixar a creche no Brasil, porque era uma instituição sobre a qual pouco se sabia.

1.2. 1940-1960: a instituição creche é fixada no Brasil

Em 1940, dois órgãos se direcionaram à primeira infância no Brasil: o Departamento Nacional da Infância (DNCr) (substituído, em 1970, pela, Coordenação de Proteção Materno-Infantil) e a Legião Brasileira de Assistência - LBA. O primeiro estava sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Saúde, e o segundo dos órgãos de colaboração do governo (Vieira, 1988). Com essas medidas, a criança começou a conquistar um espaço na sociedade.

Nessa época, as creches passaram a atender crianças de zero a 12 anos, e não mais de zero a três anos, cujas mães precisavam trabalhar fora do lar. O objetivo da creche, então, foi acolher as crianças que estavam desprovidas de cuidados, sendo, portanto, encarregadas de dar assistência a todas elas.

² O autor Jean Piaget foi um dos pioneiros no estudo voltado ao desenvolvimento do bebê, pois, em 1936, publicou o livro *O Nascimento da Inteligência*, obra que influenciou as propostas pedagógicas de décadas posteriores no Brasil.

Nesse período, há controvérsias quanto ao atendimento da faixa etária das crianças que freqüentavam a creche. E as publicações apontavam para os inconvenientes dessa falta de discriminação etária no atendimento, ao argumentarem que a idade-limite de uma creche deveria ser dois anos. Depois dessa idade, a criança passaria para a Escola Maternal (dois a quatro anos), e daí até atingir a idade escolar ficaria encarregada dela o Jardim de Infância (quatro a seis anos), que não somente cuidaria dela, como a creche o fazia com a criança de zero a dois anos, mas também se responsabilizaria por uma boa formação de hábitos e teria uma finalidade mais ampla, de natureza educativa (ANDRADE, 1952, apud VIEIRA, 1988, p. 39). Por sua vez, as creches nunca deveriam abrigar as crianças em idade escolar, ou seja, de sete a 12 anos.

A decisão foi tomada porque nesse período a creche foi influenciada do ponto de vista “jurídico-policia”, sob o lema “infância moralmente abandonada”. O congresso penitenciário internacional definiu a orientação a ser adotada, tendo contribuído para privar do pátrio poder os indignos e ajudar os pais ou parentes honestos criando creches, salas de asilo, escolas maternas e asilos temporários para adolescente (Kuhlmann, 1991). Desta forma, deveria dar assistência à criança. Tais opiniões não mudaram a forma de atendimento às crianças; assim, a creche, que deveria atender somente aos bebês, continua a cuidar das crianças de até 12 anos.

Como as creches davam atendimento às crianças pobres, ocorria uma grande influência da igreja sobre esse tipo de instituição. Isso porque os religiosos a apresentavam como possuidora de um *know-how* na área do assistencialismo, que não deveria ser desprezado (KUHLMANN, 1991).

O período de 1940 a 1960 foi marcado pela decisão de se fixar a instituição creche no Brasil, pois, até então, havia uma grande controvérsia em relação à permanência dela. Para alguns estudiosos, as creches, que se responsabilizavam pelo atendimento ao bebê e à criança pequena, além de ocuparem prédios precários, eram um meio de transmissão de doença e impediam o aleitamento materno, o que facilitava o raquitismo e distúrbio digestivo, além de promover o

afastamento materno. Já, para outros, eram um meio de controlar a mortalidade infantil (VIEIRA, 1988).

Mas o fator que realmente influenciou na expansão das creches no Brasil foi a criadeira ou a tomadeira de conta, mulher do povo que tomava crianças a seu cuidado (Vieira, 1988). Essas mulheres não tinham o mínimo de instrução para lidar com os bebês que exigiam cuidados especiais; e, em termos, elas se tornavam as responsáveis pelo aumento da mortalidade infantil.

Concomitantemente a esse fato, em 1943 a legislação trabalhista passou a exigir que as empresas que tivessem mais de 30 empregados femininos deveriam possuir uma creche, o que não foi posto em prática, segundo Campos, Mucci e Patto (1981). É que nos anos 80, em São Paulo, ou seja 40 anos depois, a Delegacia Regional do Trabalho, órgão encarregado da fiscalização local, informou que, na delegacia, não havia departamento nem pessoas responsáveis por esta fiscalização.

A despeito disso, embora o governo tenha delegado tal medida às empresas, nem estas nem o governo não se responsabilizavam pelas crianças pequenas, e as creches ficaram relegadas a instituições filantrópicas, que procuravam atender às crianças abandonadas ou filhos de empregadas domésticas (CAMPOS, MUCCI e PATTO 1981).

As creches, nesse momento histórico, tiveram a necessidade de começar a ser difundidas no Brasil porque “as criadeiras ou tomadeiras de conta” não mais poderiam responsabilizar-se por cuidar das crianças e cada vez mais as mulheres viram-se obrigadas a sair em busca de trabalho fora do lar.

A partir disso, uma equipe de profissionais foi envolvida na organização dessas instituições, pois era preciso diminuir a mortalidade infantil. Esta equipe era constituída por médicos e orientadores, além de pessoas responsáveis pelo serviços da secretaria. Contavam também com assistente social, encarregada dos inquéritos sociais e estudos das famílias, uma atendente para cada oito grupos de

crianças para vigiar, banhar, ministrar alimentos, pesar, medir altura, administrar vitaminas e ferro, arrumar as camas, mudar as fraldas e orientar na hora da evacuação, cozinheira e auxiliar, serventes para a limpeza geral e encarregadas das rouparias (VIEIRA, 1988).

Àquela época, os profissionais que lidavam com as crianças eram apenas atendentes, sem formação específica para ocupar o cargo exercido, o que causa, em alguns autores, certa preocupação. Por exemplo, o autor ANDRADE *et al.*, 1956, apud VIEIRA, 1988) revelavam tal preocupação enfocando a importância dos cursos de formação dos profissionais que cuidavam das crianças pequenas e elencavam já algumas diretrizes quanto à forma de ministrarem aulas a esses profissionais da creche: “Estes cursos deverão ser singelos, objetivos, estritamente práticos e a orientação psicológica dos mesmos deve partir do princípio de que gente mais humilde tem pouca capacidade de abstração.”

Quanto aos profissionais das crianças maiores de dois e três (escolas maternais) e de quatro a seis (jardins de infância), as educadoras, deveriam apresentar uma dessas qualificações:

ser mãe, enfermeira, professora, assistente social” e, ainda, ser artista capaz, observadora atenta, ouvinte, compassiva, informante segura, inspiradora, cooperadora, participante, instrutora, dirigente, conselheira, juiz imparcial – qualquer coisa, enfim, que a situação exija, para o benefício da criança (NINA, 1961, apud VIEIRA, 1988, p. 14).

Apesar dessa citação não revelar qual deveria ser a real formação do educador de creche, já existia uma preocupação, por parte de estudiosos, sobre a necessidade da qualificação profissional para se trabalhar com crianças pequenas, tarefa que não deveria ser desempenhada por qualquer um.

Até meados de 1960, a proposta para a creche permaneceu inalterada, prevalecendo a proposta médico-higienista. Desta forma, as crianças freqüentavam-nas somente para cuidados físicos, alimentação, vacinação, etc.

Ao final da década de 60, as creches passaram a ser vistas pela sociedade de uma forma mais positiva, pois percebeu-se que ela era a única alternativa para

minimizar as carências da infância e para oportunizar o trabalho da mulher (VIEIRA, 1988).

Quanto às escolas maternas e aos jardins de infância, existia uma preocupação maior por parte do governo e outros órgãos ligados à defesa da infância no Brasil com relação à expansão dessas instituições. Neste sentido, começaram a ser difundidos os centros de recreação, que possuíam pessoas voluntárias para trabalharem com as crianças.

No fim da década de 60, foi criada, no município de São Paulo - SP, a Secretaria do Bem-Estar-Social, responsável por cuidar dos Serviços Sociais desse município e também das creches (cabe observar que as creches eram vinculadas à Secretaria do Bem-Estar-Social, e não à Secretaria da Educação, fato que até pouco tempo ainda persistia). Em 1969, a Prefeitura de São Paulo assumiu a primeira creche, época em que a Secretaria da Educação Municipal começou a discutir efetivamente trabalhos que envolviam a formação de profissionais, programas de atividades para as crianças e também quando as creches passaram a ter a denominação de centros infantis.

Nesse período, surgiu a real necessidade de imprimir um caráter ao trabalho pedagógico da creche. Decorrente dessa necessidade, surgiram discussões importantes para a definição de uma política pedagógica, que segundo Oliveira e Ferreira (1986, p. 49), era assim definida:

As sugestões propostas enfatizaram: a necessidade de definição de uma política de atuação do Órgão no campo do menor, a elaboração de um manual único, de fácil comunicação, que abrangesse os vários aspectos básicos da programação, a adoção de um critério de reajuste anual do auxílio financeiro enviado às creches ajustadas às características de construção da periferia e que permitisse outros usos do prédio pela comunidade, além da finalidade básica destes equipamentos.

Ainda que existisse uma preocupação dos profissionais da educação infantil, quanto ao aperfeiçoamento pedagógico e ao trabalho da creche, notava-se uma ausência de conhecimento científico que embasasse esse trabalho. Adotou-se, como proposta pedagógica, a estimulação sensorial de bebês.

Conforme as autoras Oliveira e Ferreira (1986, p. 47) explicam:

Um dos objetivos principais da programação era a estimulação cognitiva em ambientes de aprendizagem agradável e lúdico. Buscava-se o desenvolvimento da atenção, da concentração, da aprendizagem e habilidades específicas com monitoria do adulto em grupos de crianças reunidas conforme sua "idade mental".

Tal trabalho foi influenciado pelos programas de creches dos USA (Programa Head Start) que tinham como ideário a proposta de soluções para as desigualdades sociais, compensando as "carências" da criança pobre. No entanto, para dar andamento a este programa, era necessário qualificar os funcionários das creches. O programa Head Start conferiu a importância dos estudos científicos para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na creche.

Esse foi um período de grande conquista para as creches, pois confirmou-se sua necessidade no Brasil, onde já havia algumas diretrizes quanto ao trabalho pedagógico que deveria ser realizado, ainda que assombrasse na educação infantil a falta de uma política séria, uma vez que a creche era uma instituição desprovida de leis e de vagas que atendam as crianças. Portanto, na década de 70 a população lutou pela expansão das creches.

1.3. Década de 70 - a luta pela expansão em quantidade

No início da década de 70, devido ao aumento da população do Estado de São Paulo - um aumento de 540% de habitantes - e com o aumento do trabalho produtivo das mulheres - em 1940, 20,3%, na década de 70, 30,1%, e na década de 80, 4,6%, a população reivindicou a construção de novas creches (OLIVEIRA e FERREIRA, 1986).

Contudo, a expansão da qualidade das creches esbarrava na falta de suporte financeiro, uma vez que a política da época era conveniar as creches, observando-se falta de interesse por esse tipo de serviço. Segundo Ferreira e Oliveira (1986, p. 45):

A expansão da rede de creches as fazia de forma precária, não atendendo à demanda por este tipo de serviço, em parte devido ao custo do mesmo e à dificuldade de encontrar entidades com suporte financeiro para assumir uma creche, dado que a política da época era de conveniar creches, e em parte pela existência de uma política municipal que não priorizava afetivamente a creche e demais áreas sociais.

Nesse momento, porém, a população lutou pela creche, porque era preciso que as mulheres deixassem seus filhos em lugares seguros para trabalhar, o que transformou essa instituição em um fenômeno de massa.

Desse modo, no Estado de São Paulo, emergiu a necessidade de os profissionais da área da educação, e governantes, produzirem novas idéias, estratégias educacionais para instituir mais creches para satisfazer à necessidade atual da criança e da família.

Em 1973, os pedagogos começaram a se interessar pelo trabalho com as crianças pequenas e, ao mesmo tempo, parecia que as creches ou os centros infantis teriam, por parte dos governantes, uma atenção especial. No entanto, o município de São Paulo implantou, naquela época, uma política para as creches, denominada de “segundas-mães”. (OLIVEIRA e FERREIRA, 1986).

As “segundas-mães” eram mães da própria comunidade que se ocupavam de cuidar de poucas crianças e recebiam um salário por esse trabalho. Essa idéia era a mesma das criadeiras, adotada na década de 20, que já tinha se mostrado negativa, com um período de grande mortalidade infantil, representando, portanto, um retrocesso para as instituições infantis. Após três anos, tal projeto foi extinto, apesar de essa idéia ter sido defendida, durante muito tempo, por órgãos internacionais como a OMEP e a UNICEF, embuídos da crença de que é uma forma de baratear esse serviço para a população. Entretanto, esta política representava heresia quanto à educação infantil, para um período de conquistas que a creche vinha alcançando.

Rosemberg (1986, p. 77) fez uma crítica sobre esse assunto:

Parece-nos, portanto, uma falácia o argumento de que essa modalidade implique um baixo custo. Ao contrário, consideramos aceitável afirmar-se que os recursos alocados pelo governo são bastante reduzidos e que parecem incidir, com grande peso, na manutenção de pessoal técnico-administrativo. Consideramos, pois, urgente que se avaliem com precisão e honestidade os programas de creche domiciliar implantados no país, não se omitindo, em tal avaliação, os custos indiretos bem como aqueles assumidos pela crecheira e pela família. Seria igualmente tempo que a política nacional de atendimento à infância passasse a respeitar simultaneamente, em suas propostas concretas, os direitos da criança e os da mulher.

Mesmo esse fato tendo representado um retrocesso para a creche, no ano de 1972, trouxe duas conquistas importantes:

A primeira foi que as creches deixaram de atender as crianças de até 12 anos. Então, o atendimento dos parques infantis municipais de São Paulo passou a se restringir apenas às crianças de zero a seis anos. Em 1975, os parques infantis foram denominados EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil – e essas escolas passaram a receber as crianças em período parcial. Agora, as mães, que trabalham 8 horas diárias, precisam matricular seus filhos nas creches.

O atendimento da criança pequena, nesse período, faz-se da seguinte maneira. As creches atendiam às crianças de zero a seis anos e, as pré-escolas, crianças de dois ou três anos a seis anos. No entanto, todos os estabelecimentos rotulados como creches atendiam em tempo integral, como era o caso de grande parte das instituições vinculadas ao projeto creches Casulo, um programa de baixo custo para atender crianças de zero a seis anos) da antiga LBA, órgão federal de assistência social (CAMPOS, 2002).

Essa mudança de nomenclatura creche, pré-escola, EMEIS e escolas infantis gera uma falta de clareza para a sociedade e especialistas sobre qual faixa etária é atendida por essas instituições.

Já escolas infantis, adotaram um enfoque educacional, e não somente assistencial, nutricional e recreativo, que eram então priorizados anteriormente.

Naquela época, o objetivo principal da programação da creche estava voltado à estimulação cognitiva em ambiente agradável e lúdico (Oliveira e Ferreira, 1986). Contudo, este objetivo era difícil de ser posto em prática, porque não se requeria formação para ser pajem também poucas verbas eram destinadas à capacitação do profissional da educação infantil.

O fim da década de 70 foi marcado por um grande movimento da população - O Movimento de Luta pelas Creches - em busca da expansão dessa instituição, o qual fez com que houvesse não somente um aumento das instituições creches,

como também verbas, que fossem empregadas por parte dos governantes nas instituições, além de algumas propostas pedagógicas elaboradas para as creches.

A respeito do referido movimento, Campos, Mucci e Patto (1981, p. 42) ressalta:

O movimento de luta por creches surgiu em 1979, durante o primeiro Congresso da Mulher Paulista, reunindo aproximadamente 800 mulheres. A bandeira das creches foi uma das primeiras reivindicações. À primeira reunião, compareceram cerca de 46 entidades, entre associações de bairro, clube de mães, sindicatos e grupos feministas. Já havia em São Paulo, há sete anos, uma luta isolada de vários bairros, e foi a partir da unificação desse movimento que ela tomou força e conseguiu vitórias.

De 1980 a 1983, somente na cidade de São Paulo havia necessidade de dez mil creches, mas somente 830 foram construídas, resultado pequeno, mas válido por ter sido conseguido graças aos movimentos de luta da população (CAMPOS, MUCCI e PATTO, 1981).

1.4. Décadas de 80 e 90: a busca pela qualidade da educação infantil

A creche na década de 80 foi tema de debates por especialistas que perceberam que estavam funcionando de maneira inadequada, quando várias pesquisas apontaram para a necessidade da reestruturação dessa instituição, já que ela vem se mostrando prejudicial ao desenvolvimento do bebê e da criança pequena.

Dessa forma a época foi pautada por discussões que priorizavam uma política séria para essas instituições. Campos, Mucci, Patto (1981) levantaram alguns pontos importantes a serem discutidos para uma melhoria na educação da primeira infância no Brasil, os quais cabem ser rerepresentados neste trabalho.

1.5. Nomenclatura das instituições de educação infantil

Como já mencionado, a educação infantil, que corresponde ao atendimento de crianças de zero a seis anos, possui diferentes nomenclaturas, o que dá a impressão de haver sistemas educacionais distintos. São os casos de creche, para atender crianças de classe econômica baixa, e berçário, para atender a

crianças de classe econômica média-alta, nomenclaturas cuja unificação representariam um avanço.

1.6. Falta de vagas

As vagas nas creches são escassas e algumas delas têm um atendimento duvidoso à criança pequena. Além disso, muitas vezes, as crianças são deixadas sozinhas, trancadas em casa ou em casa de pessoas que cobram muito caro para um atendimento precário. A Psicologia, por sua vez, mostra a importância da interação entre mãe e criança e da atividade lúdica nos primeiros anos de vida. Como resolver esse problema através de soluções realistas? (CAMPOS, MUCCI e PATTO, 1981).

1.7. Variedade de concepções pedagógicas

Variedade de concepções pedagógicas são aplicadas nas pré-escolas e creches, sem responder às necessidades das crianças. Os programas têm, muitas vezes, a preocupação de preparar a criança para que não fracasse na escola de ensino fundamental (sete a dez anos). Ou, ainda, as creches, na cidade de São Paulo, possuem padrão baixo, precário e lesivo ao desenvolvimento, o que leva a rever se é melhor a criança ficar em seu ambiente familiar ou ir à instituição.

1.8. Não cumprimento da lei

Há falta de cumprimento da lei em relação à obrigação das empresas em financiar o atendimento à faixa etária de zero a seis anos.

1.9. Localização das creches

As creches deveriam localizar-se perto do trabalho da mãe ou da residência dela, considerando que a Psicologia mostra a importância das primeiras trocas afetivas com a mãe, que permitam à criança a formação de uma relação afetiva adequada. Dessa forma, é desejável rever a necessidade de se conciliar o papel da mulher, enquanto trabalhadora e mãe, porque tais papéis são indissociáveis.

1.10. Formação da pajem

As pajens se ocupam de um número elevado de bebês e crianças pequenas, que varia entre 15 e 20 bebês. Tal pode originar descuido sob o aspecto afetivo, pois não é possível dar atenção às necessidades básicas dos bebês e àquelas crianças pequenas ao mesmo tempo.

Outro ponto: as pajens têm um salário extremamente baixo – um salário mínimo por dez horas de trabalho. O treinamento delas é extremamente inadequado, visto que é impositivo, pois os formadores renegam a experiência, a vivência, a afetividade e o conhecimento que elas próprias possuem.

Todas essas questões, levantadas por Campos, Mucci e Patto (1981) na época, constituíram reflexões para redirecionar o trabalho com as crianças pequenas. Era preciso dar a devida atenção a essa faixa etária. Mudanças deveriam ocorrer, a começar pelas leis, porque não havia compromisso e responsabilidade dos governantes em relação a essa instituição.

Somente na Constituição Federal de 1988 é que a creche foi mencionada como responsabilidade do Estado. Antes disso, não existiam compromissos legais do governo quanto a esta instituição. No art. 208 da Constituição está descrito: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (Constituição, p.102).

O governo assumiu a creche como um dever. E, no ano de 1996, com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, ficou estipulado que a creche seria a instituição que atenderia a criança de zero a três anos. Enquanto que as pré-escolas atenderiam as crianças de quatro a seis anos e as instituições que dariam atendimento às duas faixas etárias seriam chamadas Centro de Educação Infantil.

Outra resolução que marcou a seriedade em relação ao trabalho das creches foi a necessidade de levar em conta o desenvolvimento infantil tanto físico, como psicológico, bem como cognitivo. Portanto a creche, nesse momento, foi incumbida do trabalho pedagógico para essa faixa etária, o que antes não se fazia imprescindível.

No artigo 43, pode-se conferir a lei na íntegra:

“Art. 43 - A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos:
I – proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família;”

Fazendo-se necessário o trabalho pedagógico na creche que visa ao desenvolvimento global e harmonioso da criança, seria indispensável garantir na LDB também que os educadores fossem preparados para atuar junto à criança pequena. Foi então estabelecido que: “os educadores que atuarão nas creches e pré-escolas serão formados em curso de nível médio ou superior.” Na atualidade, portanto, faz-se obrigatório possuir uma formação mais apropriada para cuidar e educar das crianças pequenas.

A despeito disso, o educador precisa de uma formação, no ensino médio e superior, mais específica para esse fim, conforme solicita a lei. Para isso, deve-se adequar o currículo tanto do ensino médio como do ensino superior. Somente deste modo a formação do educador propiciará um trabalho de qualidade na creche.

Com a conquista dessas determinações legais, pode-se apontar esse período como um marco para realizar um trabalho que favorece a infância no Brasil, embora não se desconheçam as dificuldades em relação às políticas federais de financiamento. Como afirmou Barbosa, 1990, apud Campos (1992 p. 32):

...a identificação dos gastos com a criança pequena é bastante difícil, dadas as características desse atendimento: 1) não estando definido como prioritário, não existem fontes de recursos especificamente destinados a ele, sendo necessário buscar, nas fontes existentes, as parcelas utilizadas para esse setor; 2) o financiamento é segmentado, no orçamento da União, convergindo de forma descoordenada nas ações em nível local, inexistindo qualquer mecanismo de integração ou articulação dessas fontes de recurso.

No presente, ainda são muitos os obstáculos em relação ao trabalho da creche, mas é indispensável que a sociedade e os educadores continuem com seus esforços para superar as atuais dificuldades dessa nova etapa. A maior dificuldade enfrentada pelos educadores de creche é quanto ao trabalho pedagógico, porque a criança de zero a três anos exige uma certa especificidade do seu desenvolvimento.

O capítulo a seguir traz uma discussão sobre o desenvolvimento do bebê e da criança pequena. Esta discussão é considerada pertinente neste momento, porque contribui com reflexões teóricas para nortear o trabalho do professor de creche.

CAPITULO II. O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ E DA CRIANÇA PEQUENA

Os primeiros anos de vida infantil são de suma importância, porque envolvem as construções afetivas, sociais e cognitivas, as quais os bebês e as crianças vivenciará nessa fase inicial de seu crescimento, e que será carregada para todos os períodos posteriores do desenvolvimento.

Golden (1990) afirmou que esse período da primeira infância foi atribuído um grande valor por parte de pesquisadores porque estudos das décadas de 1940 e 1950, realizados por Bowlby (1952), Spitz (1945), Goldfarb (1945) e Skeels e Dye (1939) mostraram a necessidade de um adulto responsável pelo desenvolvimento socioafetivo do bebê. Bowlby (1998) ressaltou, ainda, que a fome de amor do bebê é tão grande como a fome por falta de alimento.

Piaget já em (1936) contribuição com trabalhos sobre o desenvolvimento intelectual; mostrando a construção da lógica das ações que o bebê realiza em suas experiências iniciais. Piaget (1988, p. 31) afirmou que:

Se as crianças de sete aos doze anos e se mais tarde os adultos são capazes de adquirir conhecimentos geométricos e físicos é porque já durante os primeiros anos da vida conquistaram o espaço graças aos seus movimentos e percepções. A coordenação dos movimentos do próprio corpo e dos objetos leva ao conhecimento sensoriomotor do espaço sobre o que se estruturam mais tarde as representações espaciais concretas e, sobre estas, as operações geométricas do pensamento. Pela coordenação dos movimentos e das percepções, a criança constrói o esquema de sua conduta frente aos objetos constantes. Descobre que também os objetos, total ou parcialmente ocultos, têm uma forma e um tamanho permanentes. Este esquema sensoriomotor dos objetos constitui por sua vez o fundamento de todos os princípios de invariação físico-matemática adquiríveis posteriormente, os quais dão segurança ao nosso pensamento e nos permitem orientar-nos no acontecer tempo-espacial.

O autor conferiu uma certa relevância a esse período porque ressaltou que, a partir das ações que o bebê realizará neste dois anos de vida, possibilitará construir os seus esquemas motores, as noções de espaço, tempo, causalidade, objeto permanente e estabelecer as primeiras relações de classe e série sobre os objetos de conhecimento. Trata-se de construções necessárias da lógica do período sensório-motor.

Mediante a proeminência dessa etapa inicial das vivências cognitivas e socioafetivas do bebê, faz-se necessário, neste momento, explicar como ocorrem os desenvolvimentos de tais aspectos no período sensório-motor e os inícios do período pré-operatório³.

O primeiro mês

Sabe-se que o bebê de um mês geralmente não freqüentará a creche devido ao respaldo da lei. É garantido um período de quatro a seis meses de licença-gestante para a mãe. Essa lei promulgada se dá-se pelo fato da Psicologia e das áreas da saúde virem apresentando este período de exímia importância em relação à amamentação, que contribui para o início do desenvolvimento socioafetivo, físico e cognitivo deste bebê. Mas caberia mencionar como ocorre o desenvolvimento inicial e as conquistas deste bebê.

O ato de mamar para o recém-nascido é um fator imprescindível pois é nesta ação que, além de iniciar a construção socioafetiva, também inicia o desenvolvimento de sua inteligência. É a partir deste primeiro ato que o bebê se adaptará ao mundo. Piaget (1936) definiu inteligência como capacidade de se adaptar. Nesse momento prazeroso, é feita essa adaptação inicial que favorece a

¹² Piaget (1991) definiu quatro estágios de desenvolvimento intelectual, os quais podem ser citados: 1) o estágio da inteligência sensório-motora ou prática: que constitui o período da latência até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento; 2) o estágio da inteligência intuitiva ou pré-operatório: que se inicia aproximadamente aos dois anos e termina por volta dos sete ou oito anos; 3) o estágio das operações intelectuais concretas, ou seja, operatório concreto (começo da lógica): que se inicia por volta dos sete ou oito anos e termina aproximadamente com 11 ou 12 anos e 4) o estágio das operações intelectuais abstratas: que se inicia por volta dos 11 ou 12 anos e se estende até 15 ou 16 anos.

atividade mental do bebê. Como isso ocorre? O bebê nasce com o reflexo inato da sucção. A partir da necessidade fisiológica de mamar, lhe será oferecido o seio de sua mãe. Diante dessa simples ação realizará uma grande e importante aprendizagem: encontrará o peito, o agarrará, o sugará e deglutirá o leite.

Em toda essa ação existem dois mecanismos da construção intelectual que o ser humano utilizará em toda e qualquer situação de adaptação. A assimilação e a acomodação, que podem ser definidas como: assimilação quando o bebê incorpora elementos novos aos esquemas anteriores; e acomodação quando há modificação dos esquemas para ajuste aos novos dados.

Obviamente, o reflexo de sugar será estimulado quando o bebê nascer, mas Piaget (1936) declarou também a necessidade de estimular todos os outros reflexos visuais, auditivos, táteis, gustativos e olfativos para que eles entrem em funcionamento logo no primeiro mês. É a partir desses reflexos sensoriais que as informações do meio exterior chegarão ao cérebro pelas vias aferentes (Machado, 1988). Elas é que darão a oportunidade das futuras construções dos bebês. Esta “estimulação” sensorial normal para o recém-nascido somente é necessária para que haja o funcionamento desses órgãos do sentido, isso porque o mundo ainda não é significativo para eles. Os adultos que cuidam dos bebês podem oferecer a eles caixas de músicas, observar uma luz fraca, tocar com as mãos em objetos higienizados, sugar diferentes objetos.

Mais do que objetos e brinquedos para esta faixa etária, o bebê precisa de um adulto que o ame, que cuide dele com carinho, ou seja, troque-o, banhe-o e alimente-o de modo seguro. Pois o recém-nascido traz, ao nascer, o reflexo de moro. Se não tiver cuidados adequados com ele, perderá bruscamente o equilíbrio, gerando as primeiras inseguranças do bebê (PIAGET, 1954 e 1962).

Torres (2003, p. 67) compartilha deste ponto de vista ressaltando que:

El bebé, a partir de suas interações com a mãe e dependendo de las calidad de las mismas, irá construyendo un esquema mental em el que se van acumulando los recuerdos y que permite crear expectativas de la futura conducta de la madre hacia él, y construir también una imagen se si mismo como alguien amado (y como consecuencia amable) o

rechazado y, generalizado, Del mundo como lugar Del que se puede esperar ayuda y gratificaciones o como espacio de riesgo e incertidumbre. Estas primeras representaciones, que se irán consolidando por lo repetitivo de los repertorios de interacción madre-hijo en cada día en los años posteriores , influenciarán de modo determinante en la futura personalidad del niño y en su percepción del mundo, así como en su conducta en las relaciones sociales posteriores.

É por esse motivo o bebê, no início de seu desenvolvimento e também nos períodos posteriores, precisa estabelecer relações seguras para desenvolver-se integralmente. Golden (1990) afirmou que os bebês de orfanatos que não tiveram a oportunidade de criar vínculos afetivos iniciais, com a mãe ou com qualquer outro adulto, nos primeiros meses, a maior parte deles, que são cheios de vida, quando atingem um ano, seus olhos parecem apagar.

De um a quatro meses e meio – o descobrimento de si

O bebê no segundo mês de vida está adaptado a um novo mundo do qual agora faz parte. Superou a sua primeira dificuldade, o ato de se alimentar no seio de sua mãe, e nesta ação tornou-se eficiente. Outro obstáculo a ser conquistado é conhecer o seu próprio corpo. Por este motivo, passará grande parte de seu tempo agindo sobre os seus próprios movimentos, mexendo suas pernas como se estivesse pedalando, roçando a mão na boca e chupando-a, protrusão da língua e emissão de sons repetidamente, etc. Pois são estas ações “intersensoriais” que contribuirão para solidificar o universo, organizando as ações do bebê (PIAGET, 1940).

Um mecanismo importante, nessa fase, que ajudará a realizar o conhecimento do seu corpo, são as reações circulares primárias, que são definidas por Piaget (1936, p. 73) como:

A reação circular é, pois, um exercício funcional adquirido, que prolonga o exercício reflexo e tem por efeito alimentar e fortificar não somente um mecanismo inteiramente montado, apenas, mas todo um conjunto sensório-motor de novos resultados, os quais foram procurados com a finalidade pura e simples de obtê-los. Como adaptação, implica um pólo de acomodação e um pólo de assimilação.

Assim, o bebê, mediante as reações circulares primárias, repetirá várias vezes a mesma ação voltada para o seu próprio corpo, o que lhe possibilitará dar início à construção das suas próprias ações. Lembrar que um momento que

favorece este conhecimento de seu corpo é após o bebê estar alimentado e trocado. Recomenda-se deixá-lo por uns instantes no berço agindo sozinho.

As reações circulares que o bebê realiza sobre o seu próprio corpo serão descritas a seguir com o objetivo de conhecer como elas contribuem para a construção da inteligência sensório-motora.

Visão - influência da visão construção da inteligência

A percepção da luz é dada desde o nascimento, como foi visto anteriormente. O bebê nasce com os reflexos pupilar e palpebral (ambos em resposta à claridade) que assegurarão a adaptação inicial a essa atividade sensorial. O bebê, logo ao nascer, e conseqüentemente ao entrar em contato com a presença de objetos luminosos, modifica sua expressão, bem como o movimento da cabeça, mas ainda não há uma coordenação contínua de tais ações.

Nesse sentido, se os bebês observam os objetos que se deslocam, é simplesmente porque, no começo, eles constituem um alimento para a atividade do olhar. Como se fossem manchas que aparecem, agitam-se e desaparecem, nada tendo de sólido e volumoso. Ou seja, não são imagens carregadas de significado extrínseco. A criança olha por olhar, como fator suscetível de desempenhar o papel de motor de sua conduta. Mas é importante lembrar que, no início, o bebê limita-se a seguir com os olhos os objetos que se deslocam lentamente a 20 ou 30 cm do seu rosto.

Piaget (1936) admitiu que tais comportamentos se explicam de maneira idêntica às condutas relativas à sucção: a luz é um excitante (logo, um alimento funcional) para a atividade visual, daí resultando em uma tendência para conservar a percepção luminosa (assimilação) e uma tendência para reencontrá-la quando esta desaparece (acomodação).

Por volta do final do primeiro mês, há uma modificação dessa percepção devido à ação do bebê no meio exterior e também em conseqüência dos

progressos feitos quanto ao amadurecimento do córtex (Piaget, 1936)⁴. Observa-se um avanço na quarta semana, quando a criança começa a “olhar realmente, em vez de contemplar vagamente”. É o momento em que ela deixa de chorar para passar longos minutos ininterruptos olhando para frente, sem mesmo chupar em seco.

Logo, a assimilação rudimentar e inicial do objeto, pela própria atividade do olhar, será convertida, pois, gradualmente, em reconhecimento e organização de imagens, projeção no espaço e, por assim dizer, visão objetiva. Puramente reflexo no começo, esse exercício é acrescido de outro, este adquirido, que é a reação circular (2º e 3º mês). Registra-se, logo de início, uma aprendizagem em função dos próprios objetos. Mas o sentido de profundidade necessitará ainda ordenar suas perspectivas e comparar suas percepções – em resumo, passar por muitas experiências.

Baseando-se nessas informações relatadas, considera-se necessária a estimulação deste órgão do sentido do bebê. Um bom exemplo de estímulo pendurar diferentes tipos de objetos no berço, bons exemplo desta ação são bolas coloridas que possuam guizo, argolas e pequenos canutilhos de metal que produzem sons e movimentos ao serem balançados pelo vento. Mas é bom lembrar que precisam estar a uma altura de 20 cm do campo visual da criança.

Um outro exemplo que Pulaski (1989) relatou, é o de espelho de acrílico seguro no berço o qual favorecerá os pequenos a começar interessarem-se por suas imagens. Ele permite olharem para si, sorrirem e irem construindo a própria imagem, processo que se finalizará por volta de 15 meses, quando se reconhecerão diante da imagem refletida.

O olhar para o rosto humano

O bebê demonstra grande interesse pelo rosto humano, porque é um dos primeiros estímulos visuais que, logo a princípio, deixa de ser somente um estímulo da visão, tendo em vista que o bebê coordena-o com os esquemas

⁴ *cf. op cit, p. 70.*

auditivos, em particular, e com as situações globais, como as de comer e as de higiene pessoal.

Neste sentido, Piaget (1936) relatou que os rostos humanos conhecidos são impregnados de significações para o bebê. E que, a partir de um mês e quinze dias, isto é, depois dos seus primeiros sorrisos, quando um adulto se debruça sobre ele, como acontece durante a troca, ele explora de um lado ao outro o rosto que assim se lhe oferece: os cabelos, os olhos, o nariz, a boca. Tudo serve de alimento à sua curiosidade visual. É imprescindível que se tenha uma cômoda na creche ou na própria casa, onde o adulto poderá se aproximar do campo visual do bebê para que ele explore o rosto do adulto.

Pode-se concluir que “o rosto humano é, em seu todo, um conjunto a olhar, a escutar etc.”, (Piaget, 1936, p. 93) uma fonte rica de estímulos aos bebês. As observações sobre o sorriso corroboram o fato.

O sorriso

O sorriso é um ato que encanta os adultos que cuidam do bebê. Com ele, ocorrem as primeiras trocas sociais. Revelam a contribuição deste ato para o desenvolvimento afetivo do bebê, pois uma característica importante deste aspecto consiste no “adualismo”, que pode ser explicado como a não-consciência do “eu”. Na medida em que o “eu” permanece inconsciente de si mesmo, a afetividade é centrada no corpo e na ação do próprio bebê. Somente a partir da dissociação do “eu” e do alheio, ou do não-eu, é que ocorre a descentração afetiva. À medida que um adulto aproxima o seu rosto, principalmente os olhos que se movimentam, despertará um grande interesse para o bebê.

Para Piaget (1936), a criança sorri pela primeira vez por volta de um mês e quinze dias. E explica que tal fato aconteceu quando Laurent, seu filho, olhando para a sua babá, que balançava a cabeça e cantava, abriu-lhe um sorriso. E afirmou que nesse período o sorriso pode ser interpretado como “uma impressão global em que participavam o reconhecimento visual, a percepção de um movimento

visual, a percepção de um movimento rítmico e o ouvido”. Portanto, a voz, no início, é necessária para provocar o sorriso, mas, a partir de um mês e vinte e cinco dias, a mera visão de pessoas conhecidas já basta para fazer o bebê sorrir.

Dessa forma, o sorriso consiste em uma simples reação de prazer aos excitantes mais diversos como, inicialmente, a voz e o movimento de um rosto humano (PIAGET, 1936)⁵

O autor explicou, ainda, que o sorriso é, antes de qualquer coisa, uma reação aos quadros familiares, ao “*déjà vu*”, na medida em que os objetos conhecidos reaparecem bruscamente e deflagram, assim, a emoção; ou, ainda, na medida em que tal espetáculo dá lugar à repetição imediata. Somente com muito progresso as pessoas monopolizam o sorriso, por constituírem os objetos familiares, precisamente os mais particulares desse gênero de reaparições e repetições. Mas, no início, qualquer coisa pode dar lugar ao reconhecimento emotivo que provoca o sorriso. (PIAGET, 1936).

Muito embora Piaget relate que a criança nesse período sorri para as pessoas conhecidas, em uma das observações realizadas com Laurent (aos dois meses e vinte e seis dias), contou que o menino não o reconheceu no período da manhã, tendo em vista que o pai não estava penteado. Então, o bebê encarou-o com um ar assustado e a boca pendente. Apenas depois o reencontrando, de súbito, sorriu. Com essa mesma idade, o aparecimento de suas irmãs não despertava em Laurent o sorriso tão precocemente quanto o aparecimento dos pais, mas a reação tornou-se idêntica a partir de meados do terceiro mês. Durante o quarto mês, pareceu mesmo preferir as crianças aos adultos, quando uns e outros são pouco conhecidos. Aos três meses e sete dias, Laurent teve medo de um vizinho, mas deu prova de grande interesse, com os olhos sorridentes, pelo seu filho de 12 anos: “um menino louro de ar muito juvenil, que pode ser assemelhado às irmãs de Laurent”. (Piaget, 1936, p. 80).

⁵ *cf. op. cit*, pp.78 e 79.

Quanto aos objetos, o bebê começa a sorrir para estes por volta dos dois meses e quinze dias. Portanto, o bebê sorri em primeiro lugar para as pessoas e posteriormente os sorrisos são dirigidos a coisas conhecidas.

A fonação - influência na inteligência

Até meados do segundo mês, o bebê apenas usa a voz para fazer ouvir os vagidos cotidianos e alguns gritos mais violentos de desejo e cólera, quando a fome se torna impertinente. Por volta de um mês e quatro dias, o grito deixa de exprimir simplesmente a fome ou o mal-estar físico (as dores intestinais em particular).

Os gritos dos bebês começam a cessar em alguns momentos particulares. Quando, por exemplo, se retira a criança do berço ou quando é deixado imóvel por instantes, antes da refeição; por outro lado, observam-se no bebê verdadeiros gritos de raiva se lhe interrompem a mamada. É evidente, nestes exemplos, que o grito está ligado a condutas de expectativa e de decepção, que implicam uma adaptação adquirida.

Essa diferenciação dos estados mentais concomitantes da fonação faz-se acompanhar, muito depressa, de uma diferenciação dos próprios sons emitidos pelo bebê: ora o grito é imperioso e enraivecido ora é queixoso e doce. É, portanto, nestas manifestações do bebê que se observam as primeiras “reações circulares” relativas à fonação.

Os exemplos a seguir ilustram a descoberta que o bebê realiza em relação aos sons em suas primeiras experiências, segundo Piaget 1936, p. 85).

(...)os gemidos anunciados ou prolongando os gritos são auto-alimentados por aqueles, a fim de se manterem como sons interessantes: 0;1 (22). Ocorre também que o grito de raiva é rematado por um grito agudo, distraindo a criança de sua dor e prolongando-se então numa espécie de treinamento muito curto: 0;2(2). O sorriso, por sua vez, pode ser acompanhado de sons indistintos: 0;1 (26). Finalmente, os sons assim produzidos como prolongamento de gritos ou de sorrisos são redescobertos diretamente e como tal alimentados: aos 0;(12), Jaqueline chilreia por instantes, sem sorrir nem gemer. Aos 0;2 (13), ela emite uma espécie de trinado. Aos 0;2 (15) o choro converte-se em jogos de voz, “aaah”, “aaa” etc. Aos 0;2 (15) chega mesmo a interromper a sua refeição para entregar-se a tal chilreada. A partir de 0,2 (18), enfim, os jogos vocais tornam-se corrente quando ela está acordada.

Essas primeiras reações circulares fazem-se acompanhar quase instantaneamente de contágio vocal e, mais tarde, a partir de dois meses, dar-se-ão como de nítida imitação. Um momento prazeroso para o bebê é quando um adulto diante dele imita o som que ele está produzindo. A esse respeito, Piaget (1940), afirmou que nesta fase ainda não existe a imitação diferida, que constitui na imitação na ausência do modelo. O que existe é uma pseudo-imitação na qual o bebê imita o som repetido logo em seguida ao adulto.

Cabe lembrar que a imitação é um recurso de aprendizagem bastante utilizado nas creches e na vida cotidiana do bebê, mas não se pode querer ensinar comportamentos para o bebê, impedindo-os de construí-los.

Referindo-se ao desenvolvimento da imitação Piaget (1940, p. 34) afirma que:

Foi por isso que, subtraídos a certas influências adultas (jogos sugeridos, etc.) e, em particular, à mania pedagógica das babás, os nossos três modelos apresentaram um progresso na imitação muito mais lento e mais regular do que é o caso dos bebês deformados incessantemente pela influência das pessoas que o cercam.

Audição

Quanto à audição, desde os primeiros dias de vida de um bebê, observa-se um grande interesse deste pelos sons. Mas é por volta de um mês que o bebê interrompe seus gritos quando ouve uma voz ou um som agradável, mas ainda não procura localizar o som. Essa coordenação entre a audição e a visão dará provas de um começo por volta de 38 dias.

Aproximadamente com um mês e dez dias, o bebê começa a sorrir ao ouvir a voz de um adulto que cuida dele. Piaget (1940) relatou que nesse momento, o bebê consegue também distinguir os sons que ele reconhece e que provocam o seu sorriso (vocalizações e tons cantantes etc., semelhantes às suas próprias fonações) dos sons que o espantam, inquietam-no ou interessam-lhe. É importante reconhecer a que distância do som o bebê escuta a voz. No início, é

preciso o adulto estar bem perto, mas, por volta dos dois meses e quatorze dias, o bebê já localiza a voz humana em torno de 1,9 a 2 metros de distância.

Organizar para esse bebê uma caixa de música, CDs de canções infantis e orquestrados, pequenas conversas, etc., em momentos da rotina lhe serão agradáveis e o estimularão conhecer diferentes tipos de sons.

A preensão

Como visto, o recém-nascido nasce com o reflexo puro da preensão: ele fecha a mão assim que algo exerce-lhe uma leve pressão na palma da mesma. À primeira vista parece que esse reflexo não se faz acompanhar de qualquer busca nem de algum exercício apreciável. O bebê logo solta o que tinha agarrado.

Já no segundo mês de vida o que marca o desenvolvimento da preensão nesta etapa é o conjunto de reações circulares, que podem ser classificadas como preensão pela preensão, ou seja, o bebê agarra e mantém nas mãos os objetos sem vê-los nem procurar levá-los à boca; as reações táteis e cinestésicas dizem respeito ao momento em que o objeto toca o bebê e que pode ser observado quando ele remexe os dedos, ou as mãos, ou ainda, quando mexe os braços; finalmente existe a coordenação entre a visão e os movimentos gerais como olhar para as mãos e para os dedos.

Durante essa etapa da preensão, os movimentos da mão já não são mais comandados unicamente pelos mecanismos reflexos e impulsivos do primeiro mês. Já estão presentes algumas das reações circulares adquiridas. No início, podem-se perceber tais comportamentos quando a criança abre e fecha as mãos, esgaravata as pontas dos dedos ou quando agarra e solta os objetos.

Tais ações constituem-se ainda de reações circulares em vazio, ou seja, sem interesse algum pelo objeto agarrado. O caso da preensão é, como efeito, exatamente análogo ao da sucção, da visão e da audição. Da mesma forma que existe uma sucção no vazio, uma sucção da língua, um olhar por olhar, um ouvir por ouvir, o bebê também pode balançar os braços, abrir e fechar as mãos,

remexer os dedos etc., durante semanas, executando todos esses movimentos no vazio, sem um verdadeiro contato com uma realidade que resiste.

A partir do terceiro mês (ou mesmo um pouco antes), roce-se a mão do bebê pela parte de fora para que ele procure logo agarrar o objeto oferecido. Quanto às organizações coordenadoras, há um começo de coordenação com a sucção e a visão: a boca chupa as mãos, mas sem que as mãos procurem levar à boca tudo o que apanha, nem apanhar tudo o que a boca chupa; os olhos observam as mãos, mas sem que estas tentem realizar ou agarrar o que os olhos vêem.

E, ao final desta etapa do desenvolvimento, o bebê começa a coordenação entre a preensão e a sucção. Assim, surge um notável progresso: “a mão agarra nos objetos que leva à boca e, reciprocamente, apodera-se dos objetos que a boca está chupando” (PIAGET, 1936, p. 104).

A partir de todas essas considerações sobre o desenvolvimento da preensão, observa-se o quanto são importantes dois tipos de estímulos para construir a preensão. O primeiro, um móvel pendurado a 20 cm de distância da visão do bebê, favorecerá que leve a sua mão ao campo visual tentando agarrá-lo fortuitamente, e em um desses momentos a sua mão esbarra na boca. O outro relaciona-se a objetos leves deixados no berço, que possibilitam ao bebê levá-los à boca. Não é necessário oferecer somente os objetos emborrachados. O importante é verificar se eles não são tóxicos (pintados) e se podem ser levados à boca sem perigo. Um jogo de colheres de plástico grande de diferentes medidas, é algo colorido e inofensivo. Permitirá também que o bebê ajuste a sua boca a diferentes medidas e formas (PULASKI, 1989).

O bebê de quatro a oito meses: o descobrimento do mundo

Durante este período, uma grande conquista motora possibilitará ao bebê explorar o meio em que vive, o que contribuirá significativamente para o desenvolvimento intelectual. Esta conquista motora é a preensão. O bebê começa

a agarrar aquilo que vê, portanto, agora começará a descobrir o mundo próximo do seu campo visual. Como explicou Piaget (1940, p. 16), “a criança começa a segurar o que vê, a trazer para frente de seus olhos os objetos que toca, ou seja, a coordenar seu universo visual tátil”. Uma ação do adulto que reflete tal afirmação deste autor consiste em esconder um objeto sob um pedaço de tecido, que estava na frente do bebê. No início desta fase, não o procurará. Logo o objeto deixará de existir. O fato também de ter descoberto a mão, dando tchau é uma ação que lhe dá prazer. Então a repetirá várias vezes.

Os objetos ganham um novo sentido para o bebê porque age sobre eles e quando produzem um resultado ou espetáculo interessante, que lhe chama a atenção, o bebê reproduzirá essa ação inúmeras vezes para reencontrar o gesto que lhe agrada, o que Piaget (1936, p. 17) denominou “reações circulares secundárias”.

Um conjunto de objetos pendurados dá a possibilidade de o bebê agir sobre eles. O exemplo mais simples é, sem dúvida, o dos objetos que a criança agita, simplesmente, assim que os agarra. Desse esquema elementar, que é quase “primário”, logo deriva o seguinte: basta que os objetos agitados produzam um som para que a criança tente reproduzi-lo (PIAGET, 1936).

As reações circulares secundárias são de grande importância para o bebê porque à medida que as desenvolve, ele constrói vários esquemas sensório-motores: agarra os objetos, balança-os, sacode-os, esfrega-os uns contra os outros e os fazem chocalhar, bater, etc. Todas estas descobertas iniciais são conquistadas fortuitamente e não há nenhuma intenção em realizá-las, pois o bebê ainda não concebe o mundo físico dissociado da própria ação.

Quando ele está sob um objeto que balança quando o vento é produzido, o bebê acredita que, ao movimentar suas pernas e seus braços, o objeto continuará a balançar o objeto, “nessas condições nada tem de causal, no sentido físico e espacial do termo: é uma simples extensão da “eficácia” mágico-

fenomenista que explica as relações causais estabelecidas” pelo bebê no decorrer de suas reações circulares secundárias. (PIAGET, 1940, p. 55).

Enfim, ações como fazer o objeto chocalhar, bater em algo, esfregar objetos contra superfícies, que parecem tão simples, são extremamente necessárias para a construção da inteligência do bebê porque, segundo Piaget (1936, p. 169), “o real será tanto mais objetivado quanto melhor elaborado for pelos esquemas do sujeito pensante e atuante”.

Tais esquemas secundários também constituem o primeiro esboço do que serão as “classes” ou os conceitos na inteligência refletida. É por meio dessas ações iniciais no meio exterior que o bebê começa a perceber que um objeto é algo para “sacolejar”, “esfregar”, “bater”, etc. “É, de fato, o equivalente funcional da operação de classificação própria do pensamento conceitual” (Piaget, 1936, p. 178). Nesse sentido, o bebê classifica o objeto pelo “uso” que faz dele.

Além disso, tal como a lógica das classes é correlativa das “relações”, também os esquemas secundários implicam uma relação consciente das coisas entre si. Essas relações no plano sensorial se dão quando, por exemplo, a relação estabelecida pelo bebê entre o ato de puxar a corrente e os movimentos da argola o leva imediatamente a descobrir uma relação quantitativa intrínseca: quanto mais puxar a corrente, tanto mais violentamente agitará as argolas.

Vê-se, pois, nos exemplos anteriores, como o esquema secundário constitui não somente uma espécie de conceito ou de “classes” práticas, mas um sistema de relações que envolve a própria quantidade.

Portanto, à medida que o bebê age sobre os objetos dos meios exteriores, começa na ação a esboçar a classificação e a seriação. Lembrando-se que, nas fases anteriores, essas tais condutas também estavam presentes nas ações

voltadas ao seu próprio corpo, como por exemplo sugar “reconhecer” o sugar do peito materno no momento da fome, ao invés de sugar a chupeta.⁶

Pega-se um cesto do tesouro, como já foi mencionado no trabalho de Barcelona, que contenha objetos variados como um pequeno martelo de madeira, uma colher de pau, uma pequena bolsa de couro com zíper, bolas de borracha, pequenos sinos. As ações que realizará sobre esses objetos possibilitam à criança classificá-los e a seriá-los; Ou ainda, materiais de exploração sensorial como pequenas almofadas que propiciem experiências aromáticas, materiais que propiciem experiências sonoras e materiais para tatear e levar à boca. Oportunizará a ação e sobre tais objetos favorecerá classificar, seriar e construir esquemas motores (MILLER, 2005).

Pode-se afirmar que essa fase é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual posterior do ser humano, tendo-se em vista que a reação circular secundária, enquanto reprodução de um resultado interessante, obtido fortuitamente, será utilizada em todas as fases posteriores, para uma suposta resolução de problemas, ou seja, um adulto ignorante em mecânica não se comporta diferentemente do bebê quando, tendo tocado por um acaso numa peça de motor, não compreende o efeito produzido e repete o gesto que o provocou (Piaget e Gréco, 1974) Ou, ainda, quando o adulto descobre um resultado fortuito, isso acontece quase sempre no decurso de um contexto de pesquisa ou de experimentação e, por conseguinte, a ação de reproduzir o efeito obtido constituirá uma “ação derivada”.

Mas essas ações também são valiosas para o desenvolvimento socioafetivo do bebê pois os afetos são perceptíveis e estão ligados à própria atividade do bebê: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Estes estados afetivos dependem da própria ação do bebê, e não ainda da consciência das relações mantidas com as outras pessoas. Este nível da afetividade é uma espécie de egocentrismo geral. É

⁶ Piaget e Gréco (1974) publicaram no livro *Aprendizagem e Conhecimento* um capítulo que é discutido sobre a aprendizagem sensório-motora e a lógica.

uma falsa consciência de seu eu, uma espécie de amor a si próprio e uma atividade desse eu. De fato, o lactente começa por se interessar essencialmente por seu corpo, seus movimentos e pelos resultados da ação.

Uma outra característica que marca esse período é a presença de alguém desconhecido para o bebê, provocando a reação de estranheza. Mas tal fato pode ser amenizado caso o contato com o outro seja em um contexto agradável. É importante que a criança pequena tenha contatos com outras pessoas, que não seja somente a mãe, porque este período anuncia uma passagem da comunicação e do contágio. A criança começa a imitar os outros, realizar leitura dos indícios, dos gestos e das mímicas. Então, ela passa a reagir às pessoas de modos cada vez mais específicos. Chega a estabelecer, mais cedo ou mais tarde, uma espécie de causalidade relativa às pessoas, na medida em que proporcionam prazer, conforto, sossego, segurança, etc.

É a partir deste conjunto de sensações de bem-estar que faz com que o bebê, ou a criança pequena busque o motor da sua ação cotidiana e as vivências destas ações cotidianas em que irão descobrindo suas próprias sensações de prazer.

Segundo (Pavón, 1998) o aparato sensorial do bebê quando nasce o permite receber informações de si mesmo e de tudo aquilo que o rodeia. Será em função da resposta do adulto a estas informações e necessidades que os pequenos terão uma determinada vivência de si mesmo e do mundo.

Cabe ressaltar então que o alicerce do desenvolvimento humano saudável é a confiança que o bebê terá para com o adulto. Esta confiança se dará nos momentos dos cuidados físicos dele. Assim, “a confiança nasce do cuidado” (ERIKSON apud HOHMANN e POST, 2000, p. 32).

O bebê de oito a 12 meses: os primeiros atos inteligentes

(...)os desenvolvimentos educativos que se produzem em um ano, ou um pouco mais, a partir dos oito meses, são os mais importantes e os que mais atenção requerem acima de qualquer outro dos que ocorrem na vida humana. (Burton White apud Pulask 1988, p. 76)

Nesta fase, o bebê conquista uma grande independência motora. Agora poderá engatinhar por todos os lados e ensaiar os seus primeiros passos. Esta conquista o fará “um pequeno ser curioso”, o qual tem necessidade de se locomover por todos os lados e descobrir o mundo que o rodeia.

Esta atividade motora incessante contribui para o desenvolvimento cognitivo do bebê, porque ele aprende a ir em busca do novo objeto que deseja conhecer. Nestas ações começa a perceber a aparição da conduta intencional dirigida a uma meta. Conforme Piaget (1936) essa capacidade de coordenar meios e fins marca o começo da atividade inteligente.

A distinção entre meios e fins é a característica dos atos da inteligência prática porque o bebê não procurará mais repetir ou fazer durar um efeito que descobriu ou observou por acaso. Nesta nova fase, diante de uma situação-problema, o bebê perseguirá um fim, que não está acessível, e tentará alcançá-lo graças a diferentes “meios intermediários”. Mas, para alcançar tais fins, utilizará ainda seus esquemas conhecidos. O bebê já não se limitará a reproduzir o que acaba de fazer, mas procurará atingir um fim distante, sem entender ainda como fez.

Essa distinção entre os meios e os fins percebida pelo bebê, em sua ação sobre o meio exterior, é definida como intencionalidade. Um bebê que está sentado próximo a uma mesa em que está fazendo a refeição utiliza um esquema construído anteriormente – o puxar, por exemplo, para intencionalmente resgatar algo que está em cima da toalha. Organizar objetos que tenham este tipo de mecanismo (uma corda para puxar, colocar objetos sobre tecidos e almofadas para resgatá-los) possibilitará esta construção.

Conhecendo essa etapa da vida do bebê, sabe-se que os objetos e as oportunidades de ação oferecidos a ele são de grande valia, pois estão motivados a executá-las. Elas contribuirão favoravelmente para o desenvolvimento cognitivo. Por esse motivo há a necessidade de o adulto organizar um espaço adequado para o bebê ter condições de manipular diferentes objetos e praticar diferentes ações.

Sabe-se que, quando este bebê não frequenta a creche e está em sua casa, explora todos os armários, principalmente os da cozinha, que contêm objetos fascinantes que despertam seu interesse, como por exemplo as portas do armário, que se abrem e se fecham; as panelas de alumínio, com as quais se pode efetuar diferentes sons, quando bate nelas com a colher de pau e alumínio; a concha de plástico. Colocar as panelas e os potes uns dentro dos outros. Ao realizar todas estas ações, o bebê tem a oportunidade de agrupar e ordenar os objetos. Quando os agrupa de acordo com certas características comuns, ele estará fazendo classificações e, quando os ordenam estará seriando esses objetos. Classificações e seriações constituem as operações lógicas, cujas raízes estão nas ações sensório-motoras.

Nesta fase, observa-se, uma conquista importante: a permanência do objeto, que ocorre por volta dos nove meses. Alguns autores discordam deste período, como Lécuyer (2001) e Desrochers e Erzépa (2001), mas pelos estudos de Piaget (1936) constatada a construção do objeto em tal período. E autores, como Décarie (1962) e Uzgiris e Hunt (1967) Bibeaud, Houdé, Pedinielli (2000) reafirmaram a idéia de Piaget.

Bibeaud, Houdé, Pedinielli (2000, p. 245), citaram:

Cette construction laborieuse de l' permanence de l' objet, em sis étapes, montre bien, selon Piaget, qu'il ne s' agit pás d' une simple activité de reconnaissance mais d'une acquisition cognitive fondamentale: la première conservation intelligente(...).

A permanência do objeto consiste na procura de um objeto desaparecido diante de uma barreira. O bebê retira esta barreira e vai em busca daquele objeto que procurava. É como quando um objeto é coberto com um pedaço de tecido e o bebê o retira para explorá-lo. Uma atividade que permitirá que ao bebê construir essa noção, será a partir de diferentes caixas uma dentro da outra, nas quais podem ser guardados um determinado objeto. Então, o bebê precisará buscá-lo.

Observa-se também, nesta fase, uma grande fascinação do bebê em agir sobre os interruptores, campainhas, telefones ou aqueles brinquedos que

possuem mecanismos musicais ou luminosos. Isso se dá porque os objetos estão começando a adquirir uma causalidade e em si mesmos, em vez de serem concebidos como de todo submissos à atividade própria. Mas somente adquirem essa causalidade intrínseca em situações em que entra em jogo exatamente a atividade própria. Assim, este período corresponde pois, em termos lógicos e cronológicos, ao período em que a causalidade se separa da ação da criança, sem, no entanto, ser atribuída de maneira definitiva a objetos independentes do eu.

Uma característica desta fase consiste no aparecimento do indício. É aquele que Piaget chamará de indício propriamente dito, permitindo ao bebê prever não somente um acontecimento ligado à sua ação, mas também um acontecimento qualquer concebido como algo independente e vinculado à atividade do próprio objeto. Pode-se dizer que esses indícios indicam uma diferenciação mais acentuada entre a previsão e a ação. Tal fato ocorre uma vez que os indícios estão separados da ação, para dar lugar à previsão propriamente objetiva. O exemplo abaixo, de Piaget (1936, p. 237) ilustra tal indício:

Obs. 133. – ...aos 0; 9 (16), ela descobre signos mais complexos do que anteriormente durante a refeição. Ela gosta do suco de uva que lhe dão num copo, mas não aprecia a sopa que se encontra numa tigela. Jaqueline segue com os olhos a atividade da mãe: quando a colher vem do copo ela escancara a boca, ao passo que, quando vem da tigela, a boca permanece fechada. A mãe tenta, então, induzi-la ao erro, apanhando uma colherada na tigela e fazendo-a passar pelo copo, antes de oferecê-la a Jaqueline. Mas esta não se deixa ludibriar. Aos 0; 9 (18), Jaqueline não precisa sequer olhar para a colher: ela determina pelo som se a colherada vem do copo ou da tigela e fecha obstinadamente a boca neste último caso.

As conquistas marcantes estudadas anteriormente podem ser mencionadas algumas delas como: aparecimento dos indícios, a construção do objeto permanente e a intencionalidade. Conquistas estas que contribuíram de forma significativa para fase anterior do desenvolvimento da inteligência do bebê.

O bebê de 12 a 18 meses: a descoberta de novos meios por experimentação ativa

O bebê começa a ver o mundo de uma outra perspectiva por conquistar uma importante ação, o caminhar. Ganha assim uma mobilidade para descobrir o mundo a partir da experimentação ativa e diante de um novo objeto, constituirá novos esquemas, não mais por simples reprodução de resultados fortuitos, como na fase anterior, mas a partir de uma espécie de experimentação ou busca da novidade.

O bebê agora passará mais tempo investigando os objetos para construir seus novos esquemas de ação. Por esse motivo, o meio ambiente sobre o qual este bebê agirá precisa ser rico em estímulos motores, como diferentes tampas de garrafa e potes, pequenos trincos para abrir e fechar, botões para executar mecanismos de sobe e desce, além de diferentes prendedores e “piranhas” (objetos que possuem movimentos de pinça).

Essa invenção de novos esquemas resulta de uma espécie de experimentação: o bebê procura ativamente a novidade, variando intencionalmente seus movimentos para observar os resultados da “experiência para ver”. Então, as ações sobre os objetos ajudarão o bebê a adaptar-se às situações desconhecidas, procurando e descobrindo meios novos, o que engendrará numa série de conseqüências fundamentais ao funcionamento da inteligência. Agora ele já é capaz de resolver os novos problemas com os quais se depara, por meio do jogo combinado de uma busca experimental e também por meio da coordenação dos esquemas secundários.

Em resumo, o bebê investiga, por uma espécie de experimentações, em que aspecto o objeto ou o evento é novo. Assim, é que ele descobre o novo por meio do que se chama na prática científica de “experiência para ver”.

A observação de Piaget (1936, p. 258) ilustra tal experimentação:

Obs. 147 – Durante o seu banho, Jaqueline entrega-se a numerosas experiências com os brinquedos de celulóide que flutuam à superfície da água. Ao 1; 1 (20) e dias seguintes, por exemplo, não só deixa cair do alto seus brinquedos, para ver a água espirrar, ou desloca-os com a mão para fazê-los nadar, mas também os obriga a afundar, à meia altura, para vê-los subir de novo à superfície.

Essas novas experiências e os novos esquemas supõem a presença das reações circulares terciárias que terão a função de levar o bebê aos novos atos completos de inteligência, denominados “descoberta de novos meios por experimentação ativa”.

Uma atividade interessante para a criança é quando lhe é oferecido um plano inclinado com diferentes tipos de bolas. Nas ações que realizará, observa-se a presença da reação circular terciária, que se baseia na repetição destas ações, tais como observadas nas reações circulares primárias e secundárias. Mas surge então uma grande originalidade: a repetição acontece fazendo “experiências”. Portanto, a criança, estudará as mudanças de posição do objeto e a trajetória dos objetos lançados ou rolados, dentre outros fatores.

Uma outra atividade interessante que possibilita a construção da relação entre conteúdo e continente, pode ser observada ao lhe oferecer “jogos de cubos encaixados”. Por meio da experimentação ativa ela tenta encaixar os cubos menores dentro dos maiores; executando ações que são importantes para a construção da seriação empírica.

É necessário esclarecer que a criança pequena, ao repetir os seus movimentos, para tentar reencontrar um resultado interessante, em que varia e gradua suas ações, não sabe ainda o que vai acontecer, ou seja, não faz uma dedução prévia, mas experimenta para desvendar novos fenômenos desconhecidos ou meramente pressentidos; enfim, faz experiências para checar os resultados.

As condutas clássicas que os bebês manifestão nessa fase são: a conduta do suporte, a do barbante e a da vara, as quais constituem as formas mais elevadas da atividade intelectual, antes do aparecimento da inteligência que

implica a dedução e a representação. Essa inteligência é considerada elevada por possibilitar uma adaptação mais refinada devido às soluções que serão utilizadas para chegar ao objetivo final da ação.

Conduta do suporte

A primeira manifestação da inteligência inventiva que Piaget (1936) registrou em seus filhos foi aproximar os objetos distanciados, puxando-os com auxílio dos suportes sobre os quais estavam colocados. A essa ação realizada pelo bebê o autor chamou de “conduta do suporte”, por meio desta, o bebê deveria descobrir progressivamente as verdadeiras relações entre o suporte e o objetivo e, como consequência, poder utilizar o primeiro para trazer até si o segundo. As observações realizadas com Laurent ilustram a manifestação dessa conduta.

Piaget colocou o seu relógio sobre uma grande almofada vermelha (de cor uniforme e sem franjas) e a almofada exatamente em frente da criança. Laurent tentou alcançar diretamente o relógio e, não conseguindo, agarrou-se, à almofada, puxando-a para si. Mas, então, em vez de largar logo o suporte, como o fizera até então, para tentar de novo agarrar o objeto, ele recomeçou, visivelmente interessado, a mover a almofada sem tirar os olhos do relógio. Tudo se passou como se Laurent observasse, pela primeira vez, a relação em si e a estudasse como tal, chegando, assim, a apanhar facilmente o relógio. Laurent, logo que viu o relógio, estendeu as mãos e apoderou-se da primeira almofada, que puxou progressivamente para si. Então, verificando que o relógio não mexia (não tirava dele os olhos), examinou o lugar onde as duas almofadas estavam sobrepostas (ainda assim o estavam, apesar do ligeiro deslocamento da primeira) e foi direto à segunda. Apanhou-a pelo canto, puxou-a para si por cima da primeira almofada e deitou a mão ao relógio. Diante dessas reações reunidas, notou-se, pois, que Laurent adquiriu a relação entre o objeto e o seu suporte.

Entretanto, como se trata de uma relação nova para o bebê, este somente chega a utilizá-la sistematicamente quando começa a compreender tal ação a partir de uma experimentação ativa, semelhante à da reação circular terciária. Desse modo, à medida que o bebê precisa coordenar novos esquemas e vai em busca de meios novos, acomodando os esquemas e coordenando os dados desconhecidos do problema, é que realmente aprende tal conduta.

Conduta do barbante

A “conduta do barbante” está presente na ação do bebê quando este puxa para si um objeto, servindo-se do seu prolongamento (barbante, corrente).

Piaget (1936) observou a conduta do barbante em Jaqueline. Ela estava divertindo-se com uma escova quando esta caiu ao pé da poltrona em que Jaqueline estava sentada, de maneira que já não mais conseguia vê-la (se bem que a criança pôde acompanhar cada um dos seus movimentos). Num dado momento, seu pai deixou a extremidade do barbante no braço da poltrona. Jaqueline, assim que seu pai terminou os preparativos para tal experimento, debruçou-se na direção da escova, estendendo as mãos; porém nada mais vendo, senão o barbante, agarrou-o e puxou-o.

Uma ponta da escova apareceu então Jaqueline soltou prontamente o barbante, procurando apoderar-se diretamente do objeto. A escova tornou a cair, evidentemente, e Jaqueline debruçou-se procurando-a; reencontrou o barbante, puxou-o outra vez, mas voltou a largá-lo assim que enxergou o objeto desejado. A mesma série de operações reproduziu-se ainda três ou quatro vezes: cada série redundou em fracasso porque Jaqueline largava sempre o barbante logo que via uma ponta da escova. Entretanto, quando Jaqueline puxou o barbante, ela olhou claramente na direção da escova e esperou vê-la aparecer.

É importante acrescentar que neste caso a criança ignorava ainda o papel da gravidade e que, dessa forma, quando soltou o barbante para tentar apanhar a escova, ela agiu como se outros objetos estivessem dispostos num plano

horizontal. Mais ou menos por volta de um ano e 26 dias, tal experiência foi adquirida por Jaqueline. Ela puxou então o barbante para alcançar a escova. Porém, ao agir desse modo, Jaqueline ainda considerou o barbante um processo mágico-fenomenista e não um prolongamento do objeto.

Com efeito, quando ela viu aparecer a escova, Jaqueline esqueceu o barbante, procurou agarrar diretamente o objeto e fracassou. Daí começou a acomodação propriamente dita e a exploração por tentativas: a experiência ensinou à criança que o seu esquema anterior não bastou e Jaqueline viu-se na obrigação de descobrir as verdadeiras ligações que unem o barbante ao objeto a ele atado.

Conduta da vara

A conduta da vara consiste na utilização de uma varinha para alcançar um outro objeto que está distante.

Os exemplos de Luciene e Jaqueline apresentam duas maneiras distintas de construções da conduta da vara e, portanto, importantes para serem estudadas.

A construção da conduta da vara – Lucienne

Nas observações de Piaget (1936) desde um ano e cinco dias Lucienne tinha o instrumento da vara para resolver algumas situações-problema, mas foi somente por volta de um ano e quatro meses que conseguiu utilizar a conduta da vara para resolver tais situações:

Seu pai colocou um cantil no chão a 50 cm de Lucienne. Ela começou por querer agarrá-lo diretamente. Depois apanhou a vara e bateu no objeto. O cantil mexeu um pouco. Lucienne, então, com uma enorme atenção, empenhou-se em empurrá-lo da esquerda para a direita, por meio da vara. O cantil aproximou-se. Lucienne ainda procurou agarrá-lo diretamente, mais uma vez, mas voltou a apanhar a vara, encostando-a ao cantil para empurrá-lo, agora da direita para esquerda, e sempre acercando mais o objeto dela. Apossou-se finalmente do

cantil, com uma expressão encantada, e a partir desse dia obteve êxito em todas as provas realizadas.

Verificou-se nas ações de Lucienne, a atividade de bater no cantil; tal cantil, pouco a pouco se moveu levando a menina a entender o significado de sua descoberta, compreendendo a possibilidade de utilizar esse propósito de atrair o objeto para si.

A construção da conduta da vara – Jaqueline

Com um ano e 28 dias, Jaqueline procurava alcançar uma rolha colocada diante dela, à altura dos olhos, mas fora do alcance de suas mãos. Ela tinha na mão direita uma vara, porém não a utilizava, tentando apanhar diretamente a rolha com a mão esquerda. Piaget agarrou a vara e fez a rolha cair Jaqueline se apoderasse da rolha. Quando seu pai realizou isso, a menina observou-o com grande atenção. Depois, seu pai repôs a rolha no lugar anterior e entregou a vara para Jaqueline, que repetiu logo o gesto do pai com maior precisão: dirigiu a vara para a rolha e a fez cair.

O pai repôs a rolha na borda do carrinho de Jaqueline. A vara ficou ao lado da criança. A menina estendeu então os braços na direção da rolha. Resmungou de desapontamento e acabou quase por chorar, mas sem lhe ocorrer, em momento algum, agarrar a vara. Entretanto, Piaget mostrou-lhe, por diversas vezes, a vara, erguendo-a e a baixando-a diante dela, sob os seus olhos, mas Jaqueline não a pegou e continuou tentando agarrar diretamente a rolha.

Uma nova experiência foi realizada com a criança. Seu pai ofereceu-lhe a vara. Jaqueline agarrou-a imediatamente e dirigiu-a para a rolha, que fez cair e da qual apoderou-se sem hesitar. Nos três ensaios seguintes, reproduziu-se o mesmo resultado: Jaqueline continuou querendo agarrar diretamente a rolha e somente empregou a vara quando seu pai lhe ofereceu. Piaget interrompeu então a experiência por momentos.

Ao reiniciá-la, assinalou-se um progresso. Jaqueline ainda procurou agarrar o objeto, pura e simplesmente, e não se serviu da vara, mesmo estando ao alcance de sua mão e dentro do seu campo visual; mas, quando seu pai apontou a rolha com um dedo, Jaqueline agarrou-a e serviu-se dela. A mesma reação ocorreu cinco vezes seguidas.

Enfim, a última série: Jaqueline continuou ainda querendo alcançar a rolha com a mão (embora o objeto permanecesse no mesmo lugar de sempre). Depois de resmungar contrariada por alguns instantes, procurou de imediato a vara, servindo-se dela.

Piaget (1936) notou que, durante todas essas tentativas, Jaqueline deu provas de um interesse constante, resmungando sempre e quase chorando quando a mão não alcançava a rolha. Notou ainda que a menina mudou sempre de fisionomia e deixou de lamentar assim que compreendeu o papel da vara. No início, verificou quando seu pai lhe punha na mão o instrumento. Depois, quando ele apontava com um dedo e, finalmente, quando Jaqueline recordou-se da função da vara, olhando por iniciativa própria.

A imitação, a princípio, limitou-se a propor um exemplo à criança e, posteriormente Jaqueline foi tatear, no seguimento das experiências, para reencontrar a maneira pela qual Lucienne também tateou, encontrando a solução para o problema. Embora a imitação de uma ação pareça ser algo simples de ser copiada para a criança, no experimento acima constatou-se que esta simplicidade demanda uma organização lenta em que a criança precisará repetir a mesma ação diversas vezes.

Quanto ao fato de a criança chorar e resmungar quando não consegue agarrar a rolha, implica que ela está diante de um desafio e, portanto, tem uma necessidade de resolver tal situação. Mas o choro não deve ser entendido como algo negativo e sim como o interesse em busca da solução. E o adulto precisará se conter para não entregar a rolha à criança e impedi-la de uma nova construção.

Todas essas ações possibilitam nesta fase que a criança pequena construa a noção plena de objeto, tempo, espaço e causalidade. Isso porque sabe-se que nesta fase existem algumas limitações por parte da criança. É o caso de mostrar-lhe um objeto que está na mão de um adulto e, posteriormente, colocá-lo em um outro lugar. A criança irá buscar na mão do adulto, pois está construindo a noção do deslocamento invisível do objeto. Ou ainda, quanto à noção espacial, um adulto, ao brincar de esconde-esconde com uma criança pequena, ela sempre o procura no primeiro lugar que escolheu para se esconder.

Em relação à causalidade, é essa "experimentações ativas" que terão, em essência, como resultado a espacialização das séries causais relativas à ação do próprio corpo sobre as coisas. Como o próprio Piaget (1940, p. 226) afirmou:

Essa conduta ensina à criança a necessidade dos contatos e dos intermediários entre ela própria e os objetos, mas continua a não informá-la das relações causais dos objetos entre si. A 'reação circular terciária', ao contrário, tem como efeito sobretudo iniciar a criança nestas relações e colocá-la em presença de um sistema de causas independentes dela. Ora, acontece que esses dois tipos de transformações da causalidade, embora nem sempre resultando das mesmas experiências, se apóiam uma na outra e levam ao mesmo resultado: a constituição de um universo no qual a ação da criança se situa entre as outras causas e obedece as mesmas leis.

Quanto ao aspecto afetivo desta fase, há uma mudança significativa no desenvolvimento afetivo, uma vez que o bebê deixa de relacionar tudo aos seus estados e a sua ação própria. Agora há o eu e o mundo, ou o eu e o alheio. E o outro passa a ser fonte de causalidade exterior, isto é, o bebê projeta no outro os sentimentos de alegria e tristeza ligadas ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais, esforços e interesses ou fadigas e desinteresses, etc. Este processo é denominado "escolha do objeto" porque ele começa a escolher os objetos (inclui as pessoas) que lhe dão prazer.

Mas esse estado afetivo permanece muito tempo ligado apenas, como os afetos perceptivos, às ações do sujeito, sem delimitação precisa entre aquilo que lhe pertence especificamente e aquilo que pode ser atribuído ao mundo exterior, isto é, a outras fontes possíveis de atividades e de causalidade.

Os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucesso e fracasso, etc., serão então experimentados em função desta objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais. Esta “escolha do objeto” refere-se, primeiramente, à pessoa da “mãe” (se esta é a pessoa que presta cuidado de uma forma carinhosa ao bebê) e depois (em negativa como positivo) à pessoa do pai e dos próximos. Tal é o começo das simpatias e antipatias que vão se desenvolver tão amplamente no curso do período seguinte, denominado ao nível da afetividade como dos sentimentos interindividuais e da inteligência, o estágio da inteligência intuitiva.

Dessa forma, o estágio da inteligência intuitiva, ou o nível dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto, é o que marca a passagem dos afetos do período sensório-motor para o pensamento intuitivo.

O bebê de 18 a 24 meses: a invenção de novos meios por combinação mental

Um exemplo da conquista da inteligência da criança pequena desta fase foi descrito por Piaget (1936). Ele relatou que Jaqueline, com um ano e oito meses, chegou defronte de uma porta fechada, tendo na mão uma erva. Estendeu a mão direita para o puxador, mas viu que não conseguiu abrir a porta sem largar a erva. Então pousou a erva no chão, abriu a porta, agarrou outra vez na erva e entrou. Mas, quando quis voltar e sair desse quarto, as coisas complicaram-se. Pousou a erva no chão e agarrou o puxador. Deu-se conta, a essa altura, de que, ao puxar para si o batente da porta, ela foi ao mesmo tempo varrer para longe o ramo de erva que colocou no chão, entre esse batente e a soleira da porta. Então, voltou a apanhar a erva e depositou-a mais adiante, fora da zona de ação do batente.

Esse conjunto de operações que Jaqueline realiza marca uma grande mudança na inteligência da criança porque os seus atos estão fundamentados na representação ou na consciência das relações. O bebê passa, então, de uma inteligência somente de exploração empírica para uma inteligência de consciência das relações, ou seja, uma inteligência sistemática. Assim, o bebê, diante de um problema prático, realiza a previsão de suas ações. É como se a criança

inventasse mentalmente novos meios para atingir o seu objetivo. E tal resolução se dará por simples combinações mentais.

Um outro exemplo de Lucienne (1; 4) ilustra uma invenção na resolução de um problema, que resulta de uma combinação mental e não apenas de uma aprendizagem sensório-motora. Tal experimento consiste em reencontrar um objeto dentro de uma caixa de fósforos.

Piaget colocou uma corrente dentro da caixa de fósforos vazia e fechou-a de modo a deixar apenas uma abertura de 10 mm. Lucienne começou por revirar tudo e, depois, tentou apanhar a corrente por aquela fenda. Não o conseguindo, introduziu simplesmente o indicador na abertura e conseguiu fazer sair um fragmento da corrente, puxando, então, por ela até à solução completa do problema.

Seu pai recolocou a corrente na caixa e reduziu a abertura para 3 mm. Fica entendido, entretanto, que Lucienne ignora o funcionamento das caixas de fósforo (para fechar e abrir) e não o viu preparar a experiência. Estava somente na posse dos dois esquemas precedentes: inverter a caixa para esvaziar o seu conteúdo e enfiar o dedo na abertura para fazer a corrente sair. Naturalmente, foi este último processo que ela experimentou primeiramente: introduziu o dedo e tateou para localizar a corrente, mas fracassou completamente. Seguiu-se uma pausa, durante a qual Lucienne apresentou uma reação muito curiosa, testemunhando a maravilha: não somente o fato de tentar pensar na situação e representar para si, por uma combinação mental, as operações a executar, mas também o papel que a imitação desempenha na gênese das representações. Lucienne imitou os gestos de ampliação da fenda.

Ela olhou para a fenda com a máxima atenção depois, várias vezes seguidas. Abriu e fechou a sua própria boca, primeiramente um pouco e depois cada vez mais. Piaget (1936) analisou tal situação afirmando que Lucienne compreendia a existência de uma cavidade subjacente à abertura e desejava ampliar essa cavidade: o esforço de representação que ela forneceu exprimiu-se então plasticamente, isto é, não podendo pensar a situação em palavras ou

imagens visuais nítidas, ela recorreu a uma simples indicação motora. Contudo, a reação motora que se ofereceu para preencher esse papel não foi outra senão a própria imitação, quer dizer, precisamente, a representação em atos – aquela que, anteriormente a toda imagem mental, sem dúvida, permitiu não apenas detalhar os espetáculos atualmente percebidos, mas evocá-los e reproduzí-los à vontade.

Lucienne, ao abrir a sua própria boca, refletiu o seu desejo de ampliar a abertura da caixa. Este esquema de imitação, com que ela está familiarizada, constitui para a criança o meio de pensar na situação, do qual se junta um elemento de causalidade mágico-fenomenista ou de eficácia: assim como usa freqüentemente a imitação para agir sobre as pessoas e fazê-las reproduzir gestos interessantes, também é provável que o ato de abrir a boca diante da fenda da caixa implique alguma idéia subjacente de eficácia.

Logo, após essa fase de reflexão, Lucienne introduziu, sem hesitar, o seu dedo na abertura da caixa e, em vez de procurar, como antes, alcançar a corrente às cegas, empurrou a bainha de maneira a ampliar a abertura, o que conseguiu, apossando-se da corrente. Em outras palavras, em vez de explorar a abertura da caixa com o dedo e de tentar até mesmo descobrir o processo que consiste em puxar para si a parte interior da caixa de fósforos, para ampliar a abertura, a criança contenta-se em olhar para essa abertura, fazendo incidir sua experiência não mais sobre aquela, diretamente, mas sobre os seus substitutos simbólicos.

Lucienne abriu e fechou a boca enquanto examinava a abertura da caixa, prova de que ela estava prestes a assimilá-la e a tentar, mentalmente, aumentar a abertura da caixa; por outro lado, a semelhança assim estabelecida por assimilação entre a fenda percebida e outras aberturas simplesmente evocadas levaram-na a prever que uma pressão exercida na borda da abertura a ampliaria. Uma vez acomodados os esquemas, espontaneamente, no plano da simples assimilação mental, Lucienne passou à ação, triunfando imediatamente.

Para o êxito em tal situação, Lucienne precisou combinar suas ações mentalmente, e não combinar movimentos efetivamente executados em cada fase

da experimentação. Foi nítido perceber nas suas ações que Lucienne previu seus atos antes de experimentar as manobras que fracassariam e as que teriam sucesso.

Observou-se então que a criança, para ter êxito nas soluções das situações-problema deve estar envolvida em duas novidades essenciais – a invenção e a representação. Piaget (1936, p. 320) afirmou:

Esses dois aspectos da inteligência sistemática são, aliás, interdependentes: inventar é combinar esquemas mentais, isto é, representativos, e, para tornarem-se mentais, os esquemas sensório-motores devem ser suscetíveis de se combinarem entre si, de todas as maneiras, ou seja, de poderem dar lugar a verdadeiras invenções.

Verificou-se que a representação constitui uma aquisição essencial, característica dessa fase, mas não convém atribuir-lhe muita importância. A representação é necessária à invenção, porém seria errônea considerá-la uma causa única. Pode-se afirmar que existe uma interação entre a invenção e a representação, sendo que esta última resulta da invenção. E tal fato ocorre devido ao processo dinâmico da invenção, que precede a organização das imagens.

A representação serve, deste modo, como um símbolo para a atividade inventiva, pois o símbolo é necessário à dedução. Ele desempenha o papel de motor da própria invenção. E, quanto à imagem, ela é justamente a passagem do motor ao representativo.

Piaget (1936) explicou que toda a representação comporta dois grupos de elementos, correspondendo às palavras e aos símbolos, por uma parte, e às próprias noções, por outra parte, no que diz respeito à representação teórica: são os signos e as significações. Ora, a imagem deve ser classificada no primeiro grupo, ao passo que o segundo grupo é constituído pelos próprios esquemas, cuja atividade engendra a invenção. Vê-se que, embora a invenção suponha a representação, a recíproca também é verdadeira, porque o sistema de signos não poderá ser elaborado independentemente das significações.

Quanto às “representações” na presente fase, essas implicam a de um sexto e último tipo de significantes, o das *imagens simbólicas*. Assim, são decurso

da sexta fase, quando os esquemas tornam-se capazes de funcionar sozinhos, por combinação puramente mental. Por uma parte, graças ao progresso da acomodação, o qual prolonga-se necessariamente em imitação, os indícios amoldam-se cada vez mais às características das coisas e tendem a se constituir imagens. Por outra parte, graças à dissociação progressiva entre os indícios e a ação imediata, em proveito das combinações mentais, essas imagens libertam-se da percepção direta para se tornarem “simbólicas”.

Trata-se desse duplo movimento nos fatos relacionados com a imitação e o jogo. A imitação, característica da sexta fase, torna-se representativa tanto porque a criança imita os gestos novos, por meio das partes invisíveis para ela, do seu próprio corpo (imitação relativa aos movimentos da cabeça, etc., a qual conduz a uma representação do seu próprio rosto), como por causa das “imitações diferidas”, que anunciam o simbolismo (imitar pessoas ausentes, etc.). Por outra parte, o jogo, durante o mesmo período, também se torna simbólico na medida em que começa a implicar o “como se” (PIAGET, 1936).

Enfim, vê-se, portanto, a unidade de condutas dessa sexta fase: combinação mental dos esquemas com possibilidade de dedução que ultrapassa a experimentação efetiva, invenção e evocação representativa por imagens-símbolos. São outras tantas características que assinalam o acabamento da inteligência sensório-motora e as tornam, de agora em diante, suscetíveis de entrarem nos quadros da linguagem para se transformarem, com a ajuda do grupo social, em inteligência refletida.

O estágio da inteligência intuitiva ou o nível dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto, é o que marca a passagem dos afetos do período sensório-motor para o pensamento intuitivo.

Esse percurso do desenvolvimento afetivo, no período sensório-motor, que foi apresentado, é o início de toda base afetiva que sustentará essas relações com as pessoas e objetos nos próximos estágios. Mas cabe ressaltar que a criança pequena

ainda terá um longo percurso a percorrer. E algumas conquistas dependerão das interações positivas que terá com o seu mundo social e físico.

A criança de 18 a 24 meses: a inteligência representativa

Uma criança que se locomove em todas as direções, caminha e corre é capaz de ir para todos os lados, ganhando uma maior independência. Nesta nova etapa de sua vida ocorre uma nova conquista intelectual. Toda aquela ação que realizou no período sensório-motor ela continuará realizando mas, agora, para interiorizá-las mentalmente. No entanto, apresentará uma grande diferença: não terá necessidade de tanto ensaio e erro físico. A criança será capaz de prever que manipulações poderão dar certo e quais fracassarão.

No segundo ano de vida, a criança, poderá representar o passado e antecipar o futuro por meio da imitação, do jogo simbólico, do desenho, da linguagem e da imagem mental. Estas conquistas não são criações novas deste período e nem tampouco surgem do nada. Partem de elaborações que vieram sendo construídas desde o período sensório-motor. Esta afirmação se dá a partir dos estudos que Inhelder, Lenize, Sinclair, Stamback (1971), realizaram com bebês entre nove meses e 41 meses observando estas construções.

É por esse motivo que a criança nesta faixa etária tem tanta predisposição para realizar seus primeiros desenhos, imitar as pessoas com as quais ela convive e as situações vividas, conversar com as pessoas próximas utilizando a linguagem, jogar simbolicamente e imaginar as coisas mentalmente. Neste contexto, a professora que assume as crianças desta faixa etária precisa organizar os espaços que possibilitem essas ações: os lápis, as canetas, e tudo aquilo que ela possa deixar uma marca, que interessa no papel, porque elas iniciarão os seus primeiros “exercícios rabiscos”. Logo depois, começarão a fechar círculos. E uma figura muito especial será capaz de representar o “badamecogirino”. A partir daí começará cada vez mais tentar representar o real. A postura do professor frente ao desenho deverá ser a de possibilitar que a criança construa a sua forma de representar, e não ensiná-la como desenhar.

Um sapato, uma bolsa, um batom, um colar, uma gravata e uns óculos são objetos que os pais utilizam no dia-a-dia e são ricos para a criança poder imitá-los quando fazem este tipo de ação. Está aí presente a imitação diferida, que consiste na capacidade de a criança reproduzir um modelo, na ausência dele, após um intervalo mais ou menos longo. No período sensório-motor, o bebê realiza imitações, mas somente dos modelos que percebe.

Um espaço que contenha esses objetos familiares, além de possibilitar que as crianças imitem, também favorecerá que elas joguem simbolicamente. Este é um tipo de jogo que a criança realiza com o objetivo de resolver seus conflitos no sentido de compensação das necessidades não-satisfeitas, e também para a inversão de papéis. Logo, o jogo simbólico consiste na assimilação egocêntrica do real à própria criança, uma vez que transforma o real ao sabor de suas fantasias e seus desejos. Um exemplo deste tipo de atividade é quando uma criança pega uma boneca e dialoga com ela, como se fosse sua mãe, tentando resolver um problema que aconteceu. Este ato que parece, aos olhos do adulto, uma brincadeira contribui para um equilíbrio psicológico da criança, como se ela tentasse organizar ou reelaborar aquela “bronca que sua mãe lhe deu”. Nas classes de educação infantil é importante que se organize um espaço para tal atividade, e ao adulto compete somente observar.

Nesse período, a criança começa, por meio de “palavras-frases”, a exprimir seus desejos, emoções, acontecimentos passados e futuros. A linguagem cada vez mais será utilizada para explicar ela o seu pensamento. Atividades que podem estimular o seu desenvolvimento são os livros de histórias, e as conversas que incitam a criança relatar as suas vivências e explicar as suas ações, dentre outras.

Por sua vez, a imagem mental permite à criança a evocação representativa de um objeto ou acontecimento ausente. Quando se lembra de algo vivenciado que aconteceu no passado utiliza-se da imagem mental.

A despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função semiótica que está presente nas imitações diferidas, de jogo simbólico, de

desenho, de imagens mentais e linguagem, é exercida de forma a permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não-percebidos atualmente. Mas elas se organizam em função das estruturas lógicas da criança (Piaget, 1966); as quais serão mencionadas com o objetivo de estudar como se estrutura a organização delas neste período.

O pensamento da criança de dois até sete anos é intuitivo, ou seja, ela “substitui a lógica pelo mecanismo da intuição” (Piaget, 1991). Piaget definiu a intuição como uma simples interiorização das percepções e dos movimentos, sob a forma de imagens representativas e de “experiências mentais”, que prolongam os esquemas sensório-motores, sem coordenação propriamente mental. Portanto, a criança, diante de alguns problemas práticos, apresenta respostas que se apóiam nas aparências dos fatos, o que ocorre porque a criança pequena não infere de um modo dedutivo, nem indutivo, dependendo seus pensamentos quase sempre de deduções por analogia.

Um exemplo clássico de Piaget e Inhelder (1988, p. 47) revelam como ocorre o pensamento desta criança:

Uma menina quisera comer laranjas. Explica-se-lhe: as laranjas não têm ainda sua cor dourada. Estão verdes. Não estão maduras e, portanto, não se pode comê-las. Dá-se-lhe para beber camomila. Então ela observa: ‘a camomila já está amarela, as laranjas estão também amarelas; dê-me laranjas’. Da cor amarela da camomila deduz por analogia que as laranjas estarão já amarelas, isto é maduras.

As crianças dessa idade deduzem um caso particular de outro caso particular, sem se referir a uma lei comum que os ligue, o que acontece pelo fato do pensamento dela ser caracterizado pela falta de reversibilidade⁷ e ausência de conservação. Neste período, a criança ainda não é capaz de realizar “inclusões de classes” (implicações de classe), quer dizer, incluir, no todo, os elementos parciais

⁷ “Ora, do ponto de vista estrutural, a reversibilidade, que é a possibilidade permanente de uma volta ao ponto de partida, se apresenta sob duas formas distintas e complementares. Pode-se voltar ao ponto de partida anulando a operação efetuada, o que constitui uma *inversão* ou negação: o produto da operação direta e de seu inverso é, então, a operação nula ou idêntica. Mas pode-se voltar ao ponto de partida anulando uma diferença (no sentido lógico do termo), o que constitui uma reciprocidade: o produto de duas operações recíprocas é, então, não uma operação nula mais uma equivalência” (PIAGET, 1976, p.205).

(e a inversa, desagregar o todo em elementos parciais), nem coordenar entre eles relações simétricas e assimétricas.

Para observar a formação das operações de inclusão de classes, tão essenciais no pensamento lógico, Piaget e Inhelder (1988) dão um exemplo:

Coloca-se em um copo umas vinte contas. A criança comprova que todas são de madeiras: a maioria marrom, algumas brancas. A classe (B) de contas de madeira se compõe da classe parcial (A) de contas de madeira marrom e da (A'), branca. Para comprovar se a criança pode realizar a operação ($A + A' = B$), pergunta-se: “se você quisesse fazer um colar de contas o maior possível, pegaria as contas marrons ou todas as contas de madeira?” A criança, por sua vez, deveria comparar a classe parcial (A) com o total (B), mas ela responde: “o colar que ficará maior é o que for feito com as contas marrons”. Caso seja permitido que a criança compare novamente que as contas marrons e brancas são de madeira, ela se referirá quase sempre à sua idéia primitiva, uma vez que não pode pensar, simultaneamente, no todo e nas partes, pois não calcula ($A = B - A'$), ($A' = B - A$); por conseguinte ($B = A + A'$) e ($A < B$). A criança não consegue, ainda, incluir as partes no todo e considerá-las como componentes deste todo. Trata-se da irreversibilidade do pensamento infantil, característica desse estágio ou período.

Um outro exemplo, que ilustra a irreversibilidade do pensamento infantil, pode ser observado quando se pede que a criança construa ou forme uma série com bastonetes, que se diferenciam pelo tamanho.

As crianças de quatro e cinco anos podem distinguir bastonetes que diferem por tamanho e comprovar que B é maior que A, e C maior que B. Entretanto, se, depois dessa comparação, forem retirados três bastonetes e for perguntando à criança se C é maior, menor ou igual a A, ela quase sempre se recusará a uma conclusão e pedirá para ver os palitos A e C ao mesmo tempo. (Os bastonetes possuem uma diferença mínima e não pode persistir, na maioria das crianças, como, uma recordação gráfica). Foi observado por Piaget e Inhelder (1988) que a criança apenas é capaz de deduzir: ($A < C$) de ($A < B$) e ($B < C$),

quando pode ordenar sobre a mesa uma série ininterrupta de um grande número de bastonetes de diferentes tamanhos, desde o menor até o maior. Mas, nessa idade, somente é capaz de coordenar os pares; por exemplo: (AC),(CE),(BC),(BD), sem pôr em relações esses pares uns com os outros. Se lhe for pedido que construa pequenas séries com três ou quatros bastonetes, apenas conseguirá, depois de vários ensaios, construir a série completa e se, posteriormente, for-lhe solicitado que intercale um elemento novo em uma série existente, terá a mesma dificuldade para deduzir que $(A = B)$ e $(B = C)$ que $(A = C)$, quando os três elementos não são visíveis e palpáveis ao mesmo tempo.

Esses exemplos de Piaget e Inhelder (1988, p. 48) evidenciam como a criança do estágio pré-operatório estabelece já certas relações, sem poder, ainda, formá-las de modo reversível e coordená-las entre si. Entretanto, segundo esses autores :

O pensamento objetivo-simbólico representa, em comparação com a conduta sensório-motora da primeira fase, um progresso importante no caminho da interiorização da atividade infantil sem alcançar, obstante, a reversibilidade completa que é própria de todo sistema lógico.

Uma característica importante, que marca também o período pré-operatório, é o egocentrismo intelectual. Piaget (1993, p. 61) explicou:

É uma atitude espontânea que comanda a atividade psíquica da criança nos seus primeiros tempos de vida e subsiste por toda a vida nos estados de inércia mental. Do ponto de vista negativo, esta atitude opõe-se à comparação do universo e a coordenação das perspectivas, isto é, à atividade impessoal da razão. Do ponto de vista positivo, esta atitude consiste num envolvimento do eu nas coisas e no grupo social, a tal ponto de o indivíduo imaginar conhecer as coisas e as pessoas por elas mesmas, enquanto na realidade lhes atribui, além das suas características objetivas, qualidades provenientes do seu próprio eu ou da perspectiva particular em que está envolvido. Sair do seu egocentrismo consistirá, portanto, para esse indivíduo, não tanto em adquirir conhecimentos novos sobre as coisas ou o grupo social, nem mesmo em aproximar-se mais do objeto, mas em descentralizar-se e dissociar o sujeito ou o objeto: em tomar consciência do que é subjetivo nele, em situar-se entre o conjunto de perspectivas possíveis, e por aí estabelecer entre as coisas, as pessoas e seu próprio eu, um sistema de relações comuns e recíprocas. O egocentrismo opõe-se, pois, à objetividade, na medida em que objetividade significa relatividade no plano físico e reciprocidade no plano social.

Devido a essa característica do pensamento egocêntrico, Piaget, nas obras *Representação do Mundo na Criança* (1926) e *A Causalidade Física na Criança* (1927), mostra a dificuldade que as crianças pequenas apresentam ao explicarem ou representarem os fenômenos do meio e de diferenciarem, com clareza, o próprio eu do mundo exterior. Assim, essa característica do pensamento da criança pode ser manifesta das seguintes formas: fenomenismo, animismo, finalismo e o artificialismo.

No fenomenismo, a criança tende a estabelecer um laço causal entre fenômenos que são vistos como próximos delas. Ela acredita, por exemplo, que a vontade de dormir basta para que anoiteça. No animismo a criança ainda não distingue o mundo físico do mundo psíquico. Ela não observa os limites precisos entre o seu eu e o mundo exterior. Considera como vivo e consciente um grande número de corpos que, para os adultos, é inerte. Um exemplo deste tipo de pensamento é quando a criança atribui vida a objetos como o aspirador de pó, a geladeira, e outros, pois o barulho que eles fazem parece “que têm vida”.

O finalismo consiste num modo de pensar em que a criança não vê um acaso na natureza, porque tudo é “feito para” os homens e crianças, segundo um plano sábio e estabelecido, cujo centro é o ser humano. Finalmente, o artificialismo considera as coisas como produto da fabricação humana, bem mais do que atribuir a elas próprias a atividade fabricante. “Designa a mesma tendência a confundir a causalidade material com a fabricação humana” (Piaget, 1926, p 34).

Quanto ao desenvolvimento socioafetivo, três novidades essenciais assinalam este período: o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais de afeições, simpatias, antipatias, ligados à socialização das ações; a aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças e as regularizações de interesses e valores, ligadas as do pensamento intuitivo em geral.

Essas conquistas socioafetivas marcarão um trabalho importante do professor na creche porque, a partir delas, surgirão os conflitos entre as crianças. (Barrière et al,1984, p. 176) realizaram uma investigação do comportamento das

crianças em momentos de conflitos. E as autoras chegaram à conclusão de que as crianças, em presença de um adulto “participante”, são seres sociais, atentos uns aos outros, com desejo de fazer coisas comuns e que valorizam as reações dos outros. Além disso, testemunham uma harmonia afetiva que caracteriza suas relações: tão alegres e tão sérias, chegam a resolver em comum os problemas que surgem e, algumas vezes, enfrentam-se, mas eles mesmos acabam buscando soluções para o problema.

Diante de todas essas colocações, as autoras afirmaram que a análise das diferentes situações permite apontar com precisão o quanto é precoce a vida social para estas crianças. É preciso que o professor enxergue a criança como um ser positivo e que muitas vezes o que a está deixando agressiva é a organização do trabalho da creche, como, por exemplo, a espera para que ela execute atividade, os materiais inapropriados, a construção de uma auto-estima baixa, por não poderem mexer em nada, sendo reprimidas a todo momento, etc.

Como as próprias autoras ressaltaram:

No nos parecen pues absolutamente indispensable caracterizar a los niños pequeños em términos negativos: todavía no sabem...no pueden... Ahora podemos mirarlos de outro modo, tratando de comprendelos em toda su positividad. Al termino de este estudio, los niños se nos muestran pues como seres eminentemente activos e inventivos, dotados de um feroz apetito de comprensión y de acción hacia las personas y las cosas. A nosotros nos toca velar por que no se extinga su incansable curiosidad.

Diante da explanação, que foi apresentada sob, diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, no presente momento é necessário discutir, como os modelos curriculares de diferentes países contribuem com possíveis ações pedagógicas, que refletem o modo pelo qual o desenvolvimento infantil ocorra de forma positiva e harmoniosa para a primeira infância.

CAPITULO III. MODELOS CURRICULARES

Os modelos curriculares para a educação infantil, desde o século XVIII, são considerados ferramentas importantes para o trabalho do professor, já que partem de concepções teóricas e diretrizes pedagógicas que influenciam a prática docente.

Spodek e Brown (1998, p. 15), definem modelo curricular como sendo “a representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”. Neste sentido, quando se objetiva a construção de modelos curriculares, lança-se mão de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, quais são os juízos de valor que serão atribuídos a esse desenvolvimento, as diferentes formas de organizar os recursos materiais, bem como as oportunidades de aprendizagem para as próprias crianças.

Ao se elaborar um modelo curricular para educação infantil é indispensável que se trabalhe a partir de uma concepção de criança, com o objetivo de se viabilizar uma escola que a atenda. Assim, diferentes modelos curriculares para a educação infantil já foram elaborados, como, por exemplo, “a escola de tricô” que, por volta de 1767, talvez tenha sido o primeiro programa concebido especificamente para atender a crianças pequenas. O objetivo era incluir em seu programa exercícios físicos, jogos, trabalhos manuais e também a aprendizagem da história e da natureza por meio de imagens.

Outros programas também foram criados, como: “A Escola Infantil”, “O Jardim de Infância de Froebel”, “As Escolas Montessori”, “Nersery Schools”, “Head Start”, dentre outros.

Na atualidade, tornou-se necessária a criação de novos modelos, tendo em vista que os estudos da Psicologia e Neurologia atribuem uma grande relevância ao período inicial da primeira infância. Essas ciências trouxeram uma nova concepção de bebê e de criança pequena, mostrando a necessidade, na educação infantil, abranger a faixa etária de zero a três anos.

Por esses motivos, responsáveis pela educação infantil comprometeram-se a remodelar sua política para atender ao bebê e à criança pequena, propondo modelos curriculares eficazes, para essa nova época.

Neste contexto, os modelos curriculares oficiais das cidades de Reggio Emília (Itália) e Barcelona (Espanha), da “Associação Criança” da Universidade do Minho, Braga (Portugal) e o Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Proepre, da Universidade Estadual de Campinas (Brasil) passam a ser reconhecidos pela comunidade científica, por respeitarem a criança de zero a três anos, partindo desta nova concepção de criança: ela é um pequeno cidadão, detentora de direitos específicos dentro da sociedade. Cabe aos adultos se responsabilizarem pelo exercício desses direitos, para que um futuro apropriado lhe seja garantido.

Apresentar os diferentes modelos curriculares propostos pelos países citados, para a educação infantil de zero a três anos, contribuirá com essa nova fase da educação, pois, eles fornecem elementos para reformar a prática pedagógica já existente e constituir um terreno fértil para as creches.

3.1. A creche de Barcelona-Espanha

É necessário não somente reescrever a lei, mas também adotar uma visão social, expressa em políticas e na comunidade, que reconheça a condição da infância e busque planos para atingir a melhor situação possível no presente e um futuro melhor (Brian Jackson, 1979p. 02).

Em Barcelona, na Espanha, a creche é uma instituição destinada somente a atender a criança de quatro a 36 meses. Considerando sua natureza, tal instituição é vista como um direito da criança pequena, porque o fato de permanecer nessa entidade não está somente vinculado à necessidade de seus pais saírem para trabalhar mas, principalmente porque é um período de

fundamental importância vivido por ela. E os pais acreditam caber aos especialistas da creche a responsabilidade de contribuir de maneira positiva para o desenvolvimento infantil.

Devido à atenção que pais e educadores atribuem a esse estágio da evolução do ser humano, existe uma grande procura por parte da sociedade local para matricular os bebês e crianças pequenas nesse tipo de instituição. Isso acontece porque o trabalho que é realizado pelos profissionais das creches tem se mostrado extremamente eficaz para promover o desenvolvimento da criança dessa faixa etária. A sociedade demonstra apreço a esse serviço porque observa o crescimento da criança em todos os aspectos: afetivo, cognitivo, social e físico.

O profissional que lida com o bebê e com a criança pequena na creche é altamente qualificado para desempenhar a função. Todos são professores com formação voltada especificamente para atuar apenas com o bebê e a criança pequena.

O presente tópico tem como objetivo relatar o trabalho pedagógico que a Prefeitura de Barcelona vem desenvolvendo nas creches públicas para que os profissionais possam realizar um trabalho de qualidade com os bebês e as crianças de tenra idade. Será apresentado o projeto pedagógico idealizado para as creches, para reflexão sobre tópicos como: a organização administrativa da creche e dos espaços físicos externo e interno; o trabalho pedagógico do professor e sua formação; os materiais utilizados e as atividades pedagógicas planejadas, para que se possa entender o trabalho sensato que as creches de Barcelona realizam.

Organização administrativa da creche

Horário de funcionamento da creche

A entrada das crianças ocorre às 8 horas para as que precisam chegar mais cedo e 9 horas para as demais. E o horário de saída acontece às 17 horas.

Funcionários da creche

A equipe de funcionários da creche é composta por:

- uma diretora, que realiza o trabalho administrativo e pedagógico da instituição e, quando preciso, assume a sala de aula. Inicia o seu trabalho às 9 horas e o finaliza às 17 horas;
- uma professora auxiliar, que assume duas funções na escola: a primeira é receber as crianças cujos pais têm necessidade de deixar seus filhos mais cedo na creche. A segunda é auxiliar a diretora da escola e as próprias professoras em todos os trabalhos pedagógicos necessários. Inicia seu trabalho às 8 horas e o finaliza às 16 horas;
- quatro professoras: cada uma delas assume um grupo de crianças. Permanecem em período integral na creche. Iniciam seu trabalho às 9 horas e o finalizam às 17 horas, sendo que, das 13 às 14 horas, realizam atividades pedagógicas como fichas de avaliações, planejamento do dia, organização de materiais para a sala de aula e atendimento aos pais, etc. Das 14 às 15 horas, é o horário do almoço delas;
- quatro auxiliares de professora, desempenham o papel de ajudá-las no período do meio-dia até às 15 horas. São contratadas por uma empresa terceirizada para desempenhar as seguintes funções: auxiliar a professora no almoço das crianças e na hora em que elas vão dormir. Enquanto as professoras estão na hora de atividade pedagógica e almoço, supervisionam o sono das crianças. É importante relatar que essas profissionais somente permanecem nas creches no período citado, ou seja, elas trabalham apenas três horas. As formações dessas profissionais geralmente são pedagogas ou psicólogas e são extremamente preparadas para atuarem com crianças de zero a três anos;
- a cozinheira e sua auxiliar de cozinha, iniciam o trabalho às 9 horas e o finalizam às 16 horas. Cabe a elas preparar as refeições das crianças;

- uma equipe da limpeza é mantida por uma empresa terceirizada.

Calendário anual da creche

A aulas iniciam em meados do mês de setembro e finalizam em meados do mês de julho. No mês de agosto, há as férias escolares. Existem dois recessos: no Natal e na Páscoa.

Dados econômicos

As creches municipais de Barcelona são administradas pela prefeitura, mas os pais pagam por esse serviço.

Divisão por faixa etária dos bebês e criança pequena

Nas creches municipais de Barcelona, as crianças estão divididas pelas seguintes faixas etárias:

- sete bebês de três a dez meses;
- nove bebês de dez a 18 meses;
- 11 crianças de 18 a 24 meses e;
- 18 crianças de 24 a 36 meses.

O espaço físico

A maioria das creches de Barcelona já possui prédios próprios para atender crianças de zero a três anos. Ainda existem alguns prédios adaptados, mas a política do município é a construção de novos prédios, por estar direcionada à importância da organização do espaço físico para a qualidade da educação infantil⁸.

⁸ As plantas baixas das creches de Barcelona encontram-se nos anexos 1 e 2.

O espaço externo

Os espaços externos são amplos. Há uma grande área cimentada e também um tanque de areia, aparelhos recreativos e uma pequena pia, para que se possa fazer atividades com água. Existem também caixas próprias para se deixar lenços de papel para assoar o nariz.

A professora/assistente de direção é responsável por organizar o espaço externo, antes de as crianças começarem as atividades. A professora se encarrega de levar bolas, bonecas, carrinhos, tecidos e copos para brincar com água, etc.

O que chama a atenção, ao chegar às creches, é que logo na entrada nota-se um interfone com comunicação para todas as salas de aulas, direção, cozinha, sala dos professores. Quando os pais chegam à escola, já anunciam à respectiva professora a chegada da criança.

O espaço interno

As creches, geralmente, possuem um hall de entrada bastante amplo, com aparelhos recreativos em que as crianças podem subir, descer, engatinhar, etc. Há uma sala para os professores, uma cozinha, uma sala da direção e orientação, uma sala pequena para deixar os carrinhos do bebês e quatro salas: uma destinada a cada grupo de criança.

As figuras que se seguem ilustram o espaço físico da creche:



Prédio da creche



Prédio da creche



Interfone da creche



Hall



Espaço externo da creche



Suporte para higiene das crianças

Salas das crianças

O espaço das salas é planejado especificamente para atender crianças de zero a quatro anos, por isso, é amplo. Existe uma organização própria em cada sala para atender às necessidades de cada faixa etária. A sala dos bebês difere um pouco. Não há vasos sanitários, uma vez que os bebês utilizam fraldas, e o espaço externo da sala é coberto, tem o piso apropriado para os bebês não se machucarem e as professoras realizam atividades no interior, sem precisar locomovê-los.

A organização comum a todas as salas consiste em pequenas pias, para que as crianças não dependam do professor para lavar as mãos; vasos sanitários apropriados e, após o uso, caso ainda haja a necessidade, são protegidos por uma caixa para que as crianças não façam uso indevido deles; mesas, nas quais se alimentam nas horas das refeições, não precisando deslocá-las para o refeitório; trocadores de fraldas; espaço para dormir isolado dos outros, para que não se tenha barulho que incomode enquanto estão dormindo; e espaço para as atividades e brincadeiras. Esse tipo de organização da sala possibilita o professor ter autonomia para cuidar das crianças sem precisar de ajuda constante de outros profissionais.

Cabe ao professor estruturar a sala para receber as crianças no início do ano letivo. Então, cada sala é estruturada diferentemente, uma vez que o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da faixa etária de zero a três anos é díspar, principalmente no primeiro ano da criança. Nesse sentido, a sala de aula é modificada ao longo do ano letivo. Por exemplo, no início do ano, para os bebês de três a sete meses, há as cadeiras de bebê conforto, dentro da sala; e há acolchoados para eles ficarem no chão. A partir dos sete ou oito meses, quando os bebês começam a engatinhar e a sentar no chão, esses cadeirões são retirados. Ocorre uma reorganização da sala de aula, para que esta se torne mais adequada às crianças dessa faixa etária. As fotografias que se seguem ilustram as salas de aula da creche.



Área externa da sala dos bebês:
pró-pés



Área interna das salas dos bebês:
espaço para lavar as mãos



Área interna das salas dos bebês:
espaço para brincar



Área interna das salas dos bebês:
espaço para brincar



Área interna das salas dos bebês:
espaço para trocar



Área interna das salas das crianças
pequenas: espaço separado para
defecação



Área interna das salas dos bebês:
pequena cozinha



Área interna das salas das crianças
pequenas: espaço para brincar



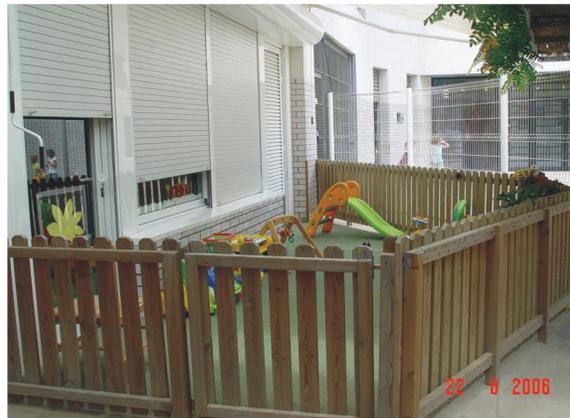
Área interna das salas dos bebês:
espaço para brincar - barra com
instrumentos musicais



Área interna das salas dos bebês:
materiais de exploração



Área interna das salas dos bebês:
armário para guardar brinquedos que
não estão sendo utilizados



Área externa das salas dos bebês:
solário

Materiais pedagógicos

As salas dispõem de uma grande variedade de materiais pedagógicos que são oferecidos às crianças para que tenham a oportunidade de explorá-los, a fim de que ocorra a construção do conhecimento na medida em que agem sobre eles.

Materiais pedagógicos das salas dos bebês (quatro meses a dois anos)

Embora haja uma variedade de materiais nas salas, estes são apresentados para os bebês em momentos diferentes. Uma parte do material fica em lugares altos ou em armários fechados, e outra fica disponível. Quando o professor observa que aquele material não está sendo mais explorado, reorganiza-o.

O fato de oferecer os materiais e não os deixar em áreas de trabalho, como é feito para as crianças maiores, não acontece porque os bebês ainda não engatinham e só sentam. Mesmo quando começam a engatinhar, lhes são apresentados os materiais em pequenos cestos (ver, neste capítulo, o item o cesto do tesouro), porque as crianças pequenas não se interessam ainda por áreas de trabalhos (faz-de-conta, construções, biblioteca) e, sim, por objetos que podem ser explorados. É preciso, também, deixar o espaço livre para elas engatinharem em busca de brinquedos e/ou objetos.

As professoras têm consciência de que os bebês precisam tanto de coisas interessantes e variadas em suas vidas quanto as crianças mais velhas e de que é necessário pensar, cuidadosamente, sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e nos brinquedos que lhes são oferecidos.

Assim, nas salas para essa faixa etária, os materiais e as atividades propostas têm como objetivo o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, motor e sócio-afetivo do bebê. Neste sentido, a professora, ao organizar as atividades para a faixa etária de quatro meses a dois anos, leva em consideração o aspecto afetivo. A escolha do objeto para a ação é feita pelo bebê ou pela criança pequena. E, ao escolher os diferentes materiais, a atividade tem como objetivo,

em sua maioria, a construção dos esquemas motores, bem como da lógica do bebê. Existem muitos objetos nas salas que possibilitam a construção do conhecimento físico, ou seja, retirar as propriedades dos objetos (textura, sabor, odor, etc.) para classificá-los e seriá-los na ação. Alguns exemplos serão apresentados.

Objetos pendurados

Além do móbile, que é um material conhecido, o qual é pendurado nos berços ou acima dos trocadores para os bebês explorarem, enquanto são trocados, existiam outros objetos pendurados, espalhados pela sala. Quando as crianças também estavam sentadas no chão, podiam ir em busca desses objetos suspensos, atraídas pelo fato de vê-los balançar. Esse objeto permite ao bebê de cinco meses, além da construção dos esquemas de pegar e levar ao campo visual, a construção da causalidade relativa ao próprio corpo, prolongamento dos espetáculos interessantes.

Cesto do tesouro

Consiste num cesto de 351mm de diâmetro e de 101 a 125mm. Diferentes objetos são disponibilizados aos bebês para que possam explorar coisas do mundo cotidiano da criança. Eles ficam junto ao cesto, quando manipulados, experimentados e conhecidos os objetos, por meio do tato, olfato, paladar, audição e visão.

Para serem montados, os cestos dependem do olhar imaginativo dos professores, quanto aos estímulos sensoriais. Não existe uma regra fixa sobre o que deve conter. Entretanto, Goldschmied e Jackson (2006) sugeriram alguns materiais:

- objetos naturais (conchas, cone de pinho, núcleo de caroço de abacate, penas, pedaço de esponja, frutos, etc.);
- objetos feitos de materiais naturais (alças de sacolas feitas de bambu, bolas de fio de lã, pincel de barba, pequena escova para sapatos, etc.);

- objetos de madeira (apito de bambu, aro de cortina, colher ou espátula, pregadores de roupa, etc.);
- objetos de metal (apito de escoteiro, coador de chá, espremedor de alho, espremedor de frutas, pequeno funil, sino, etc.);
- objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele (bola de borracha, bola de golfe, bola de tênis, bolsa de couro, bonequinhas de retalhos, saquinho de pano contendo lavanda, alecrim, tomilho, cravo da índia, etc.);
- objetos de papel, papelão (cilindro de papel, papel impermeável, papel laminado, pequenas caixas de papelão, pequeno caderno com espiral).

As autoras alertaram que, nesse cesto, não deve haver objetos de plástico e nenhum brinquedo comprado e que a maioria deve ser de uso comum e do cotidiano dos adultos, porque a maioria dos brinquedos dos bebês já são de plásticos, o que não lhes permite que façam outros tipos de experimentações. Os materiais, também, devem ser conservados limpos e intactos.

Percebe-se, nesse tipo de atividade, em que o bebê pequeno ainda não se locomove, o professor organiza esses materiais para a exploração do conhecimento físico e lógica-matemático. A pesquisadora, quando esteve na sala, observou um bebê de sete meses que estava brincando com o cesto do tesouro. Ele executou uma ação muito interessante: buscou dois objetos idênticos. Ali foi percebida a lógica das ações.

Canudo de papelão inclinado

Em uma das paredes, havia afixado um canudo de papelão grande e inclinado, e dois recipientes que continham carrinhos e bolas de diferentes tipos. Nesse local, os bebês tinham a oportunidade de fazer experimentações, ou seja, deslizavam os carrinhos e a bola com o objetivo de verificar o que ocorria com os objetos. Logo, tinham a oportunidade de construir o conhecimento físico.

Interruptores, campainhas, trincos

Em um canto da sala, havia, na parede, objetos como interruptores, campainhas, trincos, etc; para que a criança pudesse explorá-los, tocá-los, abrir trincos e fechá-los. Estes objetos despertam grande curiosidade e interesse das crianças, tendo em vista serem objetos com os quais convivem diariamente, tanto na creche quanto em suas casas. Tais objetos lhes dão a oportunidade de construir seus esquemas motores.

Caixa com objetos

Caixas pequenas, com objetos no seu interior, eram abertos pelos bebês, que descobriam o que haviam nelas. Eram, caixas com conchas, bolas de pingue-pongue, instrumentos musicais pequenos, etc. Goldschmied e Jackson (2006 p. 111) confirmaram a importância de tal atividade ao mencionarem que: “a criança tem grande prazer ao abrir o recipiente e descobrir o que tem dentro dele, a princípio simplesmente esvaziando-o mais tarde começando a substituir itens ou colocá-los de volta...” Os bebês têm grande interesse em realizar essas ações porque estão em um período do desenvolvimento em que estão construindo o objeto permanente e o deslocamento dos objetos, e as caixas favorecem tal construção.

Outros materiais

As professoras também providenciavam outros materiais para as crianças, como papéis diversos, garrafas de refrigerante de plástico com água e objetos, cordas, latas grandes de alumínio com tampas e botões grandes para serem jogados dentro, prendedores, cones de papelão, caixas de papelão de diferentes tamanhos, etc. Estes materiais, como os papéis diversos, garrafas de plástico com água, latas de alumínio e diferentes tampas para serem postas dentro possibilitam a ação física sobre os objetos. Já os prendedores possibilitam a construção do esquema de pinçar, enquanto que os cones de papelão e as caixas de diferentes tamanho possibilitam a construção do espaço.

Algumas atividades propostas

Atividades como: explorar gelatina, gema, macarrão cozido, mel, farinha, casca de ovo, sal, brincadeiras com água e objetos como canecas, bacias, funil, canos, rolhas, bolas de pingue-pongue para deixar boiando, seixos para afundar, etc. Essas atividades dão a possibilidade das crianças construírem noções de: doce, salgado, outras texturas; coordenarem movimento de pôr e tirar e constatarem os acontecimentos dos objetos, ao colocá-los na água.

As fotografias que se seguem ilustram os materiais pedagógicos das salas dos bebês de quatro a 24 meses.



Canudo de papelão inclinado



Cesto do tesouro



Objetos pendurados



Objetos pendurados



Tanque de areia



Materiais de pinça

Materiais pedagógicos das salas das crianças pequenas e atividades pedagógicas

Os materiais pedagógicos das crianças um pouco maiores, aproximadamente, de dois a quatro anos, são organizados por áreas de trabalhos. Assim elas escolhem as atividades que realizarão, como acontece no PROEPRE.⁹ As áreas dão oportunidade às crianças de jogarem simbolicamente; realizarem experimentações físicas; transvasarem substâncias como areia; tocarem instrumentos musicais; folhearem livros; colarem papéis, desenharem; brincarem no chão, etc. Todos os dias as crianças têm a oportunidade de realizar essas atividades, que são planejadas pelas professoras conforme os interesses e curiosidades de seus alunos. Algumas das atividades realizadas serão descritas.

Brincar imaginativo e de faz-de-conta

A área do faz-de-conta é um espaço valorizado pelas professoras. É uma área de maior predominância na sala, o que dá às crianças a oportunidade de jogar simbolicamente, uma vez que a criança dessa fase tem necessidade de realizar essa atividade para resolver seus conflitos internos e conhecer o mundo que a rodeia. As professoras se preocupam em organizar esse espaço de modo que seja atrativo às crianças: Havia fogões grandes, mas de brinquedo, e utensílios de cozinha, bonecas brancas, negras, etc; berços, etc; carros grandes e pequenos e um posto de gasolina; um espaço para uma cabana, onde as crianças entram e saem e se escondem.

Caixas de areia

As crianças desenvolvem atividades com areia em uma caixa grande e têm oportunidade de transvasá-la de um recipiente para o outro. É necessário planejar este tipo de atividade para as crianças pequenas, pois possibilita a construção da noção de conservação, importante para a sua lógica.

⁹ Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental criado pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, o qual será apresentado no tópico as creches do PROEPRE.

Instrumentos musicais

A área de instrumentos musicais desperta nas crianças muito interesse, porque, com os instrumentos de sopro, percussão, etc; elas experenciam os diferentes tipos de sons, até então desconhecidos. As atividades de conhecimento físico, surtem grande efeito nas ações das crianças, pois o novo em geral desencandeia.

Biblioteca

O canto da biblioteca é um espaço bastante convidativo para a criança folhear os livros, vendo as figuras. Existe um pequeno sofá emborrachado e, ao lado, uma prateleira de livros infantis, ao alcance dos pequenos. Quando se organiza o espaço, a biblioteca na sala de crianças pequenas está colocando-as em contato com os livros desde cedo e um professor que conta história ajuda na construção da imagem mental e de linguagem oral e escrita.

Brincar no chão

Existe um espaço livre no chão em que as crianças pequenas podem a possibilidade de brincar com jogos de construção e elaborar torres, castelos, enfileirá-los, etc. A organização desses materiais dentro da sala tem como objetivo a construção simbólica da criança. Nesse espaço, outros itens disponíveis para brincar são pistas para carros, carrinhos, caminhões, trator, ambulâncias; jogos de encaixes de empilhar caixas e outros. Já estes materiais têm como objetivo a construção da noção espacial da criança.

O brincar heurístico com objetos

O brincar heurístico com objetos é uma das atividades proporcionada para as crianças a partir de um ou dois anos. Sua finalidade é fazer com que as crianças aprendam por meio da exploração e da descoberta. Desta forma, são apresentados a elas diferentes tipos de objetos sobre os quais podem agir e solucionar problemas práticos. Goldschimied e Jackson (2006 p. 152) relataram a importância dessa atividade:

Além do óbvio prazer que as crianças têm com os materiais para brincar, o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração. Isso é profundamente associado ao desenvolvimento cognitivo e ao progresso educacional, como demonstram as pesquisas de psicólogos como Jerome Bruner e Kathy Silva (por exemplo Bruner, 1980). Têm se observado crianças bem pequenas entretidas com o brincar heurístico, brincando de maneira intensa com um grupo de objetos por 30 minutos ou mais. Superficialmente, essa atividade pode parecer ser feita ao acaso, de forma repetitiva e sem objetivos, o que é provavelmente a razão pela qual os adultos são tentados a intervir. Na verdade, observações mais detalhadas mostram que o brincar tem sua própria lógica interna. A repetição é bastante semelhante à que ocorre com a atividade de cientistas que desenvolvem seus conhecimentos através da repetição contínua do mesmo experimento, com pequenas variações.

Cabe ao professor, nessa brincadeira, planejar os materiais, observar e registrar as ações das crianças para identificar quais as descobertas, conquistas, interesses e curiosidades delas. A observação desses dados é necessária para o professor replanejar outras situações desafiantes para as crianças.

O material deve ser organizado cuidadosamente, para que a criança tenha o prazer de fazer descobertas e invenções. Seguem algumas sugestões sobre esse material.

Obtido ou manufaturado

- chaves velhas em molhos pequenos;
- cilindros de papelão de todo tipo (como os que vêm em rolos de papel, papel contact e para computador);
- conchas de moluscos;
- cones de pinho;
- latas e recipientes de tamanhos variados;
- pompons de lã, não muito grandes, cores primárias;
- restos de madeira de carpintaria;
- rolhas;
- sacolas e caixas pequenas;
- tampas de latas de metal; e
- tiras de veludo, seda e renda.

Comprado

- argolas de cortina, de madeira e metal;
- bolas de pingue-pongue;
- botões grandes de marfim;
- pedaços de corrente com diferentes comprimentos e tamanhos de elos;
- prendedores de roupa;
- rolhas pequenas e grandes;
- rolos para cabelos de diâmetros diferentes; e
- tapetes de borracha.

Espaços para atividades

As crianças têm o espaço de pequenas mesas na sala, nas quais possuem o prazer de pintar, rasgar papel, colar, modelar, brincar com sucatas e fazer experiências, etc. Materiais pedagógicos das salas das crianças pequenas e as atividades pedagógicas são ilustrados nas fotografias seguintes.



Espaço para jogos de construção



Área para brincar



Faz de conta



Brincar heurístico



Biblioteca



Brincar heurístico



Caixa de instrumentos musicais



Caixa de areia



Colagem



Brincar heurístico



Área para brincar



Mesas de trabalho

O educador-referência

Em determinada época, nas creches de Barcelona, acreditava-se que a comida, a limpeza e o sono fossem suficientes para garantir o desenvolvimento precoce e saudável da criança. No passado, os sentimentos amorosos instintivos de adultos próximos aos bebês eram descartados e/ou desconsiderados e, ao mesmo tempo, não se consideravam os sentimentos dos próprios bebês (GOLDSCHIMIED e JACKSON, 2006).

Hoje, há uma melhor compreensão de como as crianças se sentem e não se tornou mais fácil a tarefa de cuidar delas e, sim, mais difícil, complexa e exigente (Goldschmied e Jackson, 2006). Sabe-se que as crianças, para se desenvolverem bem, precisam que lhes sejam oferecidas experiências que contemplem todos os aspectos e também que se criem vínculos afetivos com o professor.

As pesquisas sobre as creches, na década de 80, mostraram que as crianças eram tipicamente cuidadas por muitas funcionárias diferentes ao longo do dia (Bain e Barnett, 1980, apud Goldschmied e Jackson, 2006, p.37). Além disso, se acompanhada uma determinada criança ao longo de um dia na creche, será verificado que ela desfruta por pouco tempo (se é que o desfruta) da atenção próxima, não, compartilhada por um adulto (MARSHALL, 1982, apud Goldschmied e Jackson, 2006).

A negação de relações pessoais próximas constitui uma falha séria em muitas instituições de cuidado em grupo, o que pode ser parcialmente superado por mudanças na organização. Entretanto, é essencial que todas as pessoas envolvidas compreendam as razões para tais mudanças e se comprometam a fazê-las funcionar.

Ao valorizar o educador-referência no desenvolvimento do bebê e da criança pequena, a creche de Barcelona possui, no entanto uma única professora para cada grupo de crianças. Essa professora tem carga horária integral na escola e está encarregada de cuidar do bebê e da criança pequena e educá-los, tendo como funções receber a criança no período da manhã, planejar e desenvolver as

atividades pedagógicas, fazer as trocas de fralda, organizar e ajudar as crianças a se alimentarem, colocá-las para dormir, acordá-las, desenvolver atividades no espaço físico exterior, auxiliar no lanche da tarde; cantar músicas com elas, oferecer-lhes brinquedos e atividades, etc.

Essa professora possui uma auxiliar, que fica com o grupo de crianças e com a professora-referência somente para auxiliá-la na hora do almoço e de as crianças dormirem. Enquanto os bebês e as crianças pequenas dormem, a professora estará dividindo o seu tempo em 1 hora de atividade pedagógica na própria escola e 1 hora para o almoço, que também ocorrerá na própria escola. Cabe então à auxiliar supervisionar as crianças no momento em que estão dormindo. A educadora-referência está, como já foi mencionado, fora da sala.

A pesquisadora deste estudo infere que, nesse tipo de trabalho, é que as crianças realmente têm vínculos afetivos seguros e especiais com as educadoras, pois parecem estar num ambiente equilibrado afetivamente, isso porque as educadoras sempre as trocam olhando-as nos olhos, quando lhes assoam o nariz. De uma maneira delicada, cantavam músicas infantis para as crianças, as quais se fixam à professora. Quando esta professora saía da sala, por algum motivo realmente necessário, e fechava a porta para que as crianças não saíssem, uma criança chorava naquele momento, solicitando a volta do educador. Quando a professora voltava, logo aconchegava essa criança em seu colo e dizia que estava lá. Dizia apenas que havia saído para receber uma outra criança.

As crianças pouco choravam e, quando isso acontecia, rapidamente a professora as socorria, para que não realizassem ruídos altos, que poderiam tornar o espaço da sala desagradável. Um outro fator importante que contribuía para amenizar o choro era que, na creche, como um todo, e principalmente, nas salas, tinham divisórias de vidro. Logo, a professora podia percorrer todo o espaço, ficando quase sempre no campo visual das crianças.

As professoras demonstravam afeto aos bebês e crianças pequenas, entendendo-as e respeitando os seus sentimentos e desejos, ao mesmo tempo em que lhes colocavam limites e regras, fundamentais para essa faixa etária.

Além disso, o professor tinha um relacionamento especial com as crianças, o qual Goldschmied e Jackson (2006, p. 56) ressaltaram ser de fundamental importância nessa faixa etária:

As crianças pequenas com as quais trabalhamos, que ainda não dispõem da linguagem para expressar, também precisam desses relacionamentos especiais, necessitando profundamente deles de uma forma imediata e concreta. Temos de considerar o sentido que dá uma educadora-referência para uma criança pequena cujo pano-de-fundo é o que sabemos por nossas próprias experiências. Nunca podemos nos esquecer de que uma criança, especialmente uma muito pequena e quase que totalmente dependente, é a única pessoa em uma creche que não consegue entender por que está lá. Ela somente pode entendê-lo como abandono e, a menos que seja ajudada de uma maneira positiva e afetuosa, isso irá levar a níveis de ansiedade maiores do que ela tem condições de tolerar.

O papel do professor-referência parece óbvio e simples de se realizar, mas, para desempenhar tal função, deve-se ter uma formação específica que demanda tempo e preparo para entender como se dá o relacionamento entre professor e bebê-criança pequena.

Interação família e escola

Para os educadores das creches de Barcelona, os pais, sem dúvida, são vistos como as pessoas mais importantes na vida de seus filhos. Então, existe um trabalho ativo junto aos pais, para que estes se envolvam no trabalho das creches e esse envolvimento não é visto como uma maneira de permitir aos pais ter mais influência sobre a forma como seu filho é cuidado na creche, mas sim como meio de mudar o jeito como se comportam em relação à criança, “melhorando suas habilidades parentais”. (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 34).

Goldschmied e Jackson (2006, p. 29) esclareceram como deve ser organizado o modelo de trabalho com os pais:

O modelo que preferimos enfatizar é a importância das relações de trabalho com os pais, no interesse do bem-estar das crianças, mas reconhece totalmente a primazia da família no mundo da criança. O objetivo é alcançar continuidade e consistência para a criança, de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão oferecidas sejam as melhores possíveis entre as educadoras infantis e aqueles que afinal irão cuidar da criança a maior parte do tempo.

As creches em Barcelona, preocupam-se em proporcionar um trabalho de interação com os pais, pois elas acreditam que tal trabalho beneficia de maneira eficaz o crescimento do bebê e da criança pequena, uma vez que os pais aprendem a lidar com as necessidades e o desenvolvimento deles.

Finalizam-se as discussões das creches municipais de Barcelona afirmando que elas apresentam um trabalho bastante apropriado e sério para a educação infantil de zero a três anos, não o deixando ao acaso, tendo em vista que há uma grande preocupação na formação dos professores e da equipe técnica. Existem cursos específicos somente para trabalhar com a faixa etária de zero a três anos, tanto nas universidades, como também cursos técnicos para se especializarem nessa área.

O trabalho tem como objetivo geral o desenvolvimento global da criança em todos os aspectos (sócio-afetivo, cognitivo e físico). Então, para que esse desenvolvimento seja favorável no período, as atividades são planejadas para esse fim. Não são atividades que não tenham a ver com o crescimento da criança; o espaço físico interno das salas e o espaço externo foram planejados e construídos para oferecer a melhor experiência à criança; existe um trabalho conjunto família – escola e, como as professoras são realmente formadas para realizarem seu trabalho de uma maneira segura transmitem para os pais tranquilidade nessa difícil situação de separação pais/bebês. Realmente, o trabalho realizado nas creches de Barcelona deve se perpetuar como modelo de educação infantil de zero a três anos para refletir a melhor forma de atender esta fase tão importante da vida da criança.

Citando Jackson (1979 apud Goldschmied e Jackson, 2006, p. 39): “é necessário não somente reescrever a lei, mas também adotar uma visão social,

expressa em políticas e na comunidade, que reconheça a condição da infância e busque planos para atingir a melhor situação possível no presente e no futuro melhor”. No Brasil, quanto à Lei de Diretrizes e Bases da educação infantil de zero a três, já se conquistaram algumas definições sensatas, mas quanto à formação do professor, para que haja mudanças em sua prática pedagógica, é preciso estudo e reflexões porque ainda muito pouco se faz, visando o preparo do professor para realizar um trabalho de qualidade com essas crianças. Dar a devida atenção à primeira infância é acreditar em um futuro melhor para o país e para a sociedade é investir em bases sólidas.

3.2. As creches de Reggio Emilia - Itália

Tudo me parecia inacreditável: a idéia, a escola, o inventário consistindo de um tanque, alguns caminhões e cavalos. Eles me explicaram tudo: “Construiremos a escola por nossa conta, trabalhando à noite e aos domingos. A terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas retiradas das casas bombardeadas; a areia virá do rio; o trabalho será realizado por todos nós, como voluntários. (Malaguzzi, 1999, p. 59)

Reggio Emilia é uma cidade situada ao norte da Itália, com uma população de cerca de 150 mil habitantes. O trabalho pedagógico das creches de Reggio Emilia despertou a curiosidade de pedagogos, pesquisadores e professores de todos os países e interesse porque a literatura vem apresentando as suas creches como um modelo de qualidade no atendimento à primeira infância.

Para conquistar um trabalho que prezasse a qualidade da educação infantil de zero a três anos, Mantovani (2002) afirmou que foi preciso uma mudança fundamental na atitude nacional em relação à importância do potencial da educação das creches. Para que isso ocorresse, vieram a se somar, com as iniciativas políticas e culturais, outras significativas transformações na vida italiana, entre elas a evolução dos modelos familiares, o aumento no número de mulheres que trabalham fora de casa, bem como o reconhecimento e a resposta favoráveis, por parte da comunidade, à variedade de novos serviços oferecidos às crianças.

Segundo Malaguzzi (1999), uma característica que distinguiu Reggio Emilia ao longo dos anos foram o seu contínuo e o alto investimento na educação infantil. Esta característica permitiu conquistas indispensáveis para um trabalho de

qualidade com a educação infantil. Algumas destas conquistas foram: a inclusão do *atelier* e do *atelierista na creche*, as funções complexas da equipe pedagógica, o diálogo contínuo entre administradores, professores e oficiais eleitos e a participação de toda a cidade no desenvolvimento do sistema educacional para a primeira infância, sobretudo a determinação de pesquisas e experimentação, de renovação e receptividade – comunicação e documentação.

Hoje, observando-se o trabalho de qualidade das creches de Reggio Emilia, não se imagina que este foi iniciado por um grupo de pais e um professor chamado Malaguzzi. Este professor relatou que, após o término da Segunda Guerra Mundial, na primavera de 1945, ele ouviu dizer que, em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, a poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas que lá residiam haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas.

Malaguzzi chegou em sua bicicleta e se apresentou como professor a um grupo de pessoas que conversavam. Então eles disseram: “Se isto é verdade, venha trabalhar conosco”. Portanto, a partir daquele momento, começaram as atividades com as crianças pequenas na cidade de Reggio Emilia.

Além disso, com o término da Segunda Guerra Mundial e com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, havia uma grande solicitação por parte da população para o acolhimento de seus filhos pequenos em creches e pré-escolas. Tal fato se desenvolvia e se transformava em um fenômeno de massa na Itália.

Diante dessa mudança na sociedade Italiana, surgiu a necessidade de se produzirem idéias e experimentos com novas estratégias educacionais, em parte porque o governo municipal, no ano de 1963, tornava-se cada vez mais determinado a instituir outras escolas para satisfazer às necessidades emergentes de crianças e famílias. Grupos de mulheres, professores, pais, conselhos de cidadãos e comitês escolares estavam sendo formados para o trabalho com a municipalidade, com o objetivo de apoiar e contribuir para tal avanço educacional (Malaguzzi, 1999,). Autores como John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède,

Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky e, posteriormente, Erik Erikson e Anton Bronfenbrenner, Pierre Bovet e Adolfe Ferrière, que relataram as técnicas de ensino de Celestine Freinet, na França, os experimentos educacionais progressistas da Dalton School de Nova Iorque e as pesquisas de Piaget e de seus colegas em Genebra tiveram grande influência nos trabalhos das escolas de Reggio Emilia.

Malaguzzi (1999) afirmou que o trabalho de Reggio Emilia recebe grande influência da teoria de Piaget. Pesquisadores e professores que visitam as escolas de educação infantil de Reggio Emilia comprovam a presença marcante desse trabalho. “Eu recém havia retornado de uma visita ao Institut Rousseau e à École des Petits em Genebra, e estava inspirado, com admiração, pelas opiniões de Piaget e com os planos (...) que logo começaríamos a implementar.”

Hoje, em Reggio, há 33 escolas municipais, algumas delas possuindo acordos com cooperativas. As escolas infantis municipais atendem crianças de quatro meses a seis anos, sendo a creche destinada a atender as crianças de quatro meses a três anos enquanto as pré-escolas atendem as crianças de quatro anos a seis anos (DAHLBERG e MOSS, 2006).

Mantovani (2002) informou que, quando surgiram as primeiras creches na Itália, estas eram vistas pelos italianos como um serviço emergencial. No entanto, atualmente, essa realidade já foi modificada: as creches têm por objetivo muito mais do que suprir as primeiras necessidades das crianças pequenas, enquanto as mães estão no trabalho; elas são então consideradas parte do cotidiano e têm como função facilitar o crescimento e o desenvolvimento de todas as crianças.

A autora constatou que, nos últimos anos, muitos pais, inclusive aqueles pertencentes às classes média e média alta (que possuem as condições necessárias para pagar por qualquer tipo de cuidado), preferem as creches porque estas lhes oferecem a oportunidade de compartilhar as responsabilidades de cuidado e educação durante os primeiros anos de vida de seus filhos. Nesse contexto, as creches são, no momento, consideradas a melhor solução para o cuidado das crianças menores de três anos.

A comunidade também acredita que esses centros são a melhor opção para as crianças pequenas. As famílias opinam que as creches de Reggio Emilia possuem bons ambientes, saudáveis e estimulantes, propícios para o desenvolvimento de suas crianças, além de proporcionarem apoio emocional e educacional para as famílias (MANTOVANI, 2002).

As creches do município de Barcelona apresentam praticamente as mesmas tipologias das creches do município de Reggio Emilia, mas as disposições físicas¹⁰ não. Prevaecem as creches de grande capacidade (60/66 crianças), subdivididas em quatro turmas, não inferiores a 25 e não superiores a 37 crianças (lactentes, pequenos, médios e grandes) com o acompanhamento de 11 educadoras, quatro auxiliares e um cozinheiro. Uma segunda tipologia prevê uma capacidade de 55 vagas (três turmas) com um quadro funcional de nove educadoras, três auxiliares e um cozinheiro. Há ainda duas opções: a primeira, de creche com duas turmas (34 crianças, seis educadoras, três auxiliares e um cozinheiro) e, a segunda, de creche com uma única turma (18 crianças, duas educadoras, um auxiliar e um cozinheiro). No caso da inserção de crianças portadoras de deficiências, são previstos educadores suplementares (BANDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 32).

A pesquisadora acompanhou atentamente o cotidiano de uma das creches de Reggio Emilia, a Nido d'infanzia Pierino Rivieri. Vivenciar o trabalho realizado pelas creches trouxe para a pesquisadora dados relevantes da sua estrutura de trabalho, que serão aqui mencionados.

A referida visita foi organizada pela administração dos centros, já que, para que tais aconteçam, é necessária uma extrema organização. Pesquisadores e educadores provindos do mundo inteiro, em torno de 2.000 pessoas, estão anualmente lá para conhecer a qualidade do trabalho das creches e pré-escolas de Reggio Emilia. Os grupos dos visitantes são distribuídos de acordo com os interesses e com um roteiro preestabelecido pela organização.

¹⁰ A planta baixa da creche Nido d'infanzia Pierino Rivieri encontra-se no anexo 3.

A pesquisadora realizou uma visita à creche e outros centros de educação infantil que atendem crianças de quatro a seis anos. No dia da visita à creche Nido d'infanzia Pierino Rivieri, foi permitido permanecer nela por volta de quatro horas, com base em uma programação durante a qual foi possível observar o espaço físico e o trabalho pedagógico, além de dialogar com a equipe pedagógica.

New (2002) relatou que os visitantes americanos, ao tomarem contato com trabalho de Reggio Emilia, sentiram-se atônitos pelo apelo impressionante do espaço físico. Essa definição, tão peculiar do sentimento definido por este autor, é o que se sente perante as creches de Reggio Emilia. Acrescentaria ainda um outro sentimento no qual se demonstra complacência com a criança pequena: serenidade oferecida por um ambiente tranqüilo. Talvez este fato seja observado nas creches porque, como afirmou New (2002), não existe uma interpretação simplista das preferências estéticas das crianças, tais como as que aparecem tipicamente em *cartoons*, assim como não existe uma crença nas cores primárias para alegrar uma sala de aula. Em vez disso, há um esforço orquestrado para responder a aspectos do ambiente que dão prazer estético às crianças como, por exemplo, o uso freqüente de espelhos, luz e espaços translúcidos salientando imagens. Outros aspectos do espaço físico são atentados para chamar a atenção a fatos corriqueiros da vida diária – até mesmo as escovas de dente são arranjadas de uma forma colorida nos banheiros.

A organização do espaço físico da creche: um diferencial no trabalho pedagógico

O espaço interno

De acordo com Bondioli e Mantovani (1998), todas as creches foram construídas conforme projetos elaborados em colegiado formado por educadores, pedagogos, pais e representantes dos conselhos de gestão. Para cada prédio, quer fosse construído totalmente ou modificado a partir de um já existente, coordenadores pedagógicos, professores e pais encontravam-se para planejar com os arquitetos. Gandini (1999) ressaltou que as pessoas que trabalham e vivem nas creches por tantas horas precisam participar de cada decisão. A não

participação implica modificar a possibilidade ou a qualidade da interação em uma abordagem educacional em que a parceria e a interação são cruciais.

Bondioli e Mantovani (1998), também observaram que a organização dos espaços das creches de Reggio Emilia é de fundamental importância no projeto educacional: os critérios norteadores do projeto arquitetônico procuraram seguir os objetivos e as linhas pragmáticas do projeto educacional, inclinando a favorecer, por um lado, a intenção e a participação entre adultos e crianças e, por outro, os objetivos e as linhas pragmáticas do projeto educacional, conciliando as exigências de livre exploração dos pequenos com as exigências de segurança e de individualização.

Nesse mesmo sentido, Malaguzzi (1999) reafirmou as idéias apresentadas pelas autoras, mencionando que os espaços das creches foram projetados para serem aconchegantes, estimulantes e seguros. Além disso, os espaços foram planejados para estimular nas crianças a investigação, o intercâmbio, a cooperação e o conflito. E um aspecto que não pode deixar de ser citado é que o espaço das creches de Reggio Emilia reconhece as necessidades e a vida das crianças e, principalmente, dos adultos que o habitam.

Gandini (1999, p. 154) descreveu o ambiente físico de uma das creches de Reggio Emilia: “a atenção dada ao ambiente físico possui uma qualidade particular que me lembra a necessidade por intimidade e envolvimento que as crianças mais novas têm”, e essa intimidade e envolvimento percebem-se na descrição que a autora prossegue fazendo do espaço físico da creche:

Bem na entrada, confortáveis cadeiras de vime convidam os pais a fazerem uma pausa com seus bebês, encontram uns aos outros ou conversam com os professores. Existem salas cobertas com carpetes e travesseiros, onde as crianças podem engatinhar seguramente ou aconchegarem-se com uma professora para olhar um livro de figuras ou ouvir uma história. Existe um grande espaço com equipamentos apropriados para o movimento. Mas existe também um *atelier* onde as crianças tendem a sentir mais profundamente a separação. Ali, as paredes de vidro são penduradas, ou olhar para lá e para cá entre as salas, onde crianças de diferentes idades brincam.

A descrição do ambiente físico apresentada pela autora confere com o que a pesquisadora encontrou na creche Nido d'infanzia Pierino Rivieri, onde são muito presentes a organização e a apropriação favoráveis ao desenvolvimento das crianças pequenas.

Logo na entrada da creche, há um *hall* organizado para receber tanto as crianças como os pais delas – o que é uma característica bastante marcante nas creches e até mesmo nas pré-escolas de Reggio Emilia.

No *hall* de entrada da creche, objetivando o acolhimento da criança pequena, foi planejado um aparelho recreativo que consiste em móvel retangular de mais ou menos três metros contendo pequenas escadas e uma passarela para as crianças pequenas terem a possibilidade de desenvolver a parte motora. Sabe-se que a criança dessa faixa etária é propensa a este tipo de atividade porque está construindo o seu caminhar, o subir, o descer escada. Recebê-la desta forma implica conhecer o interesse da criança e seu desenvolvimento.

Mesmo este espaço sendo comum para todas as crianças da creche, as de dez a 18 meses o utilizam com maior freqüência, porque a sala de aula deste grupo localiza-se nas proximidades, e também porque esta é a faixa etária em que elas estão aprendendo a andar.

Na creche existem quatro grandes salas, extremamente organizadas, limpas e que contêm materiais pedagógicos para atenderem às necessidades de cada grupo, os quais são divididos por faixas etárias.

Além das salas de aulas, existem na creche um *atelier*, um *mini-atelier*¹¹, dois refeitórios destinados às diferentes faixas etárias, uma cozinha, uma sala administrativa, um pequeno jardim (onde ficam pequenos animais) com plantas, mais banheiros para a higiene das crianças e dormitórios.

A maioria dos espaços comunica-se entre si, pois a presença de vidros como divisor de espaços é muito presente. Sabe-se que, quando o adulto se afasta do campo visual da criança pequena, ele deixa de existir para ela, gerando

¹¹ *Atelier*: espaço destinado para as crianças trabalharem em grupo.

uma insegurança. Esta insegurança não ocorre com frequência nas creches de Reggio Emilia. É que foram projetadas para uma comunicação constante entre adultos e crianças.

Bandioli e Mantovani (1998, p. 326) confirmaram tal descrição das creches de Reggio Emilia:

Um segundo critério visa garantir o princípio acima explicitado da visibilidade/acessibilidade, garantia de livre exploração, com o da circunscrição do espaço com funções diversificadas que assegura zonas descentralizadas para atividades e grupos específicos (salas de aula, recanto do almoço) e lugares abrigados (recanto de repouso). As quatro turmas (lactente, pequenos, médios e grandes) possuem espaços separados, seja para o almoço, seja para o repouso (espaços acusticamente protegidos), e tocas para o isolamento das crianças e efusões íntimas. Elas estão ligadas por uma grande sala, com função de praça (para encontro das seções, atividades motoras) e por um percurso circular interno capaz de facilitar às crianças o reencontro de cada espaço e o total acesso dos mesmos.

O mobiliário da creche é construído, em parte, por elementos arquitetônicos previstos na própria construção (armários embutidos, prateleiras, paredes equipadas). Tudo está ao alcance da criança e de fácil acesso ao adulto também. Observa-se que os espaços das salas são bem-projetados para garantir o desenvolvimento da criança. A funcionalidade e a estética operam na creche.

Bandioli e Mantovani (1998) enfatizaram que o projeto interno das creches não é feito apenas para satisfazer às exigências das crianças, mas também dos adultos (educadores, serventes). Como já mencionado, exalta-se o princípio da visibilidade de todos os espaços e de suas funções, de modo que também o trabalho dos adultos constitui um visor aberto com valor educacional. Todos os ambientes nos quais se desenvolvem tarefas indiretas dos operadores (rouparia, lavanderia, escritórios) proporcionam, pois, a mesma dignidade dos espaços para as crianças e são a elas evidentes e acessíveis. Em particular, a cozinha é situada no centro do prédio e possui uma grande vidraça que permite aos pequenos perceberem todas as ações e operações que ali acontecem.

Toda a equipe está envolvida no trabalho pedagógico. As presenças da cozinheira e da servente desempenham um papel de aprendizagem relevante no

cotidiano da creche. Por esse motivo, o espaço da cozinha também é valorizado e preparado para receber a criança.

Rabitti (1999) registrou, a partir de observação, o que acontece em um dos centros de educação infantil de Reggio Emília quanto ao trabalho de culinária. Relatou que pequenos grupos de crianças vão até a cozinha fazer a massa de pizza e quem os orientam e questionam é a própria cozinheira, já habituada a receber as crianças que comparecem a este espaço para as atividades pedagógicas.

Enfim, entrar em uma creche de Reggio Emilia é imaginar uma casa grande, clara, acolhedora e organizada que tem como objetivo receber o bebê e a criança pequena. Assim sendo, o ambiente está planejado para elas executarem as ações deste período que estão vivendo intensamente.

O espaço externo

A creche localiza-se em um terreno de mais ou menos três mil metros. Além do prédio da creche já descrito, há uma área verde bastante grande e bem-cuidada. Nesta área verde, existem brinquedos pedagógicos adequados ao desenvolvimento motor da criança dessa faixa etária. O que a pesquisadora denomina ser correto para a criança pequena brincar é porque realmente não se constatou perigo de queda e verificou-se que a independência da criança está presente neste tipo de recreação, que não é habitual.

Túneis, em que as crianças pequenas podem entrar e sair, dando-lhes a oportunidade de construir as noções espaciais com o seu próprio corpo; um móvel grande, parecido com um armário, que a criança pode abrir e fechar portas, dando-lhes também a oportunidade de construírem os esquemas motores e um espaço planejado como se fosse uma pequena praça para as crianças andarem de velocípede, permitindo a construção das noções espaciais, são alguns exemplos de materiais observados na creche.

Organização administrativa da creche visitada

Horário de funcionamento

A creche Nido d'infanzia Pierino Rivieri tem o seu funcionamento das 8h30 às 13h, mas o horário das 7h30 é bastante usado para atender a algumas necessidades dos pais. Mantovani (2002) verificou que os pais demonstram que o atendimento às crianças concentra-se nas próprias crianças e não nas necessidades das mães; logo, alguns pais optam que a criança permaneça somente meio período na instituição. Por este motivo, a creche atende somente em meio período os bebês e as crianças pequenas, já que oferecem à sociedade um trabalho que sublinha o desenvolvimento das crianças, e não somente as necessidades de trabalho das mães.

Embora os administradores saibam da importância da creche como parte do desenvolvimento das crianças, esta não é desconsiderada em termos de serviços sociais, com horários flexíveis e que sejam condizentes com o horário de trabalho dos pais. Algumas creches atendem as crianças das 9h às 16h e há pais que precisam deixar seus filhos às 7h30 e os pegavam de volta apenas às 18h e outros ainda preferem pegar seus filhos logo depois do almoço, às 12h30 ou 13h (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Funcionários da creche

Os funcionários da creche Nido d'infanzia Pierino Rivieri que atendem as crianças, estão divididos em:

- 11 educadoras que trabalham meio período (27 horas por semana);
- uma cozinheira que trabalha em período integral (36 horas por semana);
- quatro auxiliares que trabalham 23 horas por semana e
- uma pedagoga que atende a três creches.

Nas salas dos bebês e das crianças pequenas, para cada grupo de crianças, permanecem dois professores e uma auxiliar, além de uma educadora, que é chamada atelierista¹². Existem também outras educadoras nessa creche para realizarem um trabalho específico com pais da comunidade, cujos filhos não estão matriculados. Estes pais e seus filhos vão à creche em outro período de funcionamento para aprenderem a cantar, a brincar e para lanchar juntos. Eles permanecem nesses centros em torno de três horas semanais com educadoras que lhes ensinam a conviver melhor com estas crianças.

A cozinheira trabalha em período integral nessa creche, para desenvolver a esse tipo de trabalho com os pais da comunidade e para preparar pequenos lanches para pesquisadores e educadores que vão visitar a creche.

Bandioli e Mantovani (1998) ressaltaram que as creches que trabalham em período integral são constituídas pela mesma equipe de funcionários, porém com uma diferença nos turnos. O horário de trabalho dos professores é de 36 horas semanais, das quais 33 dedicadas à atividade direta com as crianças e 3 a iniciativas de promoção social, cultural e profissional.

Calendário anual de funcionamento da creche

A creche Nido d'infanzia Pierino Rivieri inicia o trabalho escolar em primeiro de setembro e o encerra no dia 30 de julho. Apenas uma creche do município e uma escola de educação infantil permanecem abertas no período de férias. Depois do encerramento do ano letivo, os funcionários continuam trabalhando uma semana no mês de julho e uma semana no mês de agosto. Nessas semanas, as educadoras realizam novos planos de trabalho para o próximo ano letivo, atendem novos pais, bem como organizam o espaço físico.

Divisão por faixa etária dos bebês e das crianças pequenas

A creche Nido d'infanzia Pierino Rivieri presta atendimento a 70 crianças, divididas por faixa etária, e seguem os seguintes critérios:

¹² Atelierista: Profissional formada em artes plásticas que atua na creche.

- 11 lactentes de três a dez meses (sezione lattanti);
- 15 crianças de dez a 18 meses (sezione piccoli);
- 19 crianças de 18 a 24 meses (sezione medi);
- 25 crianças de 24 a 36 meses (sezione grandi).

Em cada grupo há a permanência de duas professoras que atendem os 11 bebês de três a dez meses, as 15 crianças pequenas de dez a 18 meses, as 19 crianças de 18 a 24 meses e as 25 crianças de 24 a 36 meses. Existem ainda as auxiliares, que contribuem com as professoras.

Segundo New (2002) o tamanho da classe e a razão entre crianças-professor (dois professores em uma classe de 12 bebês, 18 crianças que começam a caminhar ou 28 pré-escolares) são maiores do que aqueles sugeridos por pesquisas ou recomendados pelos educadores para a primeira infância nos Estados Unidos. Contudo, quando este autor indagou aos professores de Reggio Emilia se gostariam de ter uma equipe maior, eles responderam que gostariam de ter espaços maiores. Segundo o autor, as respostas dos professores de Reggio Emilia são no sentido de aumentar o espaço das salas porque “observam um aumento da competência social das crianças em grandes classes, bem como daquelas em classes com um número maior de crianças por professor.”

Materiais pedagógicos

Os brinquedos são visivelmente escolhidos com cuidado, uma vez que se percebe que muitos deles foram criados especificamente (carrinhos móveis para os pequenos que começam a caminhar; macroestruturas com jogos de espelhos, rampas e armários; longos tubos que criam telefones a distância, etc.) em função das finalidades educacionais planejadas.

Existem materiais pedagógicos que ainda são objetos de uso comum ou descartáveis reciclados e colocados dentro do espaço significativamente

organizados de modo a evocar particulares tipos de jogos (o canto do faz-de-conta, a casa, a cozinha, a biblioteca, computação, etc.).

Outros materiais foram encontrados nas creches para que as crianças agissem sobre eles e pudessem construir, dessa forma, o seu conhecimento foram materiais como instrumentos musicais, jogos de encaixe, caixas com fotografias, caixas com sucatas – rolhas de vinho de todos os tipos e pedras naturais – utensílios domésticos como colher de pau e rolo de macarrão, diferentes tipos de tampa, papéis diversos, cones de papéis de diferentes tipos, móveis pendurados, panos como se fossem cabanas, retroprojeter e objetos variados. Quando o professor da creche planeja com esses materiais, reflete o que idealizou Malaguzzi (1999, p. 24) quando afirmou que a “criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar e de falar... Cem mundos para descobrir...”. Os espaços físicos de cada sala, desde os do bebê até o das crianças maiores, são planejados visando à ação constante da criança que dá a impressão de que ela é “cem mundos para inventar”.

Como descreveu o próprio Malaguzzi (1999, p. 25):

Desta maneira, simplesmente, a educação em Reggio Emilia é qualquer coisa, exceto linear. Ela, ao invés disso, é uma espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou seqüencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar.

Não descartando a inovação dos macroequipamentos, construídos objetivando o desenvolvimento motor e cognitivo da criança pequena, percebe-se que os materiais pedagógicos de Reggio Emilia e as atividades pedagógicas não são tão diferentes das utilizadas por algumas creches visitadas pela autora na Europa, mas o diferencial está na postura do professor em relação ao produto final dos trabalhos das crianças. Como afirmam Bondioli e Mantovani (1998, p. 327), o professor tende a valorizar não somente e não tanto conduzindo a mão e o gesto infantil, em suas primeiras realizações, mas conferindo a elas um sentido e uma completude que as crianças ainda não possuem. Os rabiscos, as primeiras representações, o amassar de matérias são valorizados como processo da

criança. “Essa operação de atribuição de significado por parte do adulto ao fazer infantil constitui o eixo de uma ‘didática’ da creche que objetiva resgatá-la de qualquer resíduo assistencial”.

A formação do educador

Escrever sobre a formação do professor de creche da cidade de Reggio Emilia neste momento não é uma tarefa nada fácil devido à transição de uma lei, já foi aprovada mas que entrou em vigor no início de 2007. Tal lei exige a formação universitária do professor para atuar na creche, o que antes não se fazia necessário.

Ghedini (2002, p. 71) confirma tal afirmação:

A decisão de requerer um diploma universitário que ainda incluía três anos de estágio e experiência profissional supervisionada mostra a atenção dada à delicadeza e à complexidade do trabalho de cuidado das crianças, a atenção às experiências atuais e a atenção dada à continuidade com as pré-escolas e com o restante do sistema educacional. Mais do que isso, as qualificações padronizadas dos educadores permitirão uma certa mobilidade entre os diferentes tipos de serviços, permitindo um uso mais flexível e produtivo dos recursos humanos. Além disso, a lei oferece desenvolvimento profissional continuado para todo o pessoal que trabalha na área da educação.

Há pouco tempo, o sistema educacional italiano organizava-se da seguinte forma: ensino elementar dos seis aos 11 anos, escola média dos 12 aos 14 anos, curso profissionalizante dos 14 aos 19 anos e ensino universitário a partir dos 19 anos. Neste sentido, para atuar na educação da creche, o professor poderia cursar somente o magistério, ou seja, um curso profissionalizante, e estaria habilitado a atuar na educação infantil. Tanto é que, na creche visitada pela pesquisadora, as professoras somente possuíam formação no magistério, e não no ensino universitário. Hoje, esse fato deixa de ser realidade: o professor poderá fazer o magistério, mas, para ser responsável por uma sala de aula, deverá obter o título universitário, senão será habilitado apenas a auxiliar os professores da creche.

Filippini (1999) afirmou que tal medida fez-se necessária porque a formação do professor na década de 70, quanto ao atendimento da criança pequena, estava começando a ser desenvolvida. Os professores recebiam treinamento básico, tanto como agentes de saúde quanto como professores pré-escolares (sem

preparação específica em socialização e educação na primeira infância). Eles estudavam durante três ou quatro anos em escolas profissionais de ensino médio e concluíam seus estudos por volta de 17 ou 18 anos, não recebendo nenhum outro tipo de treinamento. Como essa formação não era a adequada às circunstâncias, tornou-se necessário criar uma forma de treinamento na própria creche e no horário de trabalho do professor.

A mesma autora relatou que, inicialmente, a formação dos professores era realizada durante a prática do trabalho na creche, baseando-se no reconhecimento e na compreensão do desenvolvimento infantil. Assim, nos primeiros anos, quando o atendimento estava em fase de organização, os administradores ajudavam os professores a interpretar melhor as manifestações das crianças para que pudessem oferecer ambientes seguros e adequados, além de interagirem com as crianças mais eficazmente.

Como a teoria pedagógica referente às crianças menores de três anos era bastante escassa, a maior parte do treinamento envolvia o desenvolvimento de estratégias de observação. Os professores tinham reuniões com observações descritas para discuti-las com suas equipes, o que servia de base para o conhecimento das necessidades socioemocionais das crianças e para o desenvolvimento das atividades curriculares.

A autora descreveu ainda que os professores dedicavam tempo e esforço durante os trabalhos em grupo, para melhorar o seu desempenho como equipe, valendo-se da organização, da forma de resolução de conflitos, bem como da comunicação com os pais. O desenvolvimento profissional durante as atividades baseava-se na supervisão, no planejamento e na discussão em grupo mais do que no treinamento específico em atividades curriculares ou de aprendizagem.

Esse tipo de formação que é organizado nas creches de Reggio Emilia é de responsabilidade do pedagogo¹³. Cabe a este especialista identificar os novos temas e as experiências para o desenvolvimento profissional contínuo e o treinamento em serviço. Cabe também a ele ajudar a organizar os encontros para

¹³ Pedagogo : no italiano, utiliza-se tal termo para designar a função do pedagogo.

treinamento em serviço para os professores; preparar os professores para melhorarem suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projetos e de conduzir suas próprias pesquisas; organizar oficinas de aquisição de habilidades técnicas como, por exemplo, o desenho e preparação de cartazes para documentação do trabalho em projetos e das informações sobre a escola para pais e visitantes; planejar fóruns científicos; e participar de debates abertos aos professores, pais e aos cidadãos do município.

Para Fillipini (1999, p. 124), a tarefa do pedagogo é “delicada, em virtude da preparação básica insuficiente de muito de nossos professores”. Mas essa formação do professor é eficaz porque é melhor adquirida por meio da experiência no trabalho, apoiada com reflexão e enriquecimentos contínuos. Porém, por si só não é eficaz. Os professores em Reggio Emilia realizam, cada um, cerca de 190 horas por ano de trabalho fora da sala de aula, incluindo 107 horas de treinamento em serviço, 43 horas de reuniões com os pais e comitês e cerca de 40 horas para outros seminários, oficinas, festas escolares, etc.

Com a conquista dessa nova lei, que exige do professor os três anos de educação universitária antes que comece a trabalhar e que tem como objetivo, por parte da universidade, “oferecer um tipo de preparação adaptada às idéias contemporâneas de desenvolvimento educacional e socioemocional das crianças pequenas” (Gandini, 2002, p. 71), a primeira infância só terá ganhos qualitativos.

De acordo com Gandini (2002, p.72), essas mudanças na proposta de formação também têm a intenção de:

...promover, dentro de um novo sistema de bem-estar social, uma relação entre os cidadãos e as instituições que permita dividir as responsabilidades entre as instituições públicas e particulares, as organizações sem fins lucrativos e as famílias, convidando os pais a se tornarem protagonistas na educação e no cuidado da criança da primeira infância.

Enfim, a formação no nível universitário oportuniza a creche a receber esse professor melhor formado e preparado para atuar com a primeira infância. Imediatamente, ele poderá atuar com as crianças pequenas e a creche não

correrá o risco de receber um profissional mal – qualificado que venha a interferir no desenvolvimento da criança pequena de uma forma negativa.

O papel do educador

Segundo Edwards (1999), os professores de Reggio Emilia não consideram o seu papel algo fácil, com respostas objetivas orientando-os sobre o que deve ser feito. Muito pelo contrário, o projeto no qual eles estão inseridos baseia-se na “coação” (no sentido de incentivo) das crianças. Isso significa que é imprescindível que o professor esteja sempre centrado nas ações das crianças, já que são estas que oportunizam o trabalho de diálogo, descobertas e “provocações” que levam a criança à construção do conhecimento.

A pesquisadora, ao visitar o dia-a-dia das escolas de educação infantil de Reggio Emilia, percebeu justamente o que afirmou tal autor: o quanto o trabalho do professor envolve desafios e decisões constantes. Isto se dá pelo fato de a metodologia utilizada ser o currículo emergente. Este tipo de currículo implica realizar trabalhos com projetos, visando um dos principais fatores do aprendizado: o interesse da criança. Porém, para atuar com essa metodologia, o professor precisa ter uma formação específica para ajudar a criança a encontrar, nas atividades, desafios que a levem ao “desequilíbrio” cognitivo apropriado para construir e reconstruir seu pensamento ao longo do tempo.

Sabe-se que esse tipo de currículo não é prescritivo: as atividades não estão predeterminadas. Logo, cabe ao professor conhecer o desenvolvimento infantil para saber como interferir, já que depende de uma análise de momento a momento do pensamento das crianças.

As crianças estão envolvidas, na maior parte do tempo, solucionando problemas instigantes, os quais contêm possibilidades para testar as hipóteses e a comparação intelectual de idéias. Portanto, como definiu Edwards (1999, p. 165), “A tarefa dos professores é perceber esses nós e trazê-los ao centro da cena para uma atenção adicional – ponto de partida para as atividades do dia seguinte”.

Nesse tipo de metodologia de trabalho, é inevitável o envolvimento do professor com a criança ou com o grupo, para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, não se relega o aspecto afetivo a segundo plano e, como prova disso, a presença de um professor responsável pelo grupo atua criando vínculos afetivos com as crianças. Bove apud Mantovani e Musatti (2002, p. 135) confirmaram tal idéia:

Nós, da comunidade educacional, questionávamo-nos sobre qual deveria ser o papel dos professores em relação às crianças. Será que eles deveriam se tornar uma espécie de substitutos das mães? Lentamente, através do que eu percebo como um processo evolutivo, conseguimos aceitar que aquelas pessoas tinham uma importante responsabilidade na formação dos vínculos afetivos com crianças. Chegamos à idéia de que deveria haver um responsável principal designado para cada criança. Esperava-se que uma pessoa de tamanha importância pudesse envolver-se afetivamente com a criança, embora de maneira um pouco diferente da mãe, e formasse um relacionamento individualizado, que teria por objetivo facilitar o caminho de integração da criança ao grupo. Esse conceito do papel do responsável pela criança como mediador da socialização mostrou-se frutífero. Os pesquisadores levaram adiante várias pesquisas sobre o período de transição e adaptação.

Além de haver somente uma professora para um determinado grupo de crianças, um outro motivo para estabelecer vínculos com o professor é o fato de permanecerem juntos com o professor por três anos consecutivos. New (1999), argumentou que isso possibilita o conhecimento de uns com os outros, como se fossem membros de uma grande família. As crianças em Reggio Emilia não apenas conhecem umas as outras bem ao longo de três anos juntas, mas também adquirem um forte senso de afiliação ao grupo.

Outro motivo para as crianças permanecerem juntas por três anos consecutivos é a necessidade de criar vínculos socioafetivos entre a professora e a família, notadamente com a mãe. Para New (1999), dentro da prática do trabalho com as mães na creche, foi tornando-se evidente essa necessidade de diálogo e confiança com o profissional que estaria com o bebê. Esta confiança somente se adquiria quando a mãe estabelecia vínculos duradouros com outras mães. Apenas assim elas passavam a confiar no trabalho das professoras e a enxergá-las como profissionais competentes, não tendo mais medo da perda do amor do filho.

Gandini (1999) confirmou tal idéia relatando que, quando as crianças permanecem juntas com os professores no período de três anos, observa-se que os pais e seus filhos estabelecem um *rapport* de longa duração com o programa. Os relacionamentos que se estabelecem durante esta longa permanência na creche com os mesmos grupos de crianças, pais e professores tornam-se semelhantes a um nicho familiar, evitando a separação, tão difícil ao final de cada ano, e, portanto, não havendo a necessidade de um período de ajuste às novas relações, fato que torna o recomeço algo prazeroso para a criança e para os pais.

Com o passar do tempo, tornou-se evidente que este vínculo estabelecido entre as mães e os professores era o primeiro passo para a construção de uma confiança mútua, o primeiro passo de um logo processo que não deveria ser ignorado porque ajudar as mães a se sentirem importantes, compreendidas e apoiadas as tornariam mais tranqüilas e mais capazes de transmitir sentimentos de confiança aos filhos.

Dessa forma o papel do professor dividia-se em duas funções: a primeira era conhecer o desenvolvimento global da criança, e a segunda dar apoio aos pais. Para o professor cumprir esta segunda tarefa, no entanto foi preciso conhecer as dúvidas e os sentimentos das mães a fim de se tornarem não um substituto – um parceiro profissional competente em quem as mães podiam confiar. Como parceiros das mães, os professores precisavam ser afetivos, pacientes e compreensivos com as dificuldades ocasionais delas em deixar os filhos na creche. Ao mesmo tempo, podiam ajudá-las a perceber a validade desse esforço, já que colocavam à disposição da criança um ambiente novo e rico.

Como afirmou New (2002), este foi talvez o primeiro passo importante na transformação do professor, aos olhos da mãe, de um rival competente em um possível e desejado conselheiro. Mas, esta mudança não foi fácil para os professores, pois eles não se sentiam preparados para tal função, ou seja, terem que concentrar sua atenção nas crianças e, ao mesmo tempo, contemplar um trabalho conjunto com os pais.

Interação: família e creche

Não se desconhece a importância de estabelecer vínculos afetivos entre a creche e a família, para ter uma boa interação entre ambas as partes. O difícil é ter conhecimento de como organizar esse trabalho para estabelecer tal interação. Segundo Bove (2002), a creche conceitualizada, que tem como meta estabelecer uma interação com a família, deve ser concebida como um lugar aberto às famílias, no qual é necessário construir uma certa proximidade, sempre levando em consideração a natureza complexa dos relacionamentos humanos, de tal forma que os laços criados caracterizem-se por uma curiosidade genuína, uma ausência de julgamentos e uma atitude de respeito e atenção para com o outro.

Mantovani (2002) revelou que, no sistema educacional de Reggio Emilia, em especial nas creches, existe um alto grau de participação dos pais e que tal participação pode ser atribuída a dois fatores: o primeiro devido à permanência da criança com o mesmo professor por três anos consecutivos e o segundo à contribuição dos pais ao colaborarem com a administração das creches. Esta participação ativa dos pais e o vínculo estabelecido com os professores dão prazer ao se acompanhar o trabalho realizado nas creches.

Cabe ressaltar que a administração das creches não é realizada apenas pelos pais, professores auxiliares e pelos representantes da comunidade, que se responsabilizam ainda por desempenhar algumas tarefas. Mantovani (2002, p. 58) detalhou como ocorre a administração das creches com base na comunidade, a “Gestione sociale”:

Cada creche conta sempre com um comitê de aconselhamento, responsável pela tomada de decisões sobre listas de espera, orçamentos e despesas, horário de atendimento, escolhas curriculares e educacionais. Além disso, existe um comitê de aconselhamento em um nível superior, que serve a toda a comunidade [...]. Em função da administração com base na comunidade, pais, professores e membros da comunidade têm adquirido o hábito e a mentalidade da participação, isto é, o sentido de ter o direito e a obrigação de participar. O tempo e o espaço são providenciados, e os professores são remunerados pelas atividades de participação na administração. Mais do que isso, esse tipo de administração oferece aos pais uma maneira efetiva e regular de participar, embora esse aspecto ainda não tenha sido completamente examinado. Nas melhores situações, a administração com base na

comunidade oferece muitas oportunidades para que pais e professores reúnam-se, comuniquem-se e compartilhem responsabilidades.

Por outro lado, Bove apud Mantovani e Mussati (2002, p. 136) verificaram a importância do estabelecimento de vínculos com as mães para desenvolverem um trabalho em que ocorra a interação entre pais e creche.

Foi tornando-se evidente que o contato entre as mães e os professores era o primeiro passo para a construção de uma confiança mútua, o primeiro passo de um longo processo que não deveria ser ignorado. Ficou claro o quão importante era para o responsável pelo cuidado da criança compartilhar sua responsabilidade com os pais sem perder de vista sua função – ajudar as mães a se sentirem importantes, compreendidas e apoiadas. As mães ficariam então mais tranquilas e mais capazes de transmitir sentimentos de confiança aos filhos. Os problemas não eram realmente com as crianças, pois elas sempre puderam adaptar-se.

Somados aos serviços administrativos, que acabam sendo direcionados para alguns pais, bem como ao fato de os professores permanecerem por três anos consecutivos com o mesmo grupo, os profissionais das creches de Reggio Emilia preocupam-se em organizar reuniões para receber os familiares dos bebês e das crianças pequenas nas creches. Isso porque, segundo Bondioli e Mantovani (2002), uma das finalidades é instaurar na creche um relacionamento positivo com as famílias, desenvolvendo com elas um processo de troca, discussão e confronto em relação a tudo o que diz respeito à criança. Para colocar este plano em prática, são organizadas várias modalidades de encontro com as famílias.

Tais modalidades de encontro pretendem valorizar a família, para que esta se sinta realmente parte da instituição. O comprometimento com a realização de algumas tarefas, a contribuição e o compartilhamento de idéias fortalecem o sentimento de valorização da família. Como destacou Mantovani (2002, p. 55), “esses serviços não são contra a família nem a substituem. São serviços integrados à família. São lugares para o diálogo, lugares de relação, lugares de participação e lugares de educação...”.

Para que tal conceito seja posto em prática, são organizados os seguintes encontros:

Primeiro encontro: uma vez que a criança tenha sido aceita na creche, ela e os pais são convidados para uma visita, no horário em que as outras crianças

ainda estão lá, a fim de que possam ver o centro em funcionamento. Este é o primeiro contato que as famílias têm com este ambiente.

Tal visita é extremamente importante, pois a criança tem a oportunidade de ir se familiarizando aos poucos com o professor, com as outras crianças e com o ambiente, enquanto os pais começam a desenvolver uma visão mais descontraída da creche. Como esta oferece à criança recém-chegada um ambiente planejado que a encoraja a brincar com as outras crianças, os pais podem observar o comportamento do filho em um contexto social. O professor, agindo como figura de sustentação tanto para os pais como para as crianças, facilita a reciprocidade das observações (BOVE, 2002).

Após essa primeira visita, em agosto há uma reunião de pais e crianças que ingressarão na creche. É organizada pelos educadores e pela coordenação pedagógica com vistas a estabelecer um diálogo entre pais e professores: e que se compartilham informações sobre os desejos, as preferências e os hábitos diários de seus filhos. E também cabe ao professor relatar o funcionamento da creche para que os pais sintam-se bem nela. “Este é um encontro muito importante, pois é a primeira vez que pais e professores têm um diálogo verdadeiro e começam juntos sua história” (Bondavalli, 2002).

Reuniões em classe: são normalmente a primeira oportunidade dos pais de participarem da vida na creche; os professores e os pais são capazes de discutirem e trocarem idéias sobre projetos específicos, princípios teóricos e informação geral relativa ao grupo de crianças. As reuniões podem ser organizadas durante o ano em grupos pequenos para permitir uma discussão mais aprofundada de questões e temas julgados necessários.

Tardes na cozinha: algumas tardes, um pequeno grupo de pais se reúne para preparar algum prato do cardápio da creche que seja desconhecido. Assim, a família pode ter conhecimento de um novo sabor para incluir no cardápio da casa.

Reuniões de trabalho: estas são predominantemente designadas aos pais para ajudar na manutenção da estrutura física e ambiental, para a preparação de materiais para as crianças ou para a organização de eventos ou celebrações.

Eventos e celebrações: são destinados a fomentar a criação de relações e laços de amizade entre todos, ou seja, toda a equipe da creche e os pais, os avós, os irmãos e as próprias crianças. A natureza e o tipo de celebração ou eventos podem variar de ano para ano, mas existem diversas ocasiões em que podem ocorrer anualmente:

- No final de agosto (antes da creche reabrir);
- No mês de dezembro (antes das férias do natal) e
- Em junho (antes das férias de verão).

Encontro de pais ou familiares que não possuem filhos matriculados na creche: um dos trabalhos com os pais que a pesquisadora presenciou quando visitou as creches de Reggio Emilia que a impressionou foi quanto à participação não somente dos pais que possuem filhos matriculados nas creches, mas também daqueles cujos filhos não freqüentam a instituição.

No período da tarde, a creche oferece um serviço aos pais que não têm os filhos atendidos por ela, que é denominado de “espaço de encontro”. Durante uma hora, as crianças permanecem nas creches para brincar, jogar simbolicamente, pintar, cantar, cozinhar, tomar lanche, etc. Os pais acompanham as crianças junto com uma educadora para aprenderem a se relacionar com as crianças pequenas. Um exemplo dessa vivência foi uma avó sentada com seu neto aprendendo uma canção infantil. Os dois pareciam se divertir muito, pois riam, se tocavam, e o neto imitava a avó.

Enfim, tais situações de encontros permitem aos adultos uma grande variedade de oportunidades de compartilhar, debater e discutir os papéis de pai e mãe. Simultaneamente, lhes é oferecida uma variedade de ocasiões para aprenderem a lidar com a criança pequena, já que podem observar outras pessoas

mais experientes interajam intimamente com seus filhos. Tal fato lhes dá segurança e também lhes oferece um modelo de comportamento. (BOVE, 2002)

Documentando o trabalho das crianças da creche

Um trabalho que pode ser apontado como um diferencial em Reggio Emilia consiste na forma pela qual os professores, os pedagogos e os atelieristas organizam os trabalhos das crianças. Eles são transformados em uma documentação rica, tanto para as crianças, como para os pais, comunidade e profissionais da área. Isso acontece porque, em quase todas as atividades e projetos que são desenvolvidos, o professor está atento para registrar a fala da criança e, quando isso não é possível, os registros são feitos por meio de uma série de fotografias e filmagens. Toda essa coleta de material transforma-se em uma rica documentação.

A pesquisadora do presente trabalho participou de algumas exposições no Centro Malaguzzi. Em uma das exposições, podiam ser observados os projetos que foram desenvolvidos, obras em argila, fotografias de ações conquistadas pelas crianças, vídeos editados, livros publicados, etc. Esta exposição era destinada às próprias crianças, aos pais, comunidade local e especialistas em educação. Como exemplo da sua importância, Gandini e Goldhaber (2002) afirmaram que a documentação não é apresentada, na exposição, como uma mera coleta de dados, de maneira distante, objetiva e descomprometida. Muito pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores. Para esclarecer ainda mais, Gandini e Goldhaber (2002, p. 156) relataram as diferentes maneiras como os documentos são apresentados:

A documentação pode ser apresentada de muitas maneiras diferentes, incluindo painéis, materiais escritos à mão ou digitados, como livros, cadernos, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros tipos de materiais. Podem ser apresentados de todas as maneiras e combinações possíveis. Uma importante parte da documentação vem diretamente dos trabalhos bi e tridimensionais das crianças, estejam eles já acabados ou sendo elaborados. Esse tipo de documentação, em forma de slides ou de vídeo comunica muito bem as experiências significativas dos adultos e das crianças.

As pesquisadoras, quando visitaram as creches, os centros de educação infantil e o Centro Malaguzzi, perceberam o quanto a equipe pedagógica e os professores prezam pelo cuidado em recolher tais informações para entender como “as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento” (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 151).

Essas autoras italianas ressaltam que esse tipo de observação e da escuta atenta e cuidadosa das crianças é uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Quando faz esse tipo de registro, o professor torna-se sensível e capaz de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabe-se que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio da creche, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois quando o professor observa o que as crianças aprendem, eles também apreendem muito.

Observou-se, no decorrer da visita, o quanto as anotações feitas pelos professores precisam ser cuidadosamente lidas e organizadas; os registros precisam ser transcritos e as transcrições precisam ser lidas e destacadas; as fotografias e os slides devem ser selecionados e colocados em seqüência flexíveis; as fitas de vídeo precisam ser revistas para escolher os excertos que serão exibidos. Quando os professores de Reggio realizam essas tarefas, eles “começam a pensar no que observam e – entre outras experiências conscientizadoras – estão percebendo com maior clareza a forma de nos relacionarmos com as crianças” (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 153-4).

O fato de examinar as observações registradas e organizadas ajuda o professor a predizer e a levantar hipóteses sobre os interesses das crianças. Podem-se examinar os rumos que as crianças parecem estar interessadas em tomar e de que maneira o professor pode ajudá-las, dando seguimento em um contexto de planejamento flexível e de um currículo flexível, permitindo replanejar o curso do trabalho com as crianças.

Essa documentação é utilizada pelo professor para revisar o trabalho realizado junto às crianças. Sabe-se que rever tal documentação junto às crianças pode ajudá-las a se conscientizarem da própria aprendizagem e a aprenderem a construir o próprio conhecimento. Também, quando as crianças revêem a documentação em conjunto com os professores e as outras crianças, tendem a relembrar as experiências vividas e as atividades feitas, o que dá a elas uma sensação de valor e aceitação. “Em geral, através da documentação, as crianças sentem que seu trabalho foi valorizado e sentem-se parte da comunidade da creche ou da pré-escola” (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 157).

Toda essa documentação produzida pela educação infantil de Reggio Emília, além de apresentar aos pais e à comunidade local o que acontece dentro da creche ou da pré-escola, torna o trabalho da educação infantil transparente para a comunidade científica, entendendo a maneira pela qual se pode tornar a educação infantil, em especial o trabalho da creche, respeitoso com base no compromisso com as crianças pequenas.

Exemplo de uma documentação: diário de uma criança

O diário de uma criança é uma documentação feita pelo professor da creche. Como já mencionado, o professor de creche permanece com o mesmo grupo de crianças por três anos consecutivos. Tal fato auxilia o professor a construir um documento exímio da criança, no qual estará registrado grande parte do seu desenvolvimento, desde a entrada na creche até a sua despedida. Este documento somente será entregue à criança e a seus pais quando forem para uma nova etapa de sua escolaridade.

A construção desse diário inicia-se com a coleta de materiais que a professora arquiva em uma pasta quando a criança ingressa na creche. A priori, somente montam quando a passagem da criança para a pré-escola está próxima. A professora organiza, em um primeiro momento, a capa do diário, levando em consideração que a identidade da criança será realçada. As páginas seguintes geralmente contêm anotações feitas pelo professor e pelos pais, relacionadas ao

primeiro encontro na creche. E as imagens que se seguem mostram o bebê naqueles dias. Palavras, textos, imagens e pequenas criações feitas pelas crianças e pelos professores podem ser incluídos no diário. Também é enfatizado no diário a continuidade entre a creche e o lar, com a inclusão de mensagens enviadas pela família, cartas e fotografias.

Segundo Giovannini (2002, p. 171), “o momento em que se faz a entrega do diário aos pais é cheio de emoção e gratidão. Mesmo que ele seja esperado pelos pais, o diário que recebem é uma completa surpresa” porque os pais desfrutam das páginas que contam a história de seu pequeno filho durante os três anos que passou na creche. Este momento apresenta-se como uma despedida entre pais, criança e professor, como ressalta Giovannini (2002, p. 179):

É inevitável que as pessoas que estabelecem relacionamento de grande empatia com as crianças devam, mais cedo ou mais tarde, pôr um ponto final a esse relacionamento. Escrever e preparar esses diários proporciona aos professores a chance de acomodarem seus pensamentos e sentimentos, de vê-los amadurecer e tomar forma, de separá-los do contexto mais imediato. Isto significa que o diário representa um espelho que reflete e amplia os acontecimentos passados. Os professores dispõem na elaboração do diário a mesma atenção e dedicação que deram à criança desde o momento em que ela ingressou na creche. Elaborar o diário é uma maneira de fazer a própria partida, de processar a separação que está prestes a acontecer e de dar ao próprio trabalho um senso de completude e finalização.

Associado à despedida que o diário proporciona à família e à criança, esse documento também representa um gesto de atenção autêntico e forte em relação à criança com quem os membros da creche dividiram parte de sua vida. Indubitavelmente, existe também o desejo de o professor poder compartilhar com as famílias a evolução da criança em direção a uma maior autonomia e de lhes mostrar como a creche ajudou no crescimento físico e psicológico da criança.

Metodologia de projetos para as crianças pequenas

Um dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas creches de Reggio Emilia consiste na Metodologia de Projetos. Pesquisadores que estiveram visitando as salas das creches desta cidade observaram atentamente a eficácia dos professores ao desenvolver este tipo de trabalho. Eles conseguem com os

projetos fazer das crianças um ser ativo e dar vida aos seus trabalhos, dado que as concebem como seres capaz de produzir conhecimentos e cultura.

Para os professores de Reggio Emilia, o projeto é definido como o estudo de um tema realizado em profundidade. Neste modelo emergente, o professor geralmente define um tema, a partir das observações cuidadosas das ações concretas das crianças e de seus interesses. Estes se transformam em anotações do professor que, posteriormente, derivam em questões e atividades do projeto.

LeeKeenan e Nimmo (2002) corroboraram a idéia acima afirmando que “a abordagem de projetos está baseada em um modelo integrado, ligando as experiências das crianças, construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo das crianças que as ajudam a extrair um sentido do ambiente”.

O tempo de duração não existe. Os professores evoluem o projeto de acordo o próprio ritmo do interesse das crianças. “(...) é um projeto que começa como uma semente de uma idéia que evolui por um longo período de tempo (dois a quatro meses) para um estudo longo e complexo” (LeeKeenan e Nimmo, 2002, p. 256).

A duração do tempo dos projetos não é um fato relevante para os professores de Reggio Emilia. Eles afirmam que:

Enquanto um projeto de estudo em profundidade pode durar vários meses, é importante notar que o projeto não é a única coisa que as crianças estão fazendo na sala de aula. Ocasionalmente, todo o grupo pode estar envolvido em uma atividade de um projeto, mas em outros momentos isso pode ocorrer apenas com um pequeno grupo de seis, quatro ou até mesmo duas crianças envolvidas em determinado evento de projeto. Trabalhar com grupos pequenos simplifica o processo de colaboração entre crianças pequenas, já que elas precisam apenas perceber e responder às palavras e ações dos poucos integrantes do grupo. Também percebemos que esses pequenos agrupamentos oferecem a oportunidade para “experiências de ponta”, com maior profundidade que posteriormente serviam para enriquecer as brincadeiras no grupo maior. Para os professores, especialmente nossos professores novatos, os grupos menores aliviavam a tarefa difícil de observar e responder às palavras e ações das crianças.

LeeKeenan e Nimmo (2002) pontuaram que é importante trabalhar com essa metodologia porque ela favorece a cooperação por crianças, professor e pais. Essa é uma idéia da participação de todos e é importante pois, ao trabalhar

juntos em um projeto, permite que todos dividam e comentem idéias, e portanto avancem com elas. Além de favorecer, também, a resolução de conflito que se estabelece nos grupos.

Quando se finaliza o trabalho com o projeto, esta é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o curso deste projeto. A apresentação do trabalho concluído é normalmente feita através de uma exposição no Centro Malaguzzi, ou sob forma de folderes, livros, fitas de vídeo, para toda a comunidade local¹⁴.

Conclusão

Finalizar as discussões sobre o trabalho das creches de Reggio Emilia, é visualizar o respeito e a seriedade atribuída a um pequeno cidadão – a criança – que ainda não é capaz de defender os seus próprios direitos, mas que os adultos dessa comunidade o fazem com grande propriedade.

3.3. O trabalho das creches de Braga: Portugal

O reconhecimento da importância formativa dos anos da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social colectiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para cidadania. (Formosinho e Formosinho, 2001, p. 30-1).

Na cidade de Braga, ao norte de Portugal, localiza-se uma das renomadas universidades desse país: a Universidade do Minho, onde pode ser visto o exímio trabalho da Associação Criança em que a Profa. Dra. Júlia Formosinho é coordenadora desde 1996. Tal associação tem como objetivo responsabilizar-se e defender os direitos das crianças pequenas, atuando na formação dos professores da educação infantil, nos diferentes cursos de formação graduação, educação continuada, especialização e pós-graduação, promovendo programas

¹⁴ O Centro Malaguzzi é um espaço na cidade de Reggio Emilia destinado às exposições dos trabalhos realizados pelas crianças da educação infantil. Também possuem auditório e salas de aulas para a formação de professores da rede de Reggio Emilia e bem como mundo inteiro. A pesquisadora possui folderes, livros e fitas de vídeo, os quais ilustram essa experiência do trabalho com projetos. Alguns deles podem ser citados: Livro: A Guide to The City by the Children (2001); e a fita de videocassete: To make a portrait of a Lion (1987).

de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários.

Nesta citação, evidencia-se o respeito que Formosinho tem pela criança pequena: “O reconhecimento da importância formativa dos anos da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social colectiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para cidadania” (Formosinho e Formosinho, 2001, p. 30-1).

Para pôr em prática o referido projeto, a coordenadora da Associação Criança conta com o trabalho colaborativo e voluntário de professores universitários, professores especializados de educação de infância e do ensino básico e psicólogos.

Formosinho, preocupada com uma política para a infância “a qual proteja a criança que ainda que psicologicamente competente desde o nascimento, é socialmente indefesa” (Formosinho e Formosinho, 2001,p. 29), reconhece a importância formativa dos professores que atuam na primeira infância. Esta preocupação é levada a sério pela coordenadora da Associação porque na realidade portuguesa das creches, em sua grande maioria, são instituições particulares, as quais as famílias pagam por este tipo de serviço. Mas ainda há as mulheres leigas, como aqui no Brasil, que atuam com os bebês e com as crianças pequenas, embora já exista uma lei promulgada que exige uma formação específica para os professores que atuarão com a primeira infância.

Assim, o projeto de trabalho da Associação Criança visa à formação do professor e também à construção de um trabalho pedagógico eficaz para as creches e para as escolas de educação infantil, freqüentadas por bebês e crianças até seis anos.

Reconhecendo a importância da formação do professor que atua na educação infantil, Formosinho (2001, p. 32) elaborou um programa extremamente eficaz para contribuir com tal formação dos professores em Portugal. O programa consiste em uma formação em contexto, a qual se baseia em um modelo

ecológico, “com inspiração em Bronfenbrenner (1979)” (Formosinho e Formosinho, 2002, p.13).

Os autores definiram este modelo como:

A ecologia do desenvolvimento profissional dos professores que envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo este processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos, como entre estes contextos mais vastos em que os professores integram.

Este modelo de formação ecológico consiste em um modelo integrado e de interação entre professores da universidade, alunos da universidade, professores do contexto¹⁵ e comunidade. Todos os integrantes participam para a transformação do ambiente escolar.

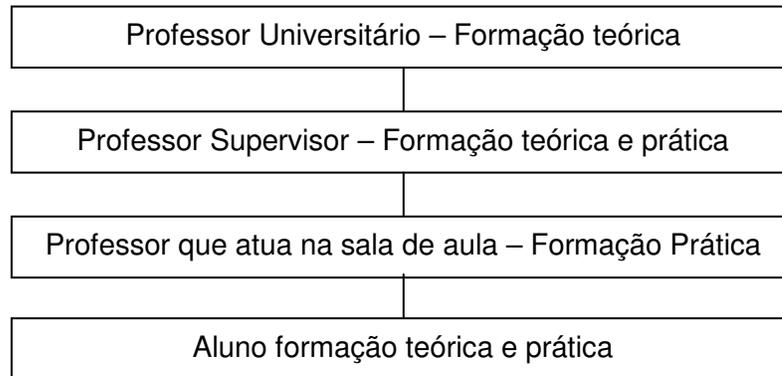
Neste sentido, a formação das alunas de graduação, formação continuada, especialização e pós-graduação ocorre tanto no âmbito da universidade como no contexto escolar, o que difere das formações dos alunos daqui do Brasil. Este consiste, na maioria das vezes, na formação prática do aluno, que perfaz um total de horas de estágio nas escolas com um único objetivo, criticar o trabalho que o professor está desenvolvendo em sua sala de aula.

Portanto, a formação prática dos futuros professores de educação infantil na realidade portuguesa é aquela que o aluno realiza um estágio em uma sala de aula com o professor responsável pela sala de aula ensinando ao aluno os procedimentos práticos que aprendeu nas aulas teóricas da universidade. Isso ocorre porque existe uma formação dos professores que receberão os estagiários em sala, por parte de um professor universitário que supervisiona o estágio. “Trata-se de criar, no processo, os saberes referidos às situações e aos problemas que, porque melhor se aprendeu, permitem melhor ensinar” (Formosinho e Formosinho, 2002, p. 34).

Este modelo de formação teórica e prática assemelha-se ao estágio de residência que é adotado aqui no Brasil nas escolas de medicina. O aluno

¹⁵ Formosinho e Formosinho (2002, p. 10) o significado de contexto refere-se as escolas de educação infantil.

aprende com o profissional de campo e também possui os professores supervisores. O esquema abaixo ilustra a equipe de professores que formam o aluno da universidade:



Aqui no Brasil, não se utiliza ainda este modelo criado por Formosinho (2001), mas um trabalho de formação de professores semelhante a esta prática é o PROEPRE - Programa de Formação de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com um curso teórico, uma supervisão da prática pedagógica e reflexões do professor da universidade para melhoria desta prática.

Diante desta formação¹⁶ teórica e prática que o aluno universitário recebe da Associação Criança, quando assume uma sala como docente, ele estará melhor preparado, com um embasamento teórico sustentável e uma prática pedagógica bem-construída. “Quem se beneficia são as crianças, os pais e a comunidade” (Formosinho e Formosinho, 2001, p. 40).

Essa proposta é interessante sobretudo perante a dificuldade do professor construir uma prática em um processo solitário, o que não deve acontecer. As “educadoras têm direito a ser apoiadas neste processo de construção da qualidade

¹⁶ A pesquisadora deste trabalho teve a oportunidade de vivenciar várias fases dessa formação do professor, participando dos cursos na universidade, de cursos com supervisores, visitas nas creches e em salas de educação infantil. Além disso, entrevistou uma professora que atuava em uma creche e recebeu formação da Associação Criança.

no dia-a-dia das práticas educativas” (Formosinho, 1998, p. 71). Quando os professores estão inseridos em um programa de formação e existem profissionais com os quais eles podem manter diálogos as suas práticas se tornam eficazes.

Com todos esses diálogos em um programa de educação é possível que o professor tenha uma formação eficaz. Isso já foi provado: que somente os “programas de qualidade têm efeito duradouro na vida das crianças. Um dos aspectos da qualidade é, consensualmente, a elevada formação das educadoras de infância” (Formosinho, 1998, p. 54). O trabalho da Associação Criança projeta a qualidade em seu programa, pois objetiva uma sociedade melhor para o futuro, revelando em suas premissas o significado do trabalho pedagógico que almeja com as crianças e em sua proposta pedagógica:

1. A premissa básica em que o projeto opera é a do construtivismo – o Homem (criança ou adulto) constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, as idéias e as pessoas;
2. Uma outra premissa é a qualidade da interação que determina a qualidade dessa construção;
3. Um corolário destas duas premissas diz que há contextos educativos – quer da criança quer do educador – mais adequados ao tipo de interação que propicia construção de conhecimento. Logo, um projeto de opção construtivista tem de se preocupar com a (re) construção dos contextos educativos;
4. Criança e adulto constroem o seu conhecimento de forma similar. O adulto aprende a construir um ambiente onde ela possa iniciar. A criança aprende interagindo. O adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver a interação. A criança é ativa e o adulto também;
5. Os “encontros” adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto são espaços comunicativos onde o conhecimento se constrói, os afetos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e o educador se recria profissionalmente (FORMOSINHO, 1998).

Partindo destas premissas é que o currículo da educação infantil se fundamenta, tendo como base o *High-Scope*. Trata-se de um programa norte-americano com ênfase à teoria piagetiana. Além deste currículo, o trabalho da Associação Criança inspira-se nas escolas de Reggio Emilia e na Metodologia de Projetos para construir uma fundamentação teórica e prática.

O texto abaixo de Hohmann e Post (2004, p. 15) ilustra o currículo *High-Scope*:

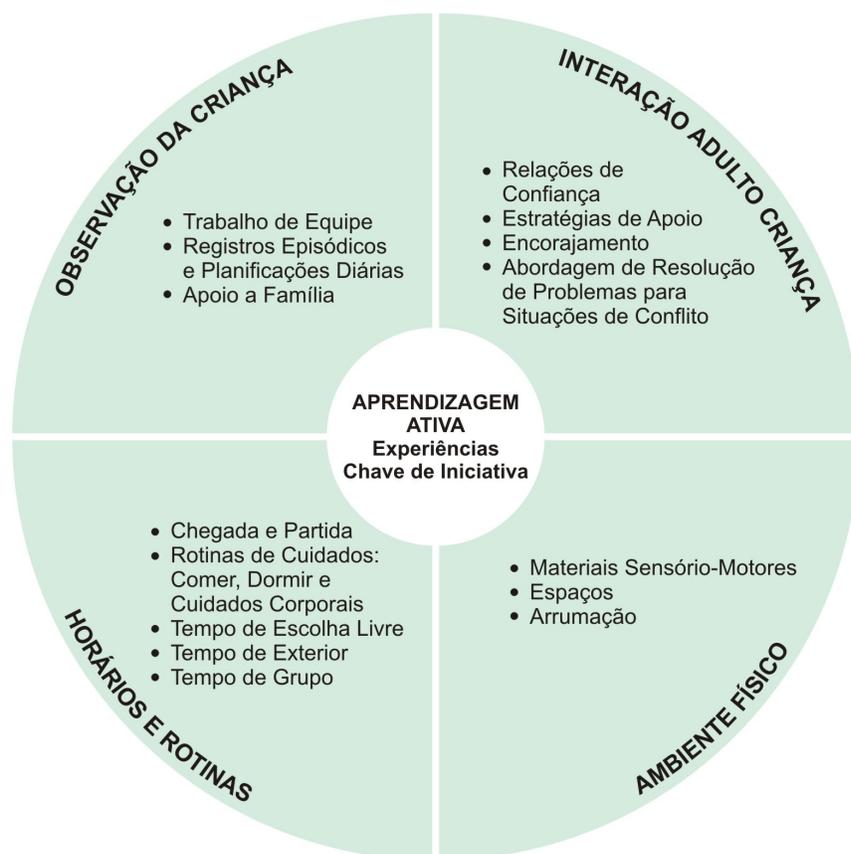
Explorar a fundamentação teórica do currículo *High-Scope* conduz-nos a verificar como é que a teoria se torna um quadro referencial para a Pedagogia que, por sua vez, se concretiza em práticas educativas. E conduz-nos necessariamente a Piaget e ao paradigma desenvolvimentista. De facto, a análise das referências utilizadas nos livros que apresentam o currículo *High-Scope* é suficiente para verificar que, tal como anunciam os autores do currículo, a teoria central presente no livro é a de Piaget. Ao concretizar esta análise na recente apresentação do currículo (Hohman e Weikart, 1995, p. 62), a que já se fez referência, verifica-se que as obras da primeira fase de Piaget dos seus comentadores clássicos, tais como Hunt, Flavel e Ginsburg, são referências centrais.

Na fundamentação teórica de Piaget, o bebê e a criança são vistos como sujeitos ativos na construção do conhecimento, porque é por meio das relações que ele se estabelece nas pessoas; a partir das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como agir sobre objetos e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. Como aprendizes ativos, os bebês e as crianças observam pessoas e alcançam materiais que especialmente atraem a sua atenção. Escolhem objetos e pessoas para brincar e explorar, iniciam ações que os interessam particularmente e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo. Por meio da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, comunicam os seus sentimentos e ideais. Por meio das suas vivências, passam a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas ações e modos de comunicar (HOHMANN e POST , 2004).

A roda da aprendizagem” a seguir ilustra o trabalho desenvolvido nas Creches de Braga a partir dessa abordagem da aprendizagem ativa do bebê e da

criança pequena. Levando em consideração a importância da ação destes pequenos seres, o currículo *High-Scope* considera a necessidade de uma organização do ambiente físico que possibilite as “experiências-chaves de iniciativa da criança”, um planejamento de horários e rotina com atividades de cuidados e trabalhos pedagógicos; observação das ações de cada crianças com objetivo de avaliar e replanejar; uma interação entre adulto e criança baseada no respeito mútuo e na confiança

“Roda da aprendizagem” High-Scope de bebês e crianças



A seguir, será descrito como se estrutura a prática do trabalho das creches de Portugal, orientadas pela Associação Criança, baseando-se neste currículo do *High-Scope*.¹⁷ Mas antes, vale lembrar que as creches de Portugal, como ocorre no Brasil, estão no momento organizando o trabalho pedagógico. Ainda, voga em algumas creches, não orientadas pela Associação Criança, o trabalho assistencialista. Essa

¹⁷ A pesquisadora deste trabalho teve a oportunidade de visitar o trabalho salas de educação infantil de zero a três anos e também as salas de quatro a seis anos.

creche que a pesquisadora visitou permitiu-lhe enxergar a construção do trabalho pedagógico de qualidade para os bebês e crianças pequenas.

A organização administrativa da creche

Horário de funcionamento

O horário de funcionamento das creches de Portugal, supervisionadas pela Associação Criança, em especial esta que a pesquisadora teve a oportunidade de visitar, vai das 9 às 17h30.

O período de funcionamento da creche

O ano letivo das creches de Braga inicia no mês de setembro e encerra em meados de julho. No mês de dezembro, há um recesso para a comemoração do Natal e Ano Novo.

Os funcionários da Creche

A equipe de funcionários da creche é composta por:

- ✓ uma diretora, a qual é pedagoga e que realiza o trabalho administrativo da creche. Inicia o seu trabalho às 9 horas e o finaliza às 17 horas;
- ✓ uma coordenadora pedagógica, que é pedagoga e coordena a parte pedagógica;
- ✓ quatro professoras: cada uma delas assume um grupo de crianças. Permanecem em período integral na creche. Iniciam seu trabalho às 9 horas e o finalizam às 17 horas, sendo que, das 13 às 14 horas, realizam atividades pedagógicas como fichas de avaliações, planejamento do dia, organização de materiais para a sala de aula, atendimento aos pais, etc. e, das 14 às 15 horas, é hora de almoço delas;
- ✓ quatro auxiliares de professora: todas as salas possuem uma auxiliar que ajuda o professor nas refeições, no momento do sono, organiza a sala

para algumas atividades diárias. Seu horário de trabalho é das 8 às 17 horas;

- ✓ uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha, que iniciam o trabalho às 9 horas e o finalizam às 17 horas. Cabe a elas preparar as refeições da crianças e a uma servente realizar a limpeza da escola de educação infantil.

Dados econômicos

As creches de Portugal são todas mantidas pelos pais das crianças que frequentam-na, ou seja, são particulares.

Divisão por faixa etária dos bebês e criança pequena

Nas Creches Portugal – Braga, as crianças estão divididas pelas seguintes faixas etárias:

- sete bebês de três a dez meses;
- nove bebês de dez a 18 meses;
- 11 crianças de 18 a 24 meses e
- 18 crianças de 24 a 36 meses.

O espaço físico

As crianças de zero a três anos, como as crianças de quatro a seis anos todas ocupam o mesmo espaço físico. Não há uma divisão de prédios como em Barcelona e Reggio Emilia, que são específicos para atender as diferentes faixas etárias. Alguns prédios, como aqui no Brasil, são adaptados para para atender as crianças pequenas.

O espaço externo

Os espaços externos das creches de Braga não são tão amplos, mas o suficiente para as crianças pequenas brincarem. Há uma área cimentada, arborizada. Nela há um tanque de areia, aparelhos recreativos e diferentes materiais para que a professora desenvolva brincadeiras com água e com outros tipos de materiais.

A professora da sala geralmente planeja com antecedência os materiais que utilizará, ao realizar suas atividades com as crianças, e os deixa próximos do espaço onde desenvolverá a atividade.

O espaço interno

As Creches de Braga apresentam diferentes salas para atender os bebês e as crianças pequenas. Existe um refeitório em que as crianças que já caminham o utilizam. O contrário acontece com os bebês. Eles fazem as refeições nas próprias salas. Os banheiros são independentes das salas. Há uma sala da direção e uma outra para a coordenadora pedagógica, uma cozinha dos bebês e quatro salas: uma destinada a cada grupo de criança.

Salas dos bebês

O espaço das salas é organizado para atender os bebês e as crianças pequenas, de zero a quatro anos. As salas dos bebês têm uma organização própria, onde está presente o “educare”, termo empregado para designar que o cuidar e o educar estão presentes no mesmo ambiente. Neste sentido, a divisão da sala está organizada com um local para trocar o bebê. Neste espaço, há um móvel para o bebê ser trocado. As prateleiras com as fraldas e as trocas de roupas ficam acima do trocador. Em uma cuba os bebês podem ser lavados caso haja necessidade. A divisória entre esse espaço e a sala é de vidro para que, quando a professora trocar o bebê, os outros não percam a referência dela.

O espaço para dormir é na mesma sala. A divisória serve para a professora colocar um bebê que, de repente, adormeceu e para que o professor continue trabalhando com os outros e vigie o bebê. Já o espaço para brincar, onde as prateleiras são organizadas ficam à altura do bebê, com materiais dos quais podem se servir quando começarem a engatinhar e a dar os primeiros passos. O piso do chão é próprio para que as atividades ocorram neste local, sem que os bebês tomem friagem ou se machuquem. Um acolchoado, uma barra e um espelho estão localizados em um dos cantos das salas. A alimentação é feita na própria sala, evitando que as locomoções dos bebês sejam feitas pela professora e pela auxiliar de classe sem necessidade.

Esse tipo de organização da sala dos bebês facilita o trabalho do professor, já que tudo está organizado no mesmo espaço físico e supre as necessidades básicas do bebê, ajudando no seu desenvolvimento sadio.

Da mesma maneira que nas Creches de Barcelona e de Reggio Emilia é tarefa do professor estruturar a sala para receber as crianças no início do ano letivo e ir mudando de acordo com o crescimento da criança. Cada uma das salas das diferentes faixas etárias é estruturada de acordo com as especificidades do desenvolvimento de cada grupo. Como já mencionado no trabalho de Barcelona, a cada idade a sala é estruturada diferentemente, prevendo o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da faixa etária de zero a três anos, principalmente, no primeiro ano da criança, como afirma (Vasconcelos, 1998, pp. 178-9).

De facto, se a preparação inicial da sala é da responsabilidade da educadora, já a reorganização que o fluir das actividades educacionais requer é da responsabilidade de todos. Isto é, todos – adultos e crianças – têm direito de decidir acerca de novos materiais, de novas áreas ou de reorganização de áreas. Correlativamente todos têm também responsabilidades na manutenção. Isto exige uma gestão partilhada do poder, das decisões. Exige uma cooperação que promove certos estilos de interacção e evita outros.

As salas das creches orientadas pela Associação Criança orienta, possuem inúmeros brinquedos e materiais pedagógico que favorece o desenvolvimento do bebê e da criança pequena. Os materiais possibilitam a construção dos esquemas-motores e a construção intelectual, como serão apresentados a seguir:

Materiais pedagógicos das salas dos bebês (quatro meses a dois anos)

As Creches de Braga, ao organizarem os materiais das salas dos bebês, tornam um ambiente de aprendizagem ativa para eles, porque encoraja novas necessidades de olhar, ouvir, experimentar, cheirar, engatinhar, escalar, balançar, saltar, fazer barulho, agarrar e deixar cair coisas ou experienciar.

Materiais sensoriais

Sabe-se que, a partir das ações sensoriais que os bebês levam as informações para o cérebro e por sua vez são processadas e assim constroem seus conhecimentos. Então nas classes haviam materiais sensoriais como: materiais aromático, materiais e experiência sonora, materiais para tatear de diferentes texturas, levar à boca, provar e observar.

Neste sentido, a sala oferece a possibilidade de uma série de diferentes superfícies para engatinhar, como madeira, cimento, tijolo, pedras, tapetes, gramas, etc. O contato direto com cada uma destas superfícies informa aos bebês que cada superfície é diferente em termos de visão, de cheiro e de sensação, com algumas sendo mais confortáveis do que outras.

Materiais e equipamentos que encorajam o movimento

As classes então eram organizadas com esses materiais que favoreciam a ação motora do bebê, com pequenos escorregadores e escadas, um acolchoado para engatinharem, etc.

Os bebês passavam muito tempo se movimentando até conseguirem sentar, engatinhar, ou levantarem-se para ficarem em pé. Precisavam de equipamentos e materiais que, em vez de os restringirem, lhes permitissem movimentarem-se destas formas a vários níveis físicos e em várias superfícies. Do mesmo modo, e porque gostam de iniciar e de repetir ações agradáveis com pequenos objetos, os bebês precisavam de objetos e de materiais que respondessem prontamente aos

seus movimentos, ao contrário de brinquedos que autopropulsionados ou controlados por adultos – (HOHMANN e POST , 2004).

Na ausência desses materiais apropriados para o movimento, geralmente as crianças trepavam, de uma forma ou outra – por cima de mesas, cadeiras e estantes. Os professores preocupados, com o desenvolvimento motor da criança, propiciavam a eles escorregadores, pequenas escadas e outros móveis adequados para os movimentos de saltar, coisas nas quais pudessem entrar, bolas para rolar e atirar, brinquedos com rodas para puxar e empurrar, brinquedos que balançassem e brinquedos tipo carrinhos para andar.

Bolas

As bolas merecem uma menção especial na qualidade de brinquedos que encorajam os movimentos das crianças. As bolas de praia infláveis, bem como bolas de pano, de lã, de couro, de borracha e de tênis, funcionam maravilhosamente como brinquedos que dão uma resposta imediata. Essa atividade interessava muito aos bebês porque eles estavam construindo a noção do deslocamento do objeto, e esta ação lhes atraía muito.

Veículos e animais com rodas

Tal como as bolas, veículos e animais com rodas são fáceis para pôr em andamento e satisfazerem os bebês, pois possibilitam a prática de engatinhar e os empurrar com uma das mãos.

Espelhos

O espelho é mágico para a criança pequena, pois proporciona à ela ver o seu reflexo, tocá-lo, brincar com a sua imagem, conversar com si própria e ir construindo a sua identidade. Nas salas das creches de Braga, havia colocação segura e firme de espelhos metálicos no chão, paredes e portas de armários e junto ou sobre a mesa de mudança de fraldas.

Bonecos de pano e animais de pelúcia

Bonecos e animais de pano ou de pelúcia pequenos, simples, macios e laváveis atraem os bebês por uma série de razões. É bom sentir um objeto de textura macia. Além disso, os traços fisionômicos refletem as caras que os bebês estudam quando observam os seus pais, irmãos e educadores. Mais do que isso, à medida que os bebês aprendem a agarrar e a agitar estes brinquedos moles, e logo vão aprendendo a abraçá-los e, quando estão mais crescidos, tendem a conversar com os seus bonecos, é porque possivelmente associam caras à “conversa” (HOHMANN e POST, 2004).

Por esse argumento é que haviam vários brinquedos de panos na sala onde os bebês e as crianças pequenas ficavam. Percebia-se que, em alguns momentos eles abraçavam e conversavam com tais bonecos.

Coisas agradáveis que lembrem o lar

Um ambiente agradável para as crianças pequenas ficarem é aquele que lembre o lar delas. Na sala, haviam materiais que aguçavam esta lembrança, como fotografias da família, objetos que se assemelhavam ao lar da criança. São objetos que fazem a criança lembrar o seu lar e se sentirem mais seguras.

Livros de pano e de cartão

Livros pequenos e duros, de fácil manipulação, de pano ou de cartão e com imagens oferecem aos bebês as suas primeiras experiências no domínio da linguagem. A princípio, no colo do educador, e posteriormente no chão, os bebês podem simplesmente olhar para uma figura na capa ou numa página aberta do livro, enquanto o educador o segura ou o ampara. Segundo (Hahmann e Post, 2004), os bebês têm tendência à preferirem figuras simples, vivas, com contraste de pessoas, animais ou objetos que lhes sejam familiares (os bebês muito pequenos olham mais para figuras em preto e branco).

Inicialmente, eles tratam estes primeiros livros da mesma forma que tratam qualquer outro objeto do seu interesse – apenas olham, batem-lhe ou procuram alcançá-lo, tocam-lhe, agarrando cada página ou colocando os cantos à boca. Quando os bebês já conseguem sentar, e ficam com ambas as mãos livres, gostam muitas vezes de virar as folhas, em particular quando o educador segura o livro. Ao virar as folhas, aos poucos começam a fazer pausas, a examinar as figuras e a imitar o educador, quando este aponta e fala sobre os objetos representados na figura.

Os livros destinados às crianças pequenas nas salas das creches eram organizados em pequenas estantes com livre acesso para conhecê-los. O papel do professor, em mostrar as histórias e contá-las, aguçava ainda mais o querer conhecer estes materiais.

Portas e caixas com dobradiças

Os bebês têm fascínio por portas e tampas com dobradiças, que podem prontamente abrir e fechar. Dado o prazer que esta atividade proporciona, faz sentido dar-lhes caixas de madeira ou latas com tampas e dobradiças, armários pequenos de brincar com portas e estruturas tipo escorrega com portas pequenas, que eles possam com segurança manipular sempre que quiserem. É que estão em uma fase de construção dos esquemas motores e essas ações lhes trazerem este conhecimento, até porque também em suas casas os bebês observam seus pais realizando essas ações e querem imitarem. Propiciar essas ações para elas é respeitar o seu desenvolvimento. Este tipo de material era observado com grande variedade nas Creches de Braga.

Blocos leves

Os bebês que já sentam gostam do desafio de empilhar ou tentar fazer uma torre com dois ou três blocos ou cubos leves que consigam agarrar facilmente. Estes materiais colaboram para a construção lógica do bebê. Assim, eram colocados em cestas para que pudessem ser manuseados facilmente por eles.

Recipientes abertos

O interesse inicial dos bebês por recipientes abertos e descartáveis é que os podiam agarrar e explorar com a boca. Isto é relativamente fácil de fazer, uma vez que recipientes vazios, como potes de requeijão, copos de iogurte, embalagem de manteiga e pequenos cestos de vime, contribuem para o bebê e a criança pequena construir a noção espacial do objeto, por serem fáceis de serem manuseados e virados, fazendo com que a criança estude o objeto em várias posições. Este material era organizado nas salas das Creches de Braga com este objetivo.

Coisas que mexam com o vento

Os bebês pequenos, deitados ou sentados em mantas ou colchões, gostam de observar e de ouvir o barulho como pequenos sinos e guizos entre outros. Em Braga alguns destes materiais estavam pendurados na sala para a estimulação auditiva da criança e do bebê.

Materiais para brincar com água

Dar a um bebê que já senta um pequeno recipiente com água e alguns objetos que flutuam é uma atividade que lhe interessa muito, pois faz várias experiências com estes objetos. Geralmente, esta atividade era planejada pela professora na área externa da sala.

Plantas de jardim

Qualquer tipo de jardim proporciona aos bebês uma riqueza de vistas, texturas e cheiros. Canteiros de flores mais elevados dão aos bebês mais novos cores e texturas para ver e dão aos mais crescidos a vontade de tocar as flores, um incentivo 'extra' para ficarem de pé sozinhos. Na creche, havia uma pequena plantação, incluindo flores (não-tóxicas), legumes, ervas aromáticas e grãos, que os pequenos ajudavam cuidar e explorar.

Elementos naturais

Uma série de objetos naturais era encontrada nas salas, tendo em vista que muitas vezes o professor ficava limitado a levar somente objetos não-naturais. Podia-se encontrar ali sementes grandes, cascas de árvores, ovos e frutos.

Salas das crianças pequenas

Quando as crianças completam dois anos, as salas se transformam em áreas de trabalhos, da mesma maneira que vem sendo nas creches de Barcelona, Reggio Emilia e Brasil. Esta organização auxilia as crianças a escolherem as atividades que querem realizar, almejando o interesse e possibilitando construir a independência. É fato que escolherão os materiais que desejarem para realizar uma atividade. Além disso, as atividades organizadas nas áreas de trabalho são planejadas para alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança. Na citação, evidencia-se a importância da estruturação dessa forma do espaço das salas.

Um espaço bem-montado, no qual esteja organizado um material variado e estimulante, visível e ao alcance da criança, dá a ela muito mais possibilidades de independência em relação ao adulto e de controle do mundo que a cerca. É justamente isso o que sugere o modelo *High-Scope*. Na realidade, ao propor áreas de trabalho bem-definidas e variadas, dá à criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso, de afirmar-se. (Vasconcelos 1998, p. 177)

Essa organização das salas tem se mostrado bastante eficaz no desenvolvimento global da criança, envolvendo todos os aspectos que devem ser trabalhados ao mesmo tempo, em diferentes propostas de atividades, como podem ser conferidas na citação abaixo (Formosinho, 2000, p. 68).

Assim, toma-se por exemplo uma sala de actividades organizada em: a área de casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área do consultório médico e a área da biblioteca e da escrita. Esta sala permite à criança uma vivência plural de realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Concretizando, a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspectiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. E esta é uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social. É uma imersão na célula social básica – a família – seus papéis e suas relações interpessoais específicas. Aquela outra criança que vai para a área das construções está imersa na realidade através de outros papéis: o de

pedreiro, o de carpinteiro, o de construtor civil. Está imersa no mundo das profissões e outra vez, portanto, em papéis sociais e relações interpessoais específicas de outro mundo. Aquela outra criança que leva a filha ao médico está imersa não só no mundo de outras profissões, mas também no mundo dos serviços sociais de apoio aos indivíduos e famílias. Aquela outra que vai para a área da escrita está imersa numa instituição social importantíssima – a escola – e antecipa experiências que talvez a fascinem ou talvez a atemorizem; tal permite realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia, pois o ambiente rico em materiais (usados em grupo de pares, em contexto de projectos significativos) tem todas as condições para provocar essas aprendizagens.

Oferecer às crianças o trabalho em pequenos grupos, interagindo socialmente, dá a elas uma construção rica de sua inteligência, propicia a troca de ponto de vista e torna a atividade rica e prazerosa.

Materiais pedagógicos das salas das crianças pequenas e as atividades pedagógicas

As salas das creches que atendem as crianças pequenas são organizadas em diferentes áreas de trabalho, como já foi mencionado. A área da casa, área da expressão plástica, área dos blocos, área das construções, área da atividade de repouso, área da música, área de recreio ao ar livre são algumas das áreas que serão apresentadas.

Área da casa

Um espaço semelhante a uma casa, que seja organizado em diferentes cômodos como a cozinha, um quarto, uma sala, nos quais as crianças, a partir de dois anos, possam jogar simbolicamente, dá-lhes a oportunidade de se desenvolver psicologicamente. É uma área bastante ampla da sala e muito bem-equipada. A cozinha, por exemplo, contém utensílios domésticos, como colher, panelas, jarras e copos semelhantes aos encontrados em uma cozinha. Os quartos possuem camas, boneca, armários e uma variedade de roupas. A idéia é que as crianças possam se vestir para interpretar diferentes papéis. A sala possui pequenos sofás, um tapete, almofadas, revistas. É um espaço bastante aconchegante.

Área de expressão plástica

É um espaço organizado com uma pequena mesa, cadeiras, cavaletes e diferentes tipos de materiais, que ficavam em prateleiras à altura da criança para se servirem sozinhas deles. Nesta área, a criança podia modelar com massa e e com argila, desenhar, pintar, recortar e colar, alinhar, dentre outras atividades. Assim, tinham materiais a sua disposição podendo representar o seu pensamento por meio da função simbólica. Como afirmou Vasconcelos (1998), procuram-se materiais variados que permitam a ação independente e estimulante com o mundo físico, proporcionando à criança a construção do seu próprio conhecimento.

Área dos blocos

Nesta área, tinham muitos blocos grandes de madeiras de diferentes formas e materiais, com os quais as crianças pequenas podiam realizar grandes construções, empilhando-os, pois nestas ações têm a chance de classificar estes objetos e seriá-los. Quando colocam os que são parecidos juntos, quando pegam os grandes, estes materiais representam o pensamento da criança, quando começam a fazer casas, pontes, rampas, estradas, piscinas, etc., e colocam carros nas estradas, etc.

Área das construções

Esta área está localizada junto à área dos blocos, porque estão muito relacionadas. Há ferramentas de trabalho, como chave de fenda, grandes pregos, alicate, madeiras, etc. Mas certos objetos são somente utilizados para simulações, devido ao perigo que representam para as crianças, tão pequenas. É o caso de serrar, por exemplo. Nesta área, as crianças podem construir diferentes esquemas motores, como rosquear, puxar, bater, etc. Estas ações dão às crianças pequenas muito prazer.

Área de atividades de repouso

A área da atividade de repouso significa aqui no Brasil o “canto da biblioteca”. Um espaço organizado de maneira acolhedora possui um sofá, tapete,

almofadas e prateleiras com diferentes livros, apropriados para as crianças pequenas. É um canto que favorece a linguagem oral como Vasconcelos (1998, p. 176) relatou: “gostam de vê-los, falar sobre o que estão vendo e as meninas até lêem para as suas bonecas.”

Área de música

Era um espaço muito bem-organizado contendo diferentes instrumentos musicais como tambor, reco-reco, triângulo, um pequeno piano e chocalho, entre outros. Havia também um aparelho de CD para as crianças pequenas escutarem as músicas infantis. Os instrumentos musicais fascinam as crianças porque são objetos que realizam diferentes barulhos, o que desperta muito interesse. Desta forma, passam a conhecer os sons produzidos pelos instrumentos, seriando-os: os mais baixos e os mais altos.

Área de recreio ao ar livre

É uma área ao ar livre onde há uma pequena piscina e um tanque de areia. Para as atividades neste espaço, diferentes materiais são planejados: copos e garrafas de plástico, barcos, bonecos, jarras, funil, baldes, pás, carros, cestas, etc. Nesta atividade, as crianças podem transvazar líquidos e areia para diferentes recipientes, participando da construção da conservação das substâncias.

Nas proximidades, também há balanços, tobogãs, uma estrutura de madeira para as crianças subirem, rodas de veículos e cordas para subir e descer.

A atividade de movimentos motores é muito destacada nas creches de Braga, pois é reconhecido o valor dessas atividades para a criança dessa faixa etária e o quanto ela necessita realizar essas ações. A afirmação de Formosinho (2001, p. 10) ilustra o quanto a criança aprende a partir dessas atividades motoras:

Na área de movimento e desenvolvimento físico, ninguém duvidará que essas crianças façam constantes experiências-chaves. Correr, pular, transportar objetos, trepar em árvores, subirem escadas, passar por cima ou por baixo, jogar bola, etc., são atividades que realizam entusiasmadas

e que o currículo *High-Scope* estimula, principalmente pelo cuidado que coloca na preparação e no equipamento do recreio ao ar livre e a recomendação de que, se esse espaço não existir, sejam montadas dentro de casa as estruturas necessárias.

Torna-se necessária a organização de atividades motoras nas creches. Este tipo de atividade para as crianças pequenas deve fazer parte da sua rotina diária.

O papel do professor responsável

O adulto é preponderante no desenvolvimento do bebê e da criança pequena, quando ele conhece as características de cada faixa etária atendida implica que ele irá relacionar-se com elas de uma maneira positiva, ao levar em consideração essa atividade constante do bebê, de explorar o mundo para conhecê-lo e de buscar uma certa confiança e apoio para continuarem a agir. Para Hohmann e Post, (2004, p.73):

Neste contexto, o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu desempenho activo e individual que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento.

É neste sentido que correm as interações das crianças pequenas com os professores. As crianças proporcionam o “combustível” emocional de que precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo físico e social.

Tomando em consideração a importância dessas relações criança-adulto, os professores acompanham os bebês desde a sua entrada na creche até o término desta escolaridade. Passam então a ser os “principais” responsáveis por um pequeno grupo de crianças, formando uma equipe estável para dar uma continuidade educativa, em longo prazo, para elas e suas respectivas famílias.

Os professores, durante esses três anos, procuram desenvolver relações positivas e recíprocas com as crianças, relações em que a palavra-chave é o encorajamento. Abraçam, seguram, brincam e falam com as crianças de forma calorosa, não-apressada, do tipo dar-e-receber. Estabelecem um ambiente psicológico seguro, cujas iniciativas das crianças são vistas como intencionais, e

não-malévolas ou problemáticas para os adultos. Orientados por teorias e práticas sobre a criança, encorajar e não contrariar os esforços e tentativas de comunicação por parte dela, estar atentos aos indícios das criança em vez de imporem as suas próprias idéias, e assumir uma abordagem de resolução de problemas resultantes dos seus conflitos interpessoais no lugar de as castigar ou resolver problemas por elas são situações desejáveis (HOHMANN e POST, 2004).

Quando essa forma de trabalhar é posta em prática, os bebês e as crianças pequenas sentem-se à vontade, pois estão rodeados de materiais interessantes e de adultos facilitadores, que lhes são familiares. Estes asseguram o desenvolvimento de uma relação próxima, de confiança e de afeto, que mantém esses bebês e crianças tranquilos, enquanto estão fora de casa.

A existência desta relação estável reduz consideravelmente o estresse que o bebê ou a criança mais nova sentiriam, caso tivessem de se adaptar a vários educadores, em constante mudança. Ajuda também trazer a confiança e a previsibilidade para à criança enfrentar as frustrações e os desafios necessários ao seu crescimento e desenvolvimento (HOHMANN e POST, 2004).

O professor responsável representa para o grupo a pessoa em quem este pode confiar para ficar tranquilo, orientado e cuidado. Está em sintonia com os indícios pessoais, interesses e pontos fortes da criança. Professores que trabalham com crianças pequenas precisam refletir sobre este fato, o de considerar a individualidade e personalidade de cada criança, e não muitas vezes como a instituição faz ao querer tornar todas as crianças iguais e com os mesmos hábitos.

Percebe-se que o educador responsável desempenha um papel fundamental na vida da criança e na creche, mas cabe ressaltar que não é a único adulto que a criança deve se relacionar. É preciso cuidado em estabelecer outros vínculos afetivos porque se, por vezes, o professor responsável estiver ausente, por motivos de doença, férias, reuniões com os pais, conferências e outras circunstâncias inevitáveis, terão outros adultos

com quais o bebê e a criança pequena estarão acostumados.

Hohmann e Post (2004, p. 234), esclareceram a necessidade de interações com outros adultos:

Por isso, partilha a sua função com uma ou duas outras educadoras (formando assim uma equipe). Deste modo, cada criança interage diariamente com um educador principal e um ou dois, secundário, que conhecem todas as crianças e proporcionam a todas cuidados, dedicação e apoio.

Ao trabalhar com essa proposta do professor responsável, são construídas, ao longo de três anos, relações afetivas seguras para as crianças e também para a família, expostas a seguir.

A importância da escola em parceria com os pais

O objetivo das Creches de Braga, em relação ao trabalho com a família, é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o professor e a criança, entre o educador e os pais e, ainda, entre todos os professores, pois com isso, pretende-se assegurar a mais forte de todas as relações: entre pais e filhos.

A principal estratégia para alcançar o objetivo desse trabalho de relacionamento seguro é o acompanhamento do professor, por três anos consecutivos, atuando com o mesmo grupo de criança. Esta combinação estável com o educador evita as transições dolorosas e confusas, quando se troca de professores ao longo dos anos. É o que favorece um sentimento de bem-estar e de pertencimento para todas as pessoas envolvidas nestas relações na creche.

Durante três anos, as crianças, as famílias e os professores têm tempo de se conhecerem e de se relacionarem uns com os outros. E, ainda, a continuidade dos professores oferece aos bebês e às crianças a estabilidade e a coragem de que precisam para explorar desafios e formar novas relações com os pares e com os adultos (HOHMANN e POST, 2004).

Afim de tornar realidade este trabalho, é preciso segurança e formação do professor, para atuar com os pais e as crianças. A equipe pedagógica desempenha um papel fundamental porque, quando há trocas de ponto de vistas

do trabalho do professor, contribuição no planejamento das reuniões, estas se tornam mais eficazes.

Alguns exemplos observados pela pesquisadora do trabalho em questão foram murais na parte externa, para comunicação com os pais; empréstimo de livros ou textos simples, os quais possibilitam sanar dúvidas dos familiares; empréstimos de brinquedos pedagógicos, fitas de vídeo apropriadas ao desenvolvimento infantil; montagem do portfólio por parte da professora, em conjunto com os pais; cadernos de comunicação; e a presença de pais nas salas, para auxiliar alguma atividade específica planejada pela professora e desenvolvida pelas crianças, dentre outros.

Metodologia de projetos

A metodologia de projetos é uma prática de trabalho desenvolvida nas Creches em Braga. Ao entrar nas salas dos pequenos, logo se percebe a grandiosidade deste tipo de atividade. Os projetos surgem do interesse das perguntas feitas pelas crianças ou de observações do cotidiano e da cultura vivida por elas. As crianças podem estudar e descobrir a cultura portuguesa, a cultura europeia, a cultura local (FORMOSINHO,1998).

Formosinho (2001) mencionou que quando se trabalha com a abordagem de projetos, a criança envolve-se como um ser total: a construção do conhecimento próximo da vida e o desenvolvimento da sensibilidade emocional, moral e estética. Tem a possibilidade de desenvolver as diferentes maneiras de representação e a inteligência. Ela aprende sobre o próximo e o distante, e sobre a vida. Pode escolher, planejar, agir, documentar, refletir, comunicar e avaliar, tornando-se, portanto um se participativo do seu processo de aprendizagem.

Vários projetos foram desenvolvidos nas diferentes salas da creche: o projeto da horta, dos animais da quinta e dos animais que vivem debaixo da terra,

do pão, da azeitona, da castanha, dos reis, das raças, do coelho, do *hamster*, do escargo, do Natal¹⁸.

Em todos esses projetos, visualiza-se o quanto as crianças adquiriram um novo conhecimento, de uma maneira ativa e abrangendo os diferentes aspectos do conhecimento. A organização das atividades feitas pelas crianças desses projetos possibilita acompanhar todos os passos que fizeram parte dos projetos até chegar à culminância deste. E, o mais importante: como esta metodologia é desenvolvida pelos professores de Braga, com tanta eficácia e simplicidade para crianças tão pequenas.

3.4. As creches do PROEPRE

O PROEPRE - Programa de Educação Infantil (zero a três anos) no Brasil

O PROEPRE é um programa de Educação que foi criado por Mantovani de Assis, a partir de sua tese de doutoramento (1976) intitulada “*A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança*”, cujo objetivo foi investigar os efeitos do processo de solicitação na construção das estruturas de pensamento de crianças de cinco a seis anos, pertencentes a escolas públicas e particulares do município de Campinas- SP.

Os resultados da pesquisa, à época, apontaram para a eficácia do referido processo que deu origem ao PROEPRE programa educacional destinado a favorecer o desenvolvimento global das crianças em idade escolar, em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e físico.

Nas décadas de 70 e 80, o PROEPRE, surgiu como um programa de educação pré-escolar. Para que o programa pudesse ser difundido, foi necessário organizar um curso de aperfeiçoamento destinado aos professores que desejassem utilizá-lo em seu trabalho. A idéia foi prepará-los para

¹⁸ A fita de vídeo: O cotidiano da criança. O trabalho de projeto, como pesquisa de autoria da Profa. Júlia Formosinho, ilustra a eficiência com que a Associação Braga orienta as professoras para desenvolver essa metodologia de trabalho.

desenvolver uma prática pedagógica baseada em princípios da educação construtivista piagetiana.

Como essa metodologia evidencia-se o desenvolvimento infantil da criança, ou seja, as construções deste período, sentiu-se a necessidade de dar continuidade para o ensino fundamental. Assim, na década de 90, este programa passou a abranger a formação de professores que atuam com a faixa etária de sete a dez anos. Foi denominado PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nessa mesma época, derivou-se também o curso do PROEPRE para qualificação de educadores de creche, com o objetivo de contribuir na formação teórica e prática desses educadores de creche, que ainda não tinham qualquer formação escolar para atuar com as crianças pequenas. Era um curso de 40 horas, que respondia às necessidades básicas de preparação das educadoras.

Em 2000, começou a ter uma demanda na formação dos educadores, que são a maioria do público-alvo, mas também abrangia a formação de professores, dos diretores e dos coordenadores, que eram a minoria do público-alvo (Costa, 2006). Este curso ganhou uma nova estruturação e agora com uma carga horária de 120 horas. Passou a ser nomeado de PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil I. Em 2007, o curso foi ministrado como Extensão Universitária, para dar continuidade à formação, mas desta vez aos professores com formação em nível médio ou superior e coordenadores e diretores que atuavam em creche. O curso teve reestruturação de conteúdo.

O PROEPRE, portanto, vem contribuindo para a formação dos professores do ensino infantil e fundamental há mais de 35 anos. Este fato se deve ao caráter científico do programa, que comprova a eficácia de sua prática pedagógica.

Várias pesquisas científicas, fundamentadas na teoria piagetiana, corroboram empiricamente a eficácia da prática pedagógica do PROEPRE (MANTOAN, 1991; CORAZZA, 1995; CAMARGO, 1997; TORTELLA, 1997; GODOY,

1997; VINHA, 1997; SARAVALLI, 1999; ARAÚJO, 1999; BORGES, 2001; PAULINO, 2001; SILVA, 2004; LEMOS, 2006; CAMARGO DE ASSIS, 2007).

Em um estudo recente de Camargo de Assis (2007) o que avaliou o efeito do PROEPRE, declarou-se a mudança positiva que este curso traz à formação continuada dos professores da educação infantil. Acrescentou ainda o total de alunos que já se beneficiaram com a implantação e os oferecimentos realizados via Escola de Extensão. Foram cerca de 7.020 alunos.

O PROEPRE obteve tal dimensão porque este programa traz, segundo Mantovani de Assis (1972), uma imagem do respeito à infância. A autora sempre se preocupou em evidenciar este período como único e irreversível, ao qual não se pode desprezar o direito à educação desta faixa etária.

Através das próprias palavras de Mantovani de Assis (1983, pp. 50-1), pode-se confirmar a idéia de preocupação com esse período do desenvolvimento:

A educação pré-escolar não pode mais ser privilégio de um pequeno número de crianças. É necessário que sejam tomadas medidas decisivas para sua expansão de maneira que todas as crianças tenham iguais oportunidades educacionais. Como disse Mialaret, 'A educação pré-escolar deve ser uma educação a serviço de uma autêntica democratização, em que cada indivíduo tenha as mesmas possibilidades de se desenvolver e as mesmas hipóteses de ser sucedido' (ibid, p.69). Mas, para desempenhar essa função democratizadora, a pré-escola não pode limitar-se a cuidar das crianças cujas mães trabalham fora do lar, ou prepará-las para a escola de primeiro grau. Seus objetivos são muito mais amplos. A educação pré-escolar deve propiciar à criança contatos e trocas que são indispensáveis para sua socialização, e um ambiente educativo que estimule o desenvolvimento de sua inteligência, iniciativa, autonomia e criatividade.

O PROEPRE considerando também a importância do desenvolvimento da criança de zero a três anos e sabendo o quanto essa fase inicial da escolaridade da criança pequena é necessária as primeiras construções da inteligência, da moralidade, dos primeiros vínculos afetivos das relações sociais e dos hábitos. Caberia apresentar a proposta pedagógica à qual este programa baseia-se.

A proposta pedagógica do Programa de Educação de zero a três anos

A proposta pedagógica do PROEPRE, destinada à criança de zero a três anos, é de uma educação de qualidade. Vários especialistas da educação infantil

(Zabalza, 1998; Dahlberg, Moss, Pence, 2003; Moss, 2005) tecem considerações sobre a amplitude deste tema e o quanto é difícil mensurar tal qualidade porque ela implica valores. Como Moss (2005, p. 23):

O conceito de qualidade corporifica os valores e crenças da modernidade e tem um significado muito específico: que existe um padrão objetivo, conhecido e universal que pode ser definido, medido e assegurado por especialistas com base em um conhecimento inquestionável. Qualidade é um exemplo daquilo que tem sido chamado tecnologia de distância. Clama para ser aplicado em qualquer lugar, independentemente do contexto, e é capaz de excluir interpretações subjetivas.

No mesmo trabalho, em 2005, o autor acentuou que, ao invés de empregar esse conceito de qualidade, objetivando um padrão já definido, é importante “trabalhar com o conceito de qualidade como um meio de avaliação”. Caso contrário, corre-se o risco de utilizar padrões que não provêm de dada cultura e que são considerados desnecessários para as crianças.

O trabalho do PROEPRE fundamenta-se nessas idéias no que se refere à qualidade: avaliar o trabalho pedagógico aqui no Brasil, diferentemente de copiar modelos provenientes de outras realidades.

Mantovani de Assis (2004) concordou com Moss (2005) quando afirmou que, antes de criar um programa destinado à educação infantil de qualidade de zero a três anos, é preciso fazer algumas reflexões como:

- Quem são as crianças pequenas?;
- Quais as finalidades das instituições para ela?;
- Como entender o mundo de hoje? e
- O que espera-se para as crianças, aqui e agora, e no futuro?

Assim, são exatamente em tais questões que as premissas do PROEPRE estão fundamentadas. Mantovani de Assis (2004, pp. 11-2) descreveu-as:

No que se refere a sua meta final, o PROEPRE pretende contribuir para a formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, que sejam capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo o que lhes é proposto. Pessoas que sejam capazes de pensar a realidade em que

vivem e transformá-la. Que sejam livres, capazes de exercer sua liberdade e autonomia de acordo com os valores sociais que consideram válidos porque tiveram a oportunidade de reconstruí-los. Como se vê, o que se propõe não é uma educação conformista, nem tampouco uma educação orientada segundo os preceitos do *laissez-faire*. Ao contrário, de acordo com os princípios do PROEPRE, é preciso criar na escola um ambiente físico e social que, desde cedo, encoraje a conquista da autonomia, uma vez que se pretende formar personalidades intelectual e moralmente autônomas. Não se pode esperar conseguir isso se as crianças, nos seus primeiros anos, viverem submetidas a pressões e coerções impostas por aqueles que são responsáveis pela sua educação. É muito difícil que as crianças, de um ano para o outro, comecem a ter iniciativa e autonomia, sem terem tido anteriormente a oportunidade de decidir, escolher, opinar, criticar, dizer o que pensam e o que sentem.

São essas mesmas questões que o programa do PROEPRE baseiam-se suas reflexões teóricas e práticas ao idealizar um trabalho real para o pequeno cidadão – a criança.

Não custa lembrar que o Brasil está em outro contexto histórico em relação ao trabalho pedagógico das creches européias e dos Estados Unidos. Neste momento, os profissionais que atuam na creche começam a idealizar uma proposta pedagógica para estas instituições do Brasil. Então, o PROEPRE vem contribuir para que os profissionais reflitam sobre sua prática para modificá-la de acordo com as necessidades da criança pequena.

O trabalho de formação de professores do PROEPRE avança conforme a história da creche. Como já visto no capítulo I, inicialmente os bebês eram cuidados por mulheres leigas, as quais não necessitavam de formação pois, eram priorizados os cuidados. A partir de estudos científicos abordando a criança pequena, há um alerta à sociedade sobre a importância de um profissional qualificado contribuir com o desenvolvimento desta. Assim, o PROEPRE, em outras épocas, já auxiliou na formação das pagens, posteriormente das monitoras e atualmente com a formação de professoras, coordenadoras e diretoras de creche. Neste momento, traz discussões inovadoras sobre a educação infantil, para o profissional de creche, com o objetivo de ajudar a contextualizar uma prática pedagógica e a fundamentar teoricamente o trabalho desta instituição.

Como o PROEPRE concebe a educação de zero a três anos

A educação infantil, atualmente, constitui a primeira etapa da Educação Básica (MEC, 2006). As crianças, nesta primeira etapa, têm uma experiência inicial com o mundo escolar, que pode ser muito importante para sua própria escolarização posterior. Alguns adquirem uma experiência interessante e divertida, mas outros não. A maneira como viveram, o tipo de aprendizagem que realizaram e de relações que estabeleceram podem ser determinantes no sucesso posterior de toda a escolarização (Bassedas, Hugut, Sole, 1996, p. 35). Esta afirmação leva a pensar na responsabilidade de a educação de zero a três anos estar estruturada adequadamente para atender às reais necessidades desta criança. A finalidade da creche, portanto, precisa ser clara e objetiva para que se preze o desenvolvimento harmonioso deste pequeno cidadão.

Machado (2000) mencionou que a educação infantil, que carrega um modelo de escolarização caricato, vem se difundindo nas instituições de atendimento a crianças de zero a seis anos. Mais do que nunca é preciso buscar inspiração em propostas de atendimento sustentadas em aportes teóricos consistentemente fundamentados nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.

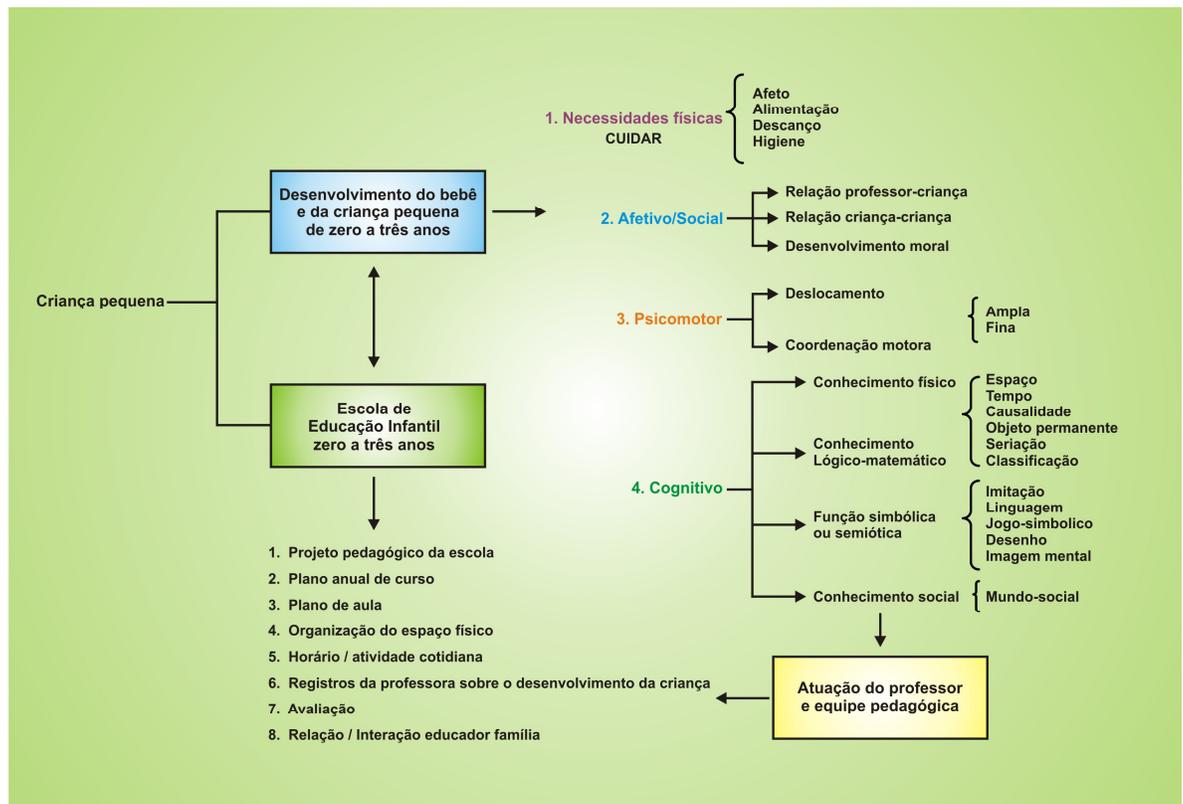
O cuidar da criança de 0-3 anos, bem como o educa-lá passa a ser a expressão cada vez mais utilizada para designar uma orientação compatível com o atendimento à essa faixa etária em contextos coletivos e torna-se um dos principais pré-requisitos para a ação profissional da educação infantil (MACHADO, 2000).

No referencial curricular (MEC, 1998, vol.I), está descrito, que tanto em nível nacional como internacional, as instituições de educação infantil devem incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar. Neste sentido, um programa eficaz para a educação infantil de zero a três anos precisa contemplar o binômio cuidar – educar, porque o cuidar está vinculado às

necessidades básicas de um bebê e da criança pequena, e o educar refere-se ao desenvolvimento global.

Entretanto, pensar o cuidar e o educar na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-los acontecendo em um mesmo espaço e por um único profissional. Portanto, não se deve “diferenciar nem hierarquizar os profissionais que atuam com as crianças pequenas” (MEC, Referencial curricular, vol I, P.23).

Ressalta-se que o professor da educação infantil precisa ter conhecimento destas duas dimensões integradas para edificar um trabalho pedagógico de qualidade. Para ilustrar como ocorre este desenvolvimento, o quadro abaixo representa em seu esboço a essência do trabalho da creche.



Por um lado, o quadro ilustra os diferentes aspectos do desenvolvimento do bebê e da criança pequena, os quais podem ser mencionados como afetivo, social, físico e cognitivo. E, por outro lado, o quadro ilustra também a

importância da atuação do professor juntamente com a equipe pedagógica no trabalho pedagógico da creche que consiste no projeto pedagógico da creche, no plano anual e planejamento semanal do professor, na organização do espaço físico, na estrutura da rotina diária, no registro e avaliação do desenvolvimento da criança, e no relacionamento creche e família.

Considerando-se todos esses fatores na estruturação do trabalho da creche, o bebê e a criança pequena, terão a oportunidade de crescer em um ambiente sadio em que todos os aspectos do seu desenvolvimento serão estimulados adequadamente, se na creche houver uma equipe pedagógica preocupada em colaborar para que tenha, uma infância sólida e bem-construída.

Brill e Parrat Dayan (2008, p. 184) confirmaram essa referida idéia ao recordarem a importância de um ambiente no qual o bebê tenha condições de se desenvolver como um ser único. Nas palavras das próprias autoras:

(...) C' est leur capacite á permettre l'adaptation non seulement de l' enfant au monde qui l' entoure, mais aussi de ses mère et père à leur nouvelle condition de parents, et em dernière instance à leur nouvelle condition de parents, et em dernière instance à la société tout entière, qui peut être appréhendée dans ces termes. La pratique du maillot peut être "bonne" pour des bébés vivant à quatre mille mètres dans lês Andes, mais fatale si elle était adoptée sous les tropiques. C' est donc à cette recherche d' adaptation et d' adjutement que l' on doit s'intéresser.. Au-delà des contextes économiques el sociaux, c'est ele qui permet à l'enfant d'acquérir les comptéence universelles á partir desquelles il se construira comme un être unique. (p.184)

Golden (1990) também compartilha desta afirmação com base num estudo que realizou sobre o desenvolvimento cognitivo e trouxe uma idéia inovadora sobre o trabalho da creche. Para este autor todos os professores e especialistas dedicados a esta faixa etária precisam levar em conta: a seguinte premissa de que o objetivo da creche não é acelerar o desenvolvimento cognitivo do bebê e da criança pequena e sim criar um espaço que eles tenham a oportunidade de crescer em um ambiente em que possam ter ações de qualidade para construir os aspectos socioafetivo e cognitivo.

Então, caberia neste momento explicar a finalidade das instituições, para as crianças pequenas. Como se viabiliza o trabalho pedagógico pautado nos ideais do PROEPRE? Ao longo deste tópico, será discutido e apresentado o modelo curricular de uma creche proepreana.

A organização do ambiente da creche

Horário de funcionamento da creche

O horário de funcionamento das creches no Brasil constituem-se em dois períodos manhã e tarde, geralmente as instituições públicas atendem a criança em período integral, ou seja, das 7:00 horas e o finaliza às 17:30 horas. Enquanto, as creches particulares atendem as crianças em período integral ou meio período. Esta creche a qual o PROEPRE foi implantado versar em uma instituição particular na cidade de Itapira - SP.

O período de funcionamento da creche

O ano letivo dessa creche inicia no mês de janeiro e encerra em meados de dezembro. No mês de dezembro, há um recesso para a comemoração do Natal e Ano Novo.

Funcionário da creche

A equipe de funcionários da creche é composta por:

- ✓ duas diretora, uma pedagoga e a outra psicologa, que realizam o trabalho administrativo da creche. Iniciam o seu trabalho às 9 horas e o finaliza às 17 horas;
- ✓ uma coordenadora pedagógica, que coordena a parte pedagógica;
- ✓ cinco professoras: cada uma delas assume um grupo de crianças. As professoras permanecem em período parcial na creche. Um grupo funciona das 8:00 às 12 horas. Mas a maior procura dos pais pela escola

é no período vespertino, ou seja, iniciam o trabalho às 13 horas e o finalizam às 17:30 horas.

- ✓ quatro auxiliares de professora: todas as salas possuem uma auxiliar que ajuda o professor nas refeições, no momento do sono, organiza a sala para algumas atividades diárias. Seu horário de trabalho é das 8 às 12 horas, ou das 12:00 horas às 17:30 horas;
- ✓ uma cozinheira e uma servente, que iniciam o trabalho às 9 horas e o finalizam às 17 horas. Cabe a elas preparar as refeições das crianças e a servente realizar a limpeza da escola de educação infantil.

Dados econômicos

Essa creche é mantida pelos pais das crianças que frequentam-na.

Divisão por faixa etária dos bebês e das crianças pequenas

Nesta creche do PROEPRE, as crianças estão divididas pelas seguintes faixas etárias:

- cinco bebês de três a dez meses;
- sete bebês de dez a 18 meses;
- 11 crianças de 18 a 24 meses e
- 18 crianças de 24 a 36 meses.

A organização do ambiente da creche

Antes de tecer algumas considerações sobre o espaço físico da creche, Forneiro (1998) trouxe uma discussão relevante sobre a diferenciação entre o termo espaço físico e o termo ambiente, necessária para esclarecer o leitor.

Para este autor, o termo espaço físico refere-se a locais onde ocorrem as atividades, e onde estão disponíveis materiais didáticos, o mobiliário, alguns

objetos e a sua decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem nele (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos e entre crianças e sociedade em seu conjunto).

Entendida essa diferenciação entre os termos espaço físico e ambiente Forneiro (1998, p. 229), exemplifica dizendo que:

Existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário.

Não há dúvidas então que, ao pensar nos espaços físicos da educação infantil, em especial da creche, é importante trazer essa nova concepção de que o espaço físico da creche precisa se tornar um ambiente em que os bebês e as crianças pequenas, ao agirem estejam a todo momento aprendendo. Esta idéia pode ser constatada em Piaget (1968, p. 101):

Lê développement de l' intelligence suppose que l' individua it des interest, des curiosités, etc. Si le milieu social est riche en incitations, si l' enfant vit dans une famille où l' on brasse des idées et où se pose des problèmes, il y aura une avance dans lê développement ; si le milieu social est étranger à tout cela, il y aura um retard, inévitablement.

Horn (2004,p.17) lembrou que, num passado não distante, quando ainda a grande maioria das educadoras eram contratadas pelo fato de gostar de crianças, e não por ser profissional, os espaços eram projetados sem pensar em atender às necessidades e especificidades do bebê e da criança pequena, e muito menos da educadora.

Ela afirmou ainda:

Aliás, o que sempre chamou a minha atenção foi a pobreza freqüentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo o que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

Este espaço sempre foi pensado dessa maneira tão pobre porque antes não imaginavam que existiam construções motoras, afetivas, sociais e principalmente cognitivas tão importantes neste período da primeira infância. Piaget foi um dos pioneiros a divulgar a importância desse período inicial da infância. Ele publicou três renomadas obras sobre o desenvolvimento infantil: O

Nascimento da Inteligência, a qual publicou em 1936; a *Construção do Real*, que publicou em 1940; e a *Formação do Símbolo*, publicada em 1942. Muitas das mudanças pedagógicas hoje encontradas nas escolas de educação infantil se deram em decorrência dessa nova concepção teórica da criança, estudada por este autor.

Para Piaget (1936) o bebê é um ser que nasce com a capacidade de vir a ser inteligente e é a partir das suas ações com o mundo externo que irá se desenvolver cognitivamente. Esta noção mostra a necessidade de o bebê ser ativo. Logo, a organização do espaço físico da creche precisa condizer com essa premissa. “(...) deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (MEC, 2006, p. 8).

Horn (2004) corroborou essa idéia afirmando que o modo como será organizado o ambiente da creche e a forma como as crianças e os adultos ocuparão este espaço e interagirão com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

O espaço físico da creche já não é mais o lugar onde se trabalha, nem tampouco somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem. O espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos e constam como tais no projeto de formação do professor (Forneiro, 1998).

Neste sentido, é fundamental construir um ambiente físico destinado à educação infantil que atenda ao desenvolvimento do bebê e da criança pequena. É preciso o professor respeitar e conhecer as suas características, física, cognitiva, social e afetiva, lembrando que a creche atende crianças de diferentes idades e de diferentes fases do desenvolvimento. Quando chegam às creches, são bebês. Logo começam a engatinhar, depois dar os primeiros passos e depois já estão caminhando por todo o ambiente.

Forneiro (1998) fez uma consideração relevante sobre o papel do professor na organização da sala das creches. Salientou que, quando é realizado o plano de trabalho, uma parte importante nas decisões refere-se aos espaços: como

organizá-los, como equipá-los e enriquecê-los para que se transformem em fatores estimulantes da atividade, como facilitar o acesso das crianças, como estruturar o projeto em torno dos espaços já existentes e os recursos disponíveis.

A partir da consideração de todas as discussões sobre a importância de um ambiente, rico em estímulos para as crianças pequenas, onde elas tenham a possibilidade de construir sua inteligência e se relacionar positivamente com o adulto e com as outras crianças, serão descritas algumas idéias de como este espaço pode ser construído pelo professor e pela equipe pedagógica.

Vale lembrar que o Ministério da Educação – MEC, em 2006, elaborou os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil. Eles norteiam a organização dos espaços físicos, baseando-se nestes parâmetros e no desenvolvimento global e sadio do bebê e da criança pequena.

Espaço para crianças de quatro meses a um ano de idade

Como já foi mencionado, considerando o cuidar e o educar como aspectos imprescindíveis na ação do professor da creche são essenciais para que estas necessidades sejam supridas. Logo, a organização do espaço da sala para atender o bebê precisa contemplar um local apropriado para trocar as fraldas e roupas, banhá-lo, alimentá-lo e repousar. Em contraposição, o bebê está em uma fase de explorar objetos, sentar-se, engatinhar e ensaiar os primeiros passos. Pensando no bem-estar do bebê e também do professor, a projeção do espaço precisa atender a estas duas ações. Não será possível ter locais diferentes para cuidar e educar.

Lembrar que, nesta faixa etária, o bebê de quatro meses apresenta características muito diferentes dos bebês de oito meses e um ano. Então isso reflete-se na constante mudança do espaço. Tanto que Barbosa e Horn (2008, p. 75-6) citação reafirmaram essa idéia:

O trabalho com essa faixa etária, como já afirmamos antes, requer como uma tarefa fundamental da educadora a de organizar o espaço (...). O ambiente bem-estruturado, mas flexível e passível de mudanças deverá

prever a possibilidade de os materiais também se modificarem ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, ou seja, suas novas aquisições, suas necessidades e seus interesses.

Nesse sentido, os bebês de quatro meses, quando chegam na creche precisam se sentarem em cadeiras apropriadas, como por exemplo, “no bebê conforto”. Este possibilita enxergar um mundo em uma posição diferente da qual estava acostumada: deitado. Do bebê conforto, pode ver a professora passar de um lado para o outro. Observar outros bebês. Mas, quando já estão completando os seis meses, já podem explorar outro plano – o chão. Começam a sentar, brincar com os objetos que lhe são oferecidos, rolar de um lado para outro. Então o bebê conforto não faz mais sentido estar na sala. Agora é preciso acolchoado e almofadas para a proteção. Quando completam oito meses, engatinham por todos os lugares e vão em busca daquilo que eles têm interesse em conhecer. O acolchoado ficou pequeno e sem sentido.

Diante de todas estas considerações o espaço físico da sala dos bebês pode ser organizado da maneira como será descrito:

Sala para repouso

Uma pequena sala para repouso deve ser arejada, contendo berços ou similares afim de os bebês dormirem com segurança e conforto. O local precisa ser silencioso. É fundamental que na divisória desta sala com a sala de atividade tenha portas com visores largos, fazendo a integração entre elas, facilitando a ação pedagógica do professor e mantendo o cuidado com os bebês. Como o próprio MEC (2006) esclarece, “recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico”.

Sala para atividades

A sala destinada à faixa etária de quatro meses a um ano deve ser organizada de modo a estimular o desenvolvimento destes bebês. Sabe-se que os

bebês e as crianças pequenas têm diferentes interesses sobre um mesmo objeto e/ou atividade. Levando em conta esta característica, propõe-se que o trabalho seja diversificado, ou seja, com atividades que contemplem diferentes objetivos relacionados ao desenvolvimento do bebê e da criança pequena.

Mantovani de Assis (2004, p. 20) a autora do PROEPRE, esclareceu:

As atividades diversificadas possibilitam à criança trabalhar de acordo com seu próprio ritmo, satisfazer suas necessidades e interesses, aprender a dosar o tempo que permanece em cada atividade, realizar escolhas, tomar decisões e, por conseguinte, progredir em direção à conquista da autonomia. Como a própria denominação indica, diversos objetivos podem ser trabalhados simultaneamente durante o período de tempo destinado ao trabalho diversificado, do qual o(a) professor (a) é o coordenador.

Para que o objetivo desta atividade se concretize, a disposição dos materiais requer uma organização diferente do frequentemente se observa numa creche. É necessário que parte deles esteja ao alcance das crianças pequenas¹⁹. Para isso, os materiais devem estar organizados em prateleiras baixas para o próprio bebê se servir. Neste tipo de atividade, o professor tem um papel bastante importante, pois cabe a ele planejar, avaliar e reorganizar os diferentes materiais da sala. Acompanhar, estar atento e propor atividades que correspondam às diversas fases do desenvolvimento da criança são características de um profissional competente da educação infantil que trabalha com o PROEPRE.

Como essas atividades ocorrerem no espaço do chão da sala, quando os bebês apresentarem por volta de seis ou sete meses, a sala deverá ocorrer em colchonetes amplos, almofadas. Quando o bebê começar a engatinhar, a deslocar-se por toda sala, a não se limitar mais ao espaço dos colchonetes, o piso poderá ser “não escorregadio, de fácil limpeza e que propicie conforto térmico para as crianças engatinharem” (MEC, 2006, p. 12). Uma barra na parede propiciará o exercício – do bebê entre oito e dez meses de levantar-se para na próxima etapa ensaiar os primeiros passos.

Contíguo à sala de atividades, o solário adiciona para a criança um espaço externo onde ela poderá ter contato com a luz do sol, a sombra de uma árvore, o canto dos pássaros, o perfume das flores e plantas. Os bebês de quatro a sete

¹⁹ Exemplo de armários para os bebês e as crianças pequenas encontram-se no anexo 5.

meses dependerão, no início, dos professores para estar neste espaço mas, quando completarem seus oito meses, e com isso a conquista da locomoção por si só, terão a liberdade de escolher este espaço para explorar. O professor poderá utilizar mais este espaço para planejar as suas atividades, principalmente as que demandam um pouco mais de sujeira como brincar com água, gelatina, sagu e tintas comestíveis. Neste espaço também poderá ter diferentes carrinhos para entrar dentro, sair, empurrar, visto que é uma fase em que as crianças pequenas estão construindo as noções espaciais.

Fraldário

Uma das atividades do professor de educação infantil consiste na troca das fraldas dos bebês. A localização da bancada do fraldário seria interessante posicionar-se de modo que, quando ele estivesse executando esta ação, conseguisse visualizar as demais áreas, ou seja, as atividades, o solário e o dormitório. Somente assim, o professor estará sempre na visão da criança impedindo que ela se sinta insegura em sua ausência. Uma opção para essa visão do professor é cercar o fraldário com vidro transparente. Esta medida da transparência é importante dado que, nesta fase, como já foi dito, a criança não construiu a noção de objeto permanente, nem mesmo o deslocamento do mesmo. Então segundo Piaget (1937) quando um objeto ou uma pessoa saem do campo visual desta criança ou deslocam para outra parte, deixam de existir.

Uma bancada com dimensões mínimas de 100 cm x 80 cm e altura em torno de 85 cm (MEC, 2006), acompanhada de colchonete e banheira/cuba confeccionada em material térmico, contígua à bancada, com ducha de água quente e/ou fria (dependendo das condições climáticas locais) são recursos apropriados para a higienização do bebê.

Perto da bancada, é necessário organizar pequenos armários identificados com fotografias e/ou nome das crianças a fim de guardar as fraldas, roupas e materiais de higiene para realizarem essa atividade. Lembrar que o bebê não poderá ser deixado na bancada sem a presença do adulto, com o intuito de buscar

algo que não esteja localizado próximo. Por isso tudo deve estar à mão do professor. Quando a criança começa a querer se virar, enquanto o professor a está trocando, um recurso simples que pode amenizar essa dificuldade é lhe oferecer um brinquedo ou ainda oferecer um móvel que esteja à altura de sua visão. Esta atuação do professor consiste num bom exemplo de cuidar e educar ao mesmo tempo.

Uma pequena escada localizada próxima à bancada, quando este pequeno bebê começa a crescer, evita que o professor carregue peso desnecessário a todo momento, e sofra problemas lombares. O bem-estar e a saúde do professor que trabalha com a criança pequena precisa ser preservada, pois a adaptação do bebê, diante de um novo adulto, requer tempo.

Goldschmied e Jakson (2006, p. 140) concordaram com essa afirmação e apresentaram uma outra justificativa para a importância da pequena escada:

(...) é oferecer um par de degraus pequenos e firmes, e estimular a criança, ajudando-a, a subir por si mesma até a altura da mesa de trocar fraldas. Assim, evita-se tanto o conflito quanto o esforço da coluna. Mostramos à criança que respeitamos sua responsabilidade por seu próprio corpo e que não tentamos forçá-la a se submeter a nossa força física superior.

Lavatório para as mãos

Pequenas pias organizadas nas salas facilitam a higiene das mãos antes e depois da alimentação. Essas pias podem estar localizadas em um espaço de pouca movimentação e devem estar posicionadas ao alcance das crianças para se apoiarem quando ficarem de pé. Assim, aos poucos, vão ganhando a independência do adulto.

O espaço para se lavar e se arrumar

Tomar banho, lavar o rosto, secar-se e as primeiras tentativas de escovar os dentes fazem parte dos cuidados corporais básicos do bebê. Esses atos são prazerosos para ele porque colaboram para que se sintam bem. Mas essa atividade apenas terá teor positivo para o bebê se o professor torná-la agradável.

Goldschmied e Jakson (2006, p. 141) orientaram uma forma positiva de lidar com essa situação:

Sabemos como nos ressentimos e nos sentimos humilhados pelo grito de “próximo!”, quando estamos esperando nossa vez em um ambulatório de hospital. Lembrar nossas próprias experiências de lida despersonalizada em questões relativas ao cuidado corporal pode nos oferecer maior sensibilidade na maneira como conduzimos a hora de lavar-se das crianças pequenas. Nossa imagem corporal é algo precioso e totalmente pessoal para cada um de nós, e nossa atitude em relação a nós mesmas está profundamente ligada as nossas experiências precoces nas mãos dos adultos.

As fotografias ilustram a organização da sala dos bebês



Área interna das salas dos bebês:
espaço para brincar



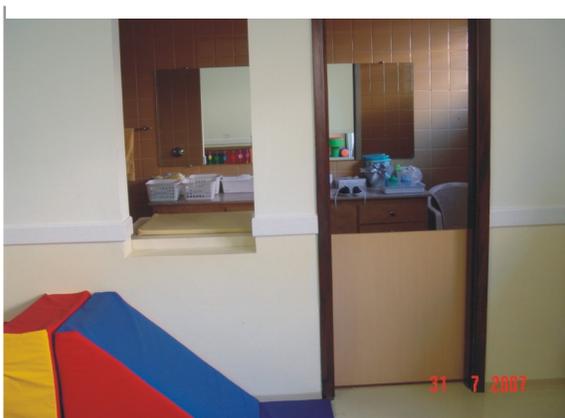
Área interna das salas dos bebês:
espaço para brincar



Área interna das salas dos bebês:
espaço para brincar



Área interna das salas dos bebês:
espaço para brincar



Área interna das salas dos bebês:
espaço para trocar



Área interna das salas dos bebês:
área de troca

Espaço para crianças de um ano a dois anos de idade

A sala que acolhe os bebês de um ano e um mês assemelha-se muito à sala da criança de um ano, porque o desenvolvimento modifica-se muito pouco. Com o passar dos meses, no entanto este espaço precisará ser modificado. Uma criança que somente engatinhava agora começa a ganhar agilidade no andar e começa também a conhecer um espaço em outra dimensão. Um espaço amplo sem muitos empecilhos em seu caminho, com materiais próprios para a exploração. Alguns equipamentos motores²⁰ auxiliarão cada vez mais no crescimento desta criança pequena.

Nesta faixa etária o cuidar e o educar ainda é bastante presente. O espaço para dormir, alimentar e trocar precisa estar organizado com a mesma estrutura já mencionada.

Agora as crianças, ao invés de berços, poderão ganhar algumas camas baixas, de fácil remoção, ou colchonetes no chão. Desta maneira, quando começarem a acordar, terão a autonomia para se levantarem e irem em busca de uma nova exploração.

As crianças também já conseguem explorar com maior facilidade o ambiente externo²¹, desde que seja planejado para atender a essa faixa etária. As balanças, os escorregadores e os túneis poderão estar localizados tanto ao ar livre como também no *hall* de entrada da creche. Para que esta atividade seja prazerosa, não convém que os equipamentos para recreação sejam adaptados. Caso contrário, o professor não terá segurança ao estar neste espaço devido aos riscos que ele pode oferecer para a criança. A atividade ao ar livre é uma excelente oportunidade para levar brinquedos construídos pela professora pois, como afirma Mantovani de Assis (2004, p. 24) “as crianças encontraram inúmeras situações para estabelecer relações espaço-temporais e causais, descobrir o conhecimento físico, construir o conhecimento lógico matemático. “

²⁰ Modelos de equipamentos motores encontram-se nos anexos 4 e 7.

²¹ Modelos de equipamentos motores para área externa para as crianças pequenas encontra-se no anexo 6.

Sala das crianças de dois anos a três anos a quatro anos

Dois anos é uma grande conquista no desenvolvimento infantil é o aparecimento da função simbólica, que é a capacidade deste pequeno ser representar e evocar um objeto ou um acontecimento ausente. Para isso, utiliza a fala, o desenho, a imitação, a imagem mental, do jogo simbólico. Agora também age para interiorizar o seu pensamento. Passa horas sobre um mesmo objeto, como se o estivesse estudando. A criança cada vez mais ganhará independência, mas se o adulto der-lhe a possibilidade dela agir e resolver cada vez mais os seus pequenos problemas, diante das atividades que lhe são propostas.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 146) reafirmaram a idéia acima:

O sentido crescente de *self* (si mesmo) encontra clara expressão quando as palavras 'eu' e 'minha' emergem no uso diário. Junto com isso, ocorre uma necessidade intensa de explorar e experimentar qualquer objeto que estiver à mão.

Mediante essa conquista da criança pequena, organizar o ambiente da sala implica planejamento de várias atividades como pintar, desenhar, brincar de faz-de-conta, imitar, manusear livros, e explorar objetos para construir seus esquema e sua inteligência. Vários autores: (Mantovani de Assis, 1972; Forneiro, 1998; Zabalza, 1998; Horn, 2004) estão de acordo que uma forma eficaz para atender a esse desenvolvimento seria a organização de "cantos de trabalhos".

No PROEPRE, essa proposta de trabalho diversificado sempre foi apresentada como uma metodologia eficaz aos professores da educação infantil.

Como mencionou Horn (2004, p. 33):

A organização dos espaços internos das instituições denominados 'cantos' é hoje uma realidade em muitas escolas de educação infantil em diferentes partes do mundo. Em alguns países europeus, como na Itália, na Região de Reggio Emilia, e nas Escolas Municipais de Barcelona, houve uma mudança significativa na forma de conceber os espaços internos, desenvolvendo-se uma proposta pedagógica que visou à descentração da figura do adulto na prática cotidiana, o que possibilitou mais autonomia por parte das crianças. Esses modelos têm sido uma referência mundial para a educação infantil.

Para atender os diferentes interesses, necessidades e motivações da criança pequena e estimular o desenvolvimento psicológico em seus diferentes aspectos, cabe ao professor organizar e planejar diferentes cantos de trabalho e atividades.

Por um outro lado, é um período que ilustra a transição entre o cuidado corporal, efetuado por outra pessoa, que é uma parte muito importante da experiência cotidiana da criança pequena, para o autocuidado, que começa a se tornar possível neste período.

Um espaço próprio para o controle dos esfíncteres

Na cultura ocidental, os especialistas recomendam que as fraldas sejam retiradas a partir do segundo ano de vida, devido ao amadurecimento do sistema nervoso em controlar os esfíncteres para a eliminação da urina e das fezes.

Neste período, o professor e os auxiliares da sala ajudarão a criança, de maneira natural, a deixarem as fraldas e a controlarem seus esfíncteres. Para que esse momento seja natural para a criança, é importante a ação do professor, bem como a organização deste espaço. Para que as crianças se sintam, a princípio, seguras, o uso do suporte “penico” trará maior segurança. Em seguida, poderão utilizar vasos sanitários pequenos, o que lhe dará maior independência em sua ação.

Bebê e Criança Pequena chegam à creche: a adaptação

Adaptar-se a um novo espaço físico é difícil a qualquer pessoa, porque o novo traz, muitas vezes, certa insegurança. O mesmo acontece, no primeiro momento, na chegada da creche, tanto para o bebê como para a família. Especificamente para a mãe, é um período bastante tenso e doloroso, pois viverá a primeira separação de seu bebê.

Para que o sofrimento deste momento seja amenizado o professor que receberá essa família precisa mostrar-se solidário, planejando um ambiente acolhedor e carregado de afeto. As mães precisam ser inseridas em situações na creche cujos contextos socioafetivos lhe inspire segurança, tranquilidade e confiança.

Convidar a mãe para estar na creche acompanhando o trabalho desse profissional, esclarecerá o que se passará com o bebê em sua ausência. Terá a chance de observar como o professor lidará com o seu bebê e qual será a rotina de trabalho.

A mesma insegurança acontece com o bebê. Antes de ir para a creche, ele estava familiarizado com um único rosto, o da mãe, e acostumado com o espaço de sua casa. Pois bem, esse bebê estará diante de uma nova pessoa, diferente de sua mãe, e num espaço muito diferente. Aos poucos, irá conhecer tanto o professor como o espaço. Inicialmente, irá observar as novidades da creche e, em seguida, olhará o professor, escutará a sua voz e até esboçará um sorriso, depois de algum tempo, se estiver no colo de sua mãe. Segundo Piaget (1936, p. 93), “o rosto humano é, em seu todo, um conjunto a olhar, a escutar”. O bebê se acostumará com essa nova pessoa, mas é necessário um tempo para isso. Esta é uma estratégia muito eficiente na adaptação do bebê.

Esta forma de adaptar o bebê ou a criança é extremamente importante, porque é um período em que eles estarão registrando em suas mentes os momentos agradáveis e os desagradáveis, chegando a estabelecer, mais cedo ou mais tarde, uma espécie de causalidade relativa às pessoas, na medida em que proporcionam prazer, conforto, sossego e segurança. (Piaget, 1962). É necessário que a creche organize momentos agradáveis para separar esta mãe e bebê porque, de acordo com Jiménez e Molina (2000) quando o contato com objetos, espaços, atividades e pessoas proporciona experiências desagradáveis, e os sentimentos elaborados são negativos, a separação é vivida como liberação de tensão. Caso contrário, gera bem-estar e prazer.

A rotina da creche

As situações do cotidiano da criança ocorrem repetidamente, o que não significa que é sinônimo de uma rotina monótona. A chegada, pela manhã, na creche, as atividades realizadas, a alimentação, a higiene, o descanso, o – passeio, as atividades no exterior do edifício, volta para casa, pela tarde fatos que se organizam todos os dias para o bebê e a criança pequena, são benefícios para

preverem e anteciparem, o ritmo da jornada, proporcionando-lhes segurança, confiança e possibilidade de participação ativa.

Além da rotina normal que as crianças pequenas as creches que adotam o PROEPRE propõe numa dinâmica de trabalho que compreende quatro tipos de atividades: diversificadas, independentes, coletivas e individuais, que abrangem os diferentes aspectos do desenvolvimento, de acordo com os objetivos que estão sendo focalizados. Caberia então, neste momento, explicar as diferentes etapas da rotina do bebê ou da criança pequena.

O início de um dia – a chegada

A chegada do bebê, da criança pequena e de seus pais, no início do dia, é um momento de acolhimento, como a própria terminologia da palavra francesa creche sugere “acolher”. Receber esta criança e os pais à porta e cumprimentá-los são maneiras cordiais que devem ser apresentadas pelo professor. Logo em seguida, quando a criança já estiver na sala, o professor deverá constatar que tanto seus companheiros como ela própria são saudados carinhosamente. Se um bebê ou a criança trouxer algo novo, se interessarem por aquilo que ele traz. É importante tecer, por exemplo, comentários de que maneira estão vestidos, ou, ainda, comentar sobre o novo corte de cabelo, interessar-se pela pessoa que lhe os acompanham, mostrar o que as outras crianças trouxeram ou o que há de novidade na sala. Este tipo de ações possibilita viver positivamente o reencontro na vida escolar. A criança e seus pais não passam despercebidos pelos outros e pelo próprio professor.

Se for bem acolhida, a criança aceita a separação dos familiares e vai incorporando prazerosamente a atividade e relações que a escola propõe. Estas ações devem ser praticadas pelos professores desde que a criança é bem pequena, por volta do quinto estágio do sensório-motor. Isso porque neste período o bebê projeta no outro os sentimentos de alegria e tristezas, ligadas ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais, esforços e interesses ou fadigas e desinteresses.

Este processo, conforme Piaget (1964, p. 34) é denominado “escolha do objeto”, uma vez que ele começa a distinguir as pessoas que lhes dão prazer.

Desse modo, as emoções que produzem um reencontro sempre têm algo a ver com os sentimentos elaborados na separação, com as vivências do período que transcorreu entre a separação e o encontro, e com as expectativas criadas durante esse período (Jiménez e Molina, 2000).

Roda da conversa

As crianças de dois anos e meio, quando já estão adaptadas na creche, começam a estruturar uma rotina um pouco diferente da realizada pelos bebês. Com o surgimento da linguagem, a roda da conversa é um momento rico em que as crianças sentam-se, formando um círculo. E tanto elas quanto os professores têm a oportunidade de partilhar as novidades, conferir os amigos que estão presentes, os que se ausentaram, organizar o planejamento do dia, escolher os ajudantes, saber qual é o dia da semana, realizar as atividades relativas ao conhecimento social e apresentar as atividades que poderiam acontecer no período das atividades diversificadas.

Mantovani de Assis (2004, p. 25) esclareceu a importância desta atividade:

Trata-se de um trabalho em grande grupo que se traduz numa excelente oportunidade que as crianças terão para partilhar suas idéias (trocar pontos de vistas) e seus sentimentos com maior número de pessoas e começar a perceber que as idéias e sentimentos dos outros nem sempre coincidem com os seus. Essas situações são úteis para ajudar a criança pré-operatória a superar, pouco a pouco, o egocentrismo de seu pensamento.

Conferir os amigos

Pequenas fichas que contenham o nome e principalmente a fotografia da criança. Constituem uma ótima estratégia que pode ser utilizada para que as crianças saibam quais amigos e amigas estão presentes ou se ausentaram. Os ajudantes, do dia ao entregarem as fichas aos amigos, terão a oportunidade de realizar atividades lógico-matemáticas, que implicam a correspondência termo-a-

termo. Esta atividade propiciará as crianças a oportunidade de aprender a ler o nome de seus colegas.

Planejamento do dia

Segundo Mantovani de Assis (2004) o planejamento marca o início do dia e é um dos momentos em que o professor, junto com as crianças, decide como o dia será organizado. Este tipo de atividade leva à criança a refletir antes de agir e a estruturar progressivamente a noção de tempo.

Para a organização dessa atividade, o professor poderá organizar uma série de cartazes, representando a rotina das atividades que são realizadas durante o período escolar: roda da conversa, música, brincadeira, merenda, banho, dentre outras. Quando apresentada as diferentes atividades, as crianças podem optar por uma ou outra atividade. Assim, terão, desde pequenas, a oportunidade de realizar escolhas, ato fundamental para o desenvolvimento moral e intelectual da criança, o que também lhes trará aprendizagem da convivência num ambiente democrático.

Vinha (2000) afirmou que, ao realizar a roda inicial e o planejamento do dia, o professor demonstrará respeito pelas crianças, considerando-as parte ativa e valiosa do processo pedagógico; e, o fato de permitir que as crianças discutam e organizem os trabalhos, evidencia, também, o respeito do professor pelas idéias das crianças, demonstrando, efetivamente, que as opiniões delas são importantes.

O tempo de duração da roda de conversa para as crianças pequenas deverá ser de 15 e 20 minutos, aproximadamente. Senão, corre o risco desta atividade se tornar desagradável. Cabe ao professor também planejar e avaliar essa atividade, levando sempre novidades que terão participação ativa das crianças.

Escolha dos ajudantes

As crianças sempre querem ajudar os adultos. Elas são ativas no processo e esta é uma característica delas, à medida em que estão aprendendo. O ajudante

desempenha diferentes funções ao longo do dia, dentre elas podem ser citadas entrega do nome das crianças na roda da conversa, distribuição de canecas e de outros utensílios e no momento da merenda. Existem várias estratégias que o professor poderá utilizar para a escolha dos ajudantes. Uma delas é um cartaz com o nome e fotografias das crianças, para ser mudado a cada dia.

Calendário

Um calendário na sala de aula dos pequenos ajuda à professora trabalhar com eles as noções iniciais de tempo. Quando começam aprender os dias da semana, passam a associá-los com as atividades de maior interesse ao dia correspondente. É o caso da sexta-feira, dia combinado de levar brinquedos. Então, logo começam a respeitar a regra. Tal atividade também propicia uma excelente oportunidade para dar significado ao aprendizado dos números.

Jiménez e Molina (2000, p. 249) concordaram com as afirmações e ressaltaram que, ao trabalhar com o calendário, as crianças:

(...) van aprendiendo códigos (“ los dias tienen un nombre y un número”, “los dias están organizados por semanas”, “unas cuantas semanas juntas están la mesma hoja del calendario”, etc.) y sistema de representación gráfica (...)

Atividades diversificadas

As atividades diversificadas consistem na sua organização, sendo realizadas ao mesmo tempo, as quais são planejadas pelo professor e escolhidas pela criança. Estes tipos de atividades acontecem nos “cantos de trabalho”. Geralmente, na roda da conversa, o professor apresenta as diversas propostas de trabalho, que podem ser exploradas pelas crianças nos diferentes grupos ou individualmente.

A organização das salas de aula em cantos permite que a criança escolha aquilo que ela quer realizar como projeto de trabalho para aquele dia. Com a escolha, o professor garante o aspecto afetivo, porque a ação da criança pequena estará vinculada a uma necessidade, a uma motivação intrínseca e a uma

curiosidade. A criança, portanto, voltará a sua atenção para realizar da melhor forma possível o seu trabalho.

A atuação do adulto neste tipo de organização do trabalho pedagógico inclui, em um primeiro momento, organizar alguns cantos, os quais são considerados fixos na disposição da sala. Aparecem o “faz-de-conta”; a biblioteca, o canto das experiências físicas. Por um outro lado, existem aqueles que vão sendo planejados de acordo com o projeto de trabalho desenvolvido pelas crianças, juntamente com o professor. Após essa organização, quando as crianças estão atuando é o professor quem coordena essas atividades. É importante que ele se aproxime de cada “canto de trabalho”, questione a criança sobre aquilo que ela está fazendo e gere alguns conflitos cognitivos, de modo a fazer com que a criança vá além do que havia feito.

O trabalho das atividades diversificadas que o PROEPRE já vem adotando deste 1972, no trabalho das escolas de educação infantil, é também uma prática bastante comum e muito utilizada em alguns países da Europa e dos Estados Unidos.

O trabalho diversificado é uma prática extremamente eficaz. Garante o aspecto afetivo e também constitui um meio de interação social e de cooperação. E, ainda, as crianças aprendem a dosar o tempo de realização de cada atividade, dependendo da facilidade ou dificuldade que possuem para executar seus projetos. As atividades diversificadas contribuem para que as crianças, progressivamente, tornem-se independentes e autônomas, porque planejam o que querem fazer, escolhem a atividade e executam seus projetos, descobrem e criam coisas novas por si próprias, aumentando, conseqüentemente, a sua auto-estima, o que permite descentração da figura do adulto frente às crianças pequenas.

A mudança da organização da sala de aula, como foi mencionada, é necessária para que esta prática aconteça. Será preciso organizar o material ao alcance da criança. Com o uso das prateleiras baixas, ela poderá servir-se daquilo que quiser para colocar a sua idéia em prática.

Mantovani de Assis (2004, p. 20) afirmou que:

As atividades diversificadas são realizadas individualmente ou em grupo. Nosso programa valoriza as atividades em grupo porque constituem um meio de proporcionar a interação social e a cooperação. Durante essas atividades o (a) professor(a) observa as crianças e intervém oportunamente para explorar o que elas estão fazendo, propondo-lhes perguntas desafiadoras, que as fazem refletir, duvidar, perceber o que é preciso comprovar.

A sala precisará ser equipada com objetos e materiais apropriados à idade e ao estágio de desenvolvimento do bebê e das crianças pequenas. Os materiais didáticos, brinquedos, etc., precisam estar organizados em caixas ou cestos de fácil acesso, etiquetados, para que as pessoas saibam onde encontrar tudo aquilo de que precisa. Esta organização do material colabora para que as próprias crianças se responsabilizem em manter cada coisa em seu lugar, quando não está sendo utilizada.

Atividade individual

A atividade individual é escolhida pela criança para trabalhar com o professor, ou, em outras vezes, a criança é convidada pelo professor para participar desta atividade, ficando por sua conta a decisão de aceitar ou não o convite.

Em geral, esta atividade ocorre ao mesmo momento em que a atividade diversificada se desenrola, a qual é denominada “canto do professor”. O objetivo dessa atividade é a interação mais próxima entre professor e criança. A idéia é que o professor possa acompanhar o desenvolvimento cognitivo da criança ou do bebê acerca do que estava sendo trabalhado.

Nas salas de Barcelona, essas atividades destinadas aos bebês chamam-se “o brincar heurístico”. O professor planeja situações para eles e observa a construção dos seus esquemas e o seu desenvolvimento cognitivo.

Arrumação da sala

Na hora da arrumação da sala de aula, as crianças, conjuntamente com as professoras, organizam os materiais que foram utilizados para as atividades propostas.

Borges (2001) ressaltou que a arrumação da sala é um momento importante para a criança, pois, além de desenvolver a habilidade motora dela (como, por exemplo, fechar as canetinhas, varrer a sala, dobrar os aventais), dá-lhe a oportunidade de estruturar o seu raciocínio lógico porque, ao guardar os materiais, tem a possibilidade de classificá-los e de seriá-los.

O professor também exerce um papel na organização do material, pois ele constitui um modelo para as crianças; se ele próprio demonstra, em suas ações, ser zeloso para com o material e com a organização da sala, a criança tenderá a imitá-lo.

Segundo Mantovani de Assis (2004), a imitação tem valor na aquisição dos hábitos de organização e limpeza. De fato, estes hábitos são muito mais facilmente adquiridos quando as crianças têm o adulto como exemplo. Se o professor é zeloso com os materiais, esforça-se por manter tudo em ordem, as crianças o imitam. Portanto, para que as crianças adquiram esses hábitos, é preciso que o adulto dê-lhe o exemplo.

Lavar as mãos

A higiene das mãos deverá ser uma prática natural. Para a criança pequena ter que esperar a sua vez, por muito tempo, pode gerar cansaço, brigas, tumultos. Para o professor gerenciar essa atividade, é mais simples que, ao seu término, as crianças espontaneamente se organizem para seguirem e lavarem as mãos. Um sabonete à disposição e pias em que elas consigam realizar tal atividade sozinha facilitará a organização da atividade.

As fotografias ilustram a organização da sala de aula das crianças



Atividade diversificada: faz de conta



Atividade diversificada: brinquedos



Material para atividade diversificada



Atividade diversificada: jogos e biblioteca



Cartazes para organização de atividades



Cartazes para organização de atividades

A amamentação

Por quatro meses seguidos, o bebê mamou no peito de sua mãe e a natureza, sábia, aproximou os olhares destes dois seres, criando vínculos afetivos e tornando este momento especial para eles. Com a entrada deste bebê na creche, este momento especial será diminuído e agora, haverá adaptação a um outro objeto e a uma outra pessoa: o professor deverá envolver a criança em seus braços e tornar este ato prazeroso e carregado de significado. O bebê poderá dirigir o olhar para o rosto do professor, porque ele oferece grande curiosidade para ele: os cabelos, os olhos, o nariz e a boca, tudo levará a um rico conhecimento neste ato tão simples do mamar.

Hohmann e Post (2004, p. 220) esclareceram, ainda, que a importância deste ato:

As refeições dos bebês e das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva. Para os bebês, as refeições proporcionam um contato físico próximo com um adulto atento. Quando se responde ao choro de fome de um bebê pequeno com um biberão cheio de leite e com os braços reconfortantes de um educador simpático, a criança é capaz de crescer e de se desenvolver porque aprende a confiar no mundo como um local onde as pessoas reconhecem as suas necessidades.

Para que se concretize desta maneira “o ato de mamar” do bebê, é interessante organizar um espaço na creche para esta ação prazerosa tanto para o bebê como para a professora. É necessário também que, para esta refeição, o professor e o bebê estejam acomodados em uma poltrona e em local silencioso.

Estimular a amamentação pela mãe no peito

“A mãe que amamenta está realizando um dos mais importantes cuidados maternos” (Vinha, 2007, p. 29).

Segundo Vinha (2007) a criança amamentada ao seio materno, em qualquer momento, não necessita de outro alimento até o sexto mês de vida. Somente a partir dele é que a mãe poderá começar a introduzir outros tipos de alimentos.

Caso a creche seja longe do local de trabalho da mãe, impossibilitando-a de retornar para amamentar o bebê, ela poderá ordenhar o leite e solicitar à creche que o conserve na geladeira ou em local fresco.

Vinha (2007) organizou um horário de como a mãe de um pequeno bebê poderá voltar ao trabalho sem prejudicar a amamentação:

6 horas – amamentar antes de ir ao trabalho,

9 horas – papa de legumes e suco de frutas,

12 horas – leite materno ordenhado,

15 horas – leite materno ordenhado e papa de frutas,

18 horas – leite materno ordenhado ou, se possível, amamentar,

22 horas – amamentar, durante a noite – amamentar, caso o bebê solicite.

Uma recomendação importante da Vinha (2007, p. 75) é que “O leite deverá ser dado ao bebê num recipiente como, por exemplo, xícara de café, mas NUNCA em bico de borracha porque, quando a mãe puder oferecer o seio ao bebê, ele terá dificuldade em aceitá-lo ou até poderá recusá-lo”.

A partir dessas afirmações, é adequado que, no espaço físico da creche, seja previsto um local para o aleitamento materno, se possível provido de cadeiras ou poltronas com encosto, confortáveis, visando estimular a amamentação.

Além disso, há a necessidade de um lactário na creche, ou seja, um local destinado à higienização, ao armazenamento do leite ou à preparação e à distribuição das mamadeiras, prevendo técnicas de higiene alimentar, de forma que se ofereça às crianças uma dieta saudável, sem risco de contaminação. O MEC (2006) aconselhou que esse local poderá ser implantado separadamente ou junto da cozinha da instituição. Caso a localização do lactário seja implantada separadamente da cozinha, deverá prever o afastamento das áreas de lavanderia

e banheiros, e ter proximidade da sala de atividades, facilitando o transporte de utensílios.

A alimentação

Iniciar uma nova alimentação é algo que exige um pouco de dedicação por parte do professor. Até então, o bebê estava habituado a um único tipo de alimento - o leite - e nesta nova etapa, gradativamente, surgirá uma variedade deles alimentos com sabores, muitas vezes, que não agradam o paladar da criança pequena. Mas sabe-se que os diferentes alimentos contêm substâncias nutritivas necessárias para a manutenção do corpo, e o bebê terá que se alimentar de todos eles. Desde cedo é preciso ter todos os cuidados para que a alimentação não se torne somente o ato de saciar a fome com qualquer alimento, e sim um hábito saudável na vida da criança pequena.

Goldschimid e Jackson (2006, p. 23) afirmou que o tipo de comida oferecido às crianças na creche é importante, não somente por causa do impacto imediato em sua saúde e seu desenvolvimento, mas porque estabelece as bases para hábitos alimentares futuros.

Por esse motivo, a hora da refeição é um momento de grande oportunidade de aprendizagem para a criança. Algumas recomendações simples, mas, que colocadas em práticas geram um bom funcionamento neste tipo de atividade.

Muitas vezes as creches, ao planejar o horário de almoço, disponibilizam o mesmo espaço e o mesmo horário para diferentes turmas. Autores como Bloc (2006), e Jiménez e Molina (2000), defenderam que este procedimento não é eficaz porque agrupar um número demasiado de crianças pequenas ao mesmo tempo, com barulho e manifestação conseqüentemente, não gera um ambiente tranquilo.

Uma situação mais produtiva e acessível seria que crianças pudessem comer na própria classe, com seus amigos e na companhia de seu professor, em um espaço conhecido. Um outro argumento que apóia essa alimentação na

própria sala é que as crianças pequenas comem devagar, não podendo lhes impor uma disciplina muito severa, em razão da “pressa institucional”.

Para Goldschimied e Jackson (2006, p. 25), essa “pressa institucional” pode levar o professor à tentação de colocar uma colher cheia de comida na boca de uma criança que ainda está com a boca cheia. Essa pode ser uma prática perniciosa, pois significa que a criança está sendo pressionada a engolir rapidamente o que tiver na boca, como resposta à colher que está segurando à sua frente. As crianças mais velhas sempre são advertidas por comerem muito rapidamente e não mastigarem apropriadamente sua comida; talvez as raízes de tal comportamento estejam na anterior impaciência dos adultos com elas.

As crianças muito pequenas ainda não se locomovem e exige um esforço muito grande por parte das professoras e auxiliares, para deslocarem todas as crianças ao refeitório. Mais um motivo para serem organizadas as refeições da criança em sala de aula

Mas antes que essas orientações sejam seguidas, é necessário refletir, planejar e organizar tanto o espaço da sala como a atividade da refeição. Alguns pontos para importantes para a organização da refeição:

A refeição dos bebês

A refeição permite que os bebês oportuniza-o a experimentem todos os tipos de alimentos e explorarem novos sabores, cheiros e texturas. O professor e o auxiliar de sala devem encorajar os bebês a executar essa ação. Jiménez e Molina (2000) afirmaram que, durante o primeiro ano, o contato e a proximidade física do adulto com a criança contribuem para a interação no ato de comer. A criança depende em boa parte do adulto, mas é capaz de participar nesta relação assimétrica. A atitude, o olhar e as palavras do professor ficam enraizadas nesta participação, animando-a a comer.

Quando os bebês começam a se alimentar-se com comidas sólidas, é fundamental que eles comam sozinhos, a princípio com as próprias mãos e, posteriormente, apresentando-lhes os talheres (Goldschimied e Jackson, 2006).

Quando a criança aceita ajuda no processo de aprender a utilizar uma colher, é importante que o adulto disponha de uma colher extra, de forma que não haja necessidade de pegar a colher da mão da criança.

As mesas das refeições dos bebês e das crianças pequenas também precisam ser próprias para atender as especificidades desta faixa etária. O ideal é que as mesas sejam baixas e no formato de meia lua, para que a professora consiga sentar à frente de seu pequeno grupo e gerenciar a atividade. As cadeiras devem permitir que as crianças fiquem com os pés apoiados no solo e os cotovelos na altura da mesa.

Segundo Jimenez e Molina (2006, p. 158), essa organização é fundamental elas esclarecem que:

Se o rosto de uma criança ficar muito próximo de seu prato, devido à sua cadeira não ter a altura adequada, ela terá maior dificuldade para manejar sua colher. Ela terá de levantar o ombro para levar a colher à boca, pois as crianças pequenas não flexionam os pulsos da forma que fazemos quando utilizamos uma colher ou um garfo.

Convém ressaltar que neste tipo de organização a professora deveria estar sentada com seu pequeno grupo e com tudo em sua proximidade. Assim, o professor deve ter ao alcance da mão uma mesinha auxiliar, o tampo de um móvel baixo ou uma das prateleiras do carrinho de comida, na qual possa colocar tanto a comida para a sua mesa e todos os equipamentos de que precisará durante toda a refeição.

As crianças pequenas

A hora da refeição apresenta tarefas de rotinas que as crianças mais velhas conseguem realizar, tornando-se cada vez mais independentes. Conseguem organizar os pratos na mesa, os copos, os talheres; servirem-se e retirar os restos de comida dos pratos; empilhá-los e limpar a mesa.

Mantovani de Assis (2004, p. 25) esclareceu que:

Arrumar a mesa para as refeições, quando cada talher é colocado respectivamente com cada prato e cada copo, possibilita a realização da correspondência termo a termo, que é um dos importantes passos para a conservação do número, que constitui um conhecimento lógico-matemático.

Quando as crianças vão crescendo, elas mesmas podem montar os pratos para aprenderem a dosar a quantidade dos alimentos e escolheram inicialmente os alimentos que querem comer, mas também são estimuladas pela professora e experimentar os outros tipos dos quais não se serviu.

As crianças dessa faixa etária gostam muito de colaborar e desejam ajudar o adulto em muitas tarefas. O preparo das refeições possibilita inúmeras ações e formação de hábitos e atitudes.

Mantovani de Assis (2004, p. 24) explicou que nesta atividade a criança terá a oportunidade de:

Experimentar os diferentes sabores e odores dos alimentos, suas diversas consistências, participar do processo de preparação, observando as transformações dos alimentos, que são experiências valiosas para a descoberta do conhecimento físico.

Qual é o papel do adulto quando a criança não come sozinha

Ele deve sem dúvida, dar-lhe a comida. Mas o professor precisa estar atento aos seus gestos e a sua postura, pois tem a responsabilidade de adaptar a criança a essa nova situação. O diálogo é um recurso que pode ser utilizado, mas também permitir que a criança explore os alimentos e agarre a colher do adulto, ao se interessar por ela. Poderá ser oferecida uma outra colher para que aos poucos ela consiga seqüenciar a ação: colher, prato e boca.

Diante de toda essa discussão da hora da refeição, caberia lembrar que esta atividade também proporciona às crianças pequenas o convívio social. Geralmente enquanto elas comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa (HOHMANN e POST, 2004).

Beber água

Beber água é também importante para as crianças, assim como é para os adultos. Sabe-se que o corpo compõe-se de aproximadamente 65% de água. Tratando-se de escola de educação infantil, devem estar previstas instalações de água diretas em todas as salas de aula, assim como, serem acessíveis às

crianças e ao mesmo tempo, oferecerem segurança aos professores. (JIMENEZ e MOLINA, 2000).

Se beber água é algo que pode e deve ser feito de forma natural, fora das comidas, a organização do espaço e dos instrumentos necessários devem estar previstos. São os casos dos copos, um para cada criança, com seu nome e um lugar onde eles mesmos possam guardar. É fato que, nos períodos de adaptação escolar ou em situações de choro, beber água pode ajudar algumas crianças a se tranquilizarem (JIMENEZ e MOLINA, 2000).

Atividade independente

A atividade independente consiste em uma atividade em que a criança realiza sozinha, ou em grupo, sem a supervisão direta da professora, por cerca de 10 a 15 minutos. É um momento em que as crianças, via-de-regra, escutam músicas, brincam de faz-de-conta, usam jogos e manuseiam livros, etc.

Essa atividade tem como objetivo fazer com que a criança aprenda a trabalhar sozinha, resolvendo por si mesma seus conflitos, favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e responsabilidade. “Isso porque tais atividades possibilitam a criança aprender a trabalhar sem a orientação direta do adulto” (MANTOVANI DE ASSIS, 2004).

Banho

O banho é uma rotina muito prazerosa para a criança. O contato com a água favorece bem-estar. Além disso, essa atividade dá a chance da criança aprender a cuidar do seu corpo, despir-se e vestir-se, criando uma imagem positiva dela mesma. O professor, ao planejar esta atividade para as crianças pequenas, precisa lembrar que o tempo para a finalização desta atividade é longo. Então necessita organizar a rotina de modo que as crianças não fiquem esperando as outras, sem realizar nenhuma outra atividade.

Atividade coletiva

As atividades coletivas são realizadas por toda a classe. Conforme Mantovani de Assis (2004), a finalidade da atividade coletiva é propiciar aos alunos a experiência de vida democrática, favorecendo trocas de pontos de vista e opiniões, criando espaço para que as crianças apresentem as suas idéias, argumentem a favor delas e aprendam normas de convivência social. Sabe-se que o objetivo desta atividade apenas se concretizará a partir de o momento em que surgir a linguagem.

Mas, dentro da rotina diária da educação infantil, observam-se alguns exemplos deste tipo de atividades coletivas, como podem ser mencionadas: no momento em que as crianças escutam uma história, ao ouvirem uma música, na hora da alimentação, etc.

Para os bebês e para as crianças muito pequenas, algumas destas atividades coletivas, para serem postas em prática, é preciso primeiro partir de uma atividade diversificada. Por exemplo: quando uma criança pequena está manuseando um livro de histórias, a professora e ela começam a conversar sobre a história. Em seguida as crianças que têm interesse participam da atividade, ao invés do professor planejar a mesma atividade para todas as crianças e ter que organizá-las em uma roda para dar início à atividade. Isso demanda tempo e espera por parte das outras crianças.

Avaliação final

Na “avaliação do dia”, as crianças e a professora reconstituem os acontecimentos vivenciados naquele dia. É uma atividade em que as crianças avaliam o seu dia na creche e se auto-avaliam. Conforme Mantovani de Assis (2004, p. 26), “na avaliação final, a criança tem a oportunidade de evocar as ações, os acontecimentos; estimular a representação; refletir sobre o que fez, e, conseqüentemente, julgar seus próprios atos.”

Justificando a importância dessa atividade, Vinha (2000, p. 315), complementou a idéia acima mencionada dizendo que a criança, “ao refletir sobre suas atitudes, vai

tornando-se, progressivamente, cada vez mais responsável por elas, favorecendo, assim, a construção de uma auto-disciplina (necessária para a autonomia)”.

Relação creche-família: uma parceria importante para o desenvolvimento do bebê e da criança pequena

É preciso conectar os dois mundos do bebê e da criança pequena, creche e família – e transformá-los em um único mundo, no qual eles serão tratados como um único ser. Pois a colaboração da família é absolutamente essencial para a creche. Poderia-se dizer que, na creche, as mães e os pais são partes integrantes dela. Isso porque na educação infantil, os pais e os educadores precisam estar de acordo nos aspectos essenciais do desenvolvimento, como por exemplo nos hábitos alimentares, nos ritmos diários, no controle das necessidades básicas. É preciso que as posturas do educador e da família sejam conectadas, pois somente assim ocorrerá um desenvolvimento saudável do bebê e da criança pequena (BASSEDAS, HUGUET, SOLE, 1999).

Cabe ao professor estabelecer vínculos socioafetivos com a família, respeitá-la e não querer impor os seus costumes. Sabe-se que os pais cada vez mais estão perdidos quanto à educação dos seus filhos. No entanto um professor preparado pode ajudar a organizar reuniões em que os pais reflitam sobre esse desenvolvimento.

O trabalho com a metodologia de projetos na creche

O trabalho por meio de projetos é utilizado como um recurso metodológico eficaz, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Mas ainda, pairam certas dúvidas aos professores da creche no momento em que desenvolvem essa metodologia de trabalho com as crianças bem pequenas. São dúvidas sobre como iniciar um projeto para as crianças pequenas? Quais são os interesses dessas crianças? Como descobri-los? A duração do projeto? Quais atividades que precisam ser planejadas para ocorrer o desenvolvimento das crianças pequenas em um projeto? Como desencadear o projeto? O que caracteriza um trabalho de metodologia de projeto?

Na tentativa de responder tais questões, define-se em que consiste o trabalho com projeto. Segundo Katz (2005), é uma investigação em profundidade de um assunto que vale a pena estudar, tendo como característica-chave a investigação por parte das crianças, com o intuito de responder perguntas que foram formuladas por elas no início do projeto.

Toda investigação pressupõe buscas, descobertas, investigação logo. Quando o professor tem como objetivo trabalhar com essa metodologia de projetos, é imprescindível que o assunto a ser estudado possibilite a ação da criança como se ela se assemelhasse a um pequeno cientista.

Ao professor cabe ser como a criança, “ativo”, mas desempenhando um outro papel, de mediador, de questionador e o de observador de tal processo, ao invés de ser aquele que dá respostas prontas. Pois, observar atentamente as ações realizadas por elas, os olhares curiosos sobre o mundo externo, os apontamentos, as buscas, os interesses e as perguntas é o que levará o professor a aprender o que as crianças querem conhecer sobre o assunto de interesse.

De acordo com Katz (2005), existem algumas fases a serem seguidas para o desenvolvimento do projeto, que serão mencionadas a seguir, fases estas que importam para o desencadeamento e a conclusão do trabalho:

A primeira fase baseia-se em selecionar um assunto a ser estudado. Esta fase não é uma tarefa nada fácil para o professor. Requer bastante habilidade, pois os pequenos possuem uma curiosidade aguçada e a demonstram através de seus interesses em tudo o que estão realizando. Mas o professor “ativo”, observador das ações da criança, logo descobrirá algo de interesse a ser estudado pelo pequenos. Muitas vezes das expressões sutis do cotidiano da criança pequena desencadeiam grandioso projeto de trabalho. Questões simples, na visão de um adulto, transformam-se em fabulosos projetos, de grande valia para o desenvolvimento e o aprendizado da criança pequena.

Caso o professor não identifique nas ações das crianças algo que tenham interesse em investigar, ele próprio poderá levar para a sala de aula assuntos que

considere importantes para serem investigados. Neste caso quando o assunto em questão está para ser definido é necessário que o professor avalie se existe uma certa familiaridade da criança com tal assunto, pois é importante que essa familiaridade seja suficiente para que as crianças formulem perguntas a seu respeito, para dar início à investigação.

Após a determinação do assunto a ser estudado, a próxima etapa constitui no levantamento das idéias das crianças. Tais idéias, e mesmo as perguntas, podem ser organizadas em um mapa conceitual, com o objetivo de ampliá-lo com novas discussões. Realizado o mapa conceitual, um outro ponto no desenvolvimento do projeto, nesta primeira fase, consiste em planejar as atividades que as crianças vão realizar. Elas devem envolver diferentes áreas do conhecimento (físico, lógico-matemático, função simbólica e social) e permitir a integração desses conhecimentos com o assunto a ser investigado.

Katz (2005), verificou que as atividades em que se ocupam durante o trabalho de um projeto são, dentre outras, desenhar, escrever, ler, anotar observações e entrevistar pessoas.

Por outro lado, é sabido que muitas atividades não condizem com o desenvolvimento da criança muito pequenas. Elas ainda não são capazes de ler, escrever, entrevistar pessoas. Mas são capazes de realizar outras tantas atividades como modelar, desenhar, observar e fazer pequenas ações que demonstram o seu aprendizado sobre o assunto que estão investigando. Nesse sentido, organizar as atividades próprias de um projeto para essa faixa etária cabe à criatividade do professor.

Para que ocorra um conhecimento real do assunto a ser estudado pelas crianças, este deve ser suficientemente amplo, em termos de investigações, para poder ser estudado pelo menos durante uma semana ou no máximo 20 dias.

A segunda fase do trabalho envolve a investigação direta, a que inclui com freqüência excursões para investigar lugares, objetos ou eventos. Esta segunda fase é considerada o coração do trabalho de um projeto, visto que as crianças

consideradas “ativas” têm oportunidades de pesquisarem, tirarem conclusões com base em suas observações, constroem modelos, observam muito cuidadosamente, registram seus achados, exploram, predizem, discutem, dramatizam e sistematizam seus novos conhecimentos.

O professor também “ativo” nessa etapa desempenha um papel fundamental, fazendo registro das ações e falas das crianças, por meio de anotações, filmagens ou fotografias. Estes registros oportunizam ao professor observar o desenvolvimento, os novos interesses e o planejar outras situações desafiadoras para as crianças.

A terceira fase do trabalho é o culminar e informar. Esta inclui a preparação e apresentação de informes sobre os resultados da investigação feita em forma de exposição e artefatos, conversas, representações dramáticas, informativos ou comunicação oral. Logo, professor e crianças pequenas nesta última fase organizam e apresentam para a comunidade local os resultados da investigação.

O projeto abaixo documentado é um modelo desenvolvido por uma professora da educação Infantil, cujas crianças estavam matriculadas no maternal II, ou seja com a faixa etária de três anos.

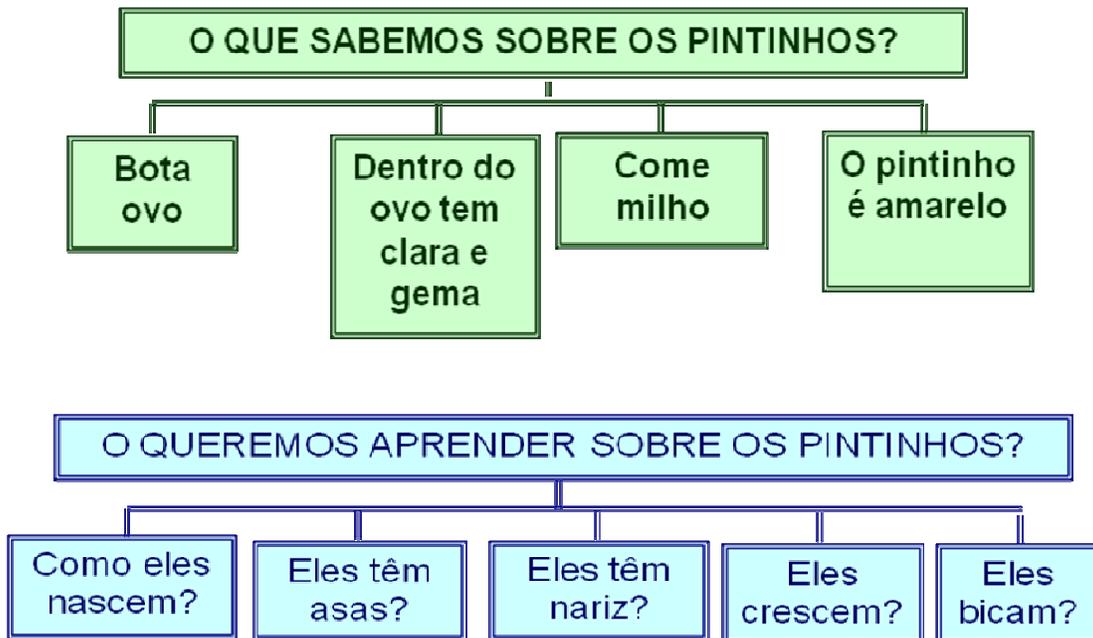
Ao assistir uma fita de vídeo sobre os animais, a professora notou que as crianças estavam curiosas por questões relacionadas às aves, particularmente pelo fato destas botarem ovos, o que as intrigavam. Anteriormente, elas haviam estudado sobre si próprias e descobriram que o nascimento delas acontecia no ventre de sua mãe. Então, as crianças decidiram, juntamente com a professora, estudar sobre os pintinhos, uma investigação fabulosa para o grupo.

Em seguida, as crianças pequenas e professora elaboraram um pequeno, mas precioso, mapa conceitual sobre o tema escolhido. Formularam, assim, perguntas sobre os pintinhos, as quais gostariam de investigar. Abaixo segue o mapa conceitual.

Fases iniciais do projeto – Primeira fase

Mapa conceitual

As idéias e questões iniciais das crianças sobre os pintinhos



Como já mencionado, geralmente as perguntas e as respostas de um projeto investigativo de uma criança pequena é algo muito simples de ser respondido e pesquisado. A busca desta investigação também, porque, quando se pergunta onde pode ser encontrada tais respostas, as crianças dizem: “vamos perguntar aos nossos pais”, “vamos observar uma galinha” e “podemos visitar um galinheiro.”

O recurso da participação da família nos projetos para as crianças pequenas é fundamental, posto que envolve as pessoas com as quais ela têm vínculos afetivos bem-estabelecidos e que geralmente querem ajudar no seu desenvolvimento. Enviar um bilhete à família para colaborar na coleta de informações é um recurso eficaz. Devido à idade e à dificuldade ao acesso, muitos

ainda desconhecem consultas na biblioteca, Internet, etc., e os pais sempre são fontes de informações porque lhes ensinam algo novo.

Esse fato também permite que haja uma interação entre a família e a escola. Os pais podem participar, e intirar-se dos projetos que as crianças estão desenvolvendo e contribuir com informações e materiais oportunos para responder às questões e ampliar o estudo feito. Mas o desenvolvimento do projeto deve ocorrer na escola, e não em casa.

Quando as informações da família chegam em sala, a professora poderá aproveitar no momento da roda da conversa para dialogar com as crianças sobre o assunto, na tentativa de responder algumas questões iniciais da investigação, bem como ampliar as discussões e formular novas perguntas.

Posteriormente ao momento da roda da conversa, a professora poderá planejar situações interessantes, no momento das atividades diversificadas, para que elas investiguem outras questões, representem os seus pensamentos e joguem simbolicamente, dentre outras. No planejamento das atividades diversificadas, realizado com professor, nem todas as atividades precisam estar voltadas ao trabalho da investigação, visto que, quando tal fato ocorre, atividades podem acabar se tornando artificiais e sem sentido para as crianças.

A visita da criança a um local onde ela poderá colher mais informações e responder às suas questões é o grande diferencial da metodologia de projetos. Esse momento é especial para a criança porque condiz com uma característica dessa faixa etária: “ser ativa”. Então, essa situação enriquece o aprendizado dela, observando-se os olhares atentos, a procura da informação e a felicidade da descoberta. É quando ocorre a volta para a sala de aula, a necessidade de sistematizar o que foi aprendido: novamente, na roda da conversa são colocadas as descobertas de cada um e a partilha das informações. A professora atenta planeja uma série de atividades que serão realizadas pelas crianças com a presença do fator de interesse. É perceptível que cada vez mais as crianças pequenas querem saber sobre aquilo que estão estudando.

Para finalizar o projeto todas as informações descobertas, atividades realizadas, não serão engavetadas. Muito pelo contrário, todas estas informações e descobertas serão apresentadas aos pais e para a comunidade local: outras crianças pequenas, na forma de comunicação oral.

As fotografias que se seguem ilustram a parte mais significativa do processo de desenvolvimento do projeto com as crianças pequenas. As imagens aclaram o envolvente trabalho que a metodologia de projetos surte no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, social e físico. As crianças nessa metodologia tiveram a oportunidade de levantar hipóteses, refletir sobre o observável, desenhar, interagir com os amigos e o professor, enfim, pode ser uma criança “ativa”, ao invés de fazer, somente, uma pesquisa na biblioteca, em livros. As crianças, ao pesquisarem um novo assunto que estão interessadas, o fazem com prazer e ampliam e aprofundam os seus conhecimentos iniciais.

Roda da conversa: a partilha das informações pesquisadas em casa pelas crianças e familiares.



A professora conversa com o grupo sobre as informações trazidas de casa.

Segunda fase do projeto

Algumas atividades realizadas, que envolvem todos os tipos de conhecimento, durante o processo de desenvolvimento do projeto



Função simbólica e conhecimento social - A criança tenta decifrar o que está escrito na receita da massa.



Conhecimento físico - A criança transforma o óleo, a farinha e o sal em uma massa.



Conhecimento lógico-matemático - Um pequeno grupo de crianças modela ovos de diferentes tamanhos e ordena-os.



Função simbólica – dá observação à representação – A criança faz a massa, a modela, e a transforma em um pintinho, e o colore.



Função simbólica - As crianças recolheram objetos cujas iniciais começavam com a mesma inicial da palavra pintinho.



Função simbólica - As crianças representando não mais o pintinho, mas o pequeno galo e descobrindo que o pintinho também cresce.



Função simbólica - As crianças vestiram máscaras de pintinho para imitarem e dramatizarem o pequeno animal



Aspecto afetivo - Uma criança levou um pintinho, para o grupo estudar o pequeno animal, estes o observam e cuidam dele demonstrando muito afeto.



Aspecto social - Interações entre as crianças - O pintinho foi levado para as crianças de outra sala para que as outras crianças pudessem conhecê-lo



Aspecto social – Duas crianças trocam informações sobre o pequeno animal



Interação família e escola - uma mãe ofereceu sua casa e ovos para serem cozidos, oportunizando novas descobertas para as crianças

Visita a um galinheiro – as incríveis descobertas



A aluna interagindo com a professora sobre as descobertas que ela e o grupo fizeram



Descobriram que no galinheiro tem uma lâmpada



Descobriram que o pintinho não come milho, e sim quirela



Descobriram que tem um ovo dentro do galinheiro...



... a galinha bota ovo



Uma criança mostrando para a professora o registro que fez sobre as descobertas do galinheiro

Terceira fase do projeto



Culminar e informar - As crianças apresentaram suas descobertas para as crianças de outra sala e para os pais

Mapa conceitual - Conclusão da investigação sobre os pintinhos



CAPITULO IV. A PESQUISA

4.1. Planejamento da pesquisa

A partir de 1992, os cursos de formação de professores do PROEPRE passaram a ser oferecidos como cursos de extensão universitária, pois, antes deste período, para que tais cursos fossem oferecidos, eram firmados convênios entre as prefeituras municipais e a Unicamp.

Então, nessa época, estruturaram-se dois programas para atender à demanda da formação continuada de professores que trabalhavam com a educação infantil, bem como com o ensino fundamental. Surgiram via escola de Extensão, o EDU 15-PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica da Educação Infantil e o EDU 016-PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para o Ensino Fundamental.

No ano de 2007, foi oferecido um outro curso de extensão universitária, o EDU 044-PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil I. Este foi criado para atender à demanda da formação do professor que atua com as crianças cuja a faixa etária é de zero a três.

Por tudo o que foi descrito acima, objetivou-se, nesta pesquisa, avaliar os efeitos do curso de educação infantil (zero a três) anos na formação continuada dos seus participantes. Para tanto, em 2007, foram analisados os dados dos alunos dos cursos que aconteceram na:

- Cidade de Campinas, na Universidade Estadual de Campinas – SP, aos sábados das 8 às 13h, totalizando 120 horas de curso, iniciado em 10 de fevereiro e finalizado em 19 de julho;
- Cidade de Itapira, às quartas-feiras das 18 às 10h, totalizando 120 horas de curso, iniciado em 10 de abril e finalizado em 15 de setembro.

Este curso foi organizado pela professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis e pela pedagoga e doutoranda Roberta Rocha Borges, do Laboratório de Psicologia Genética. Como docente, ministrou o curso a própria doutoranda, a partir do referencial teórico piagetiano e embasado na prática pedagógica do PROEPRE, atendendo, com isso, a especificidade do trabalho com o bebê e com a criança de zero a três anos²².

O programa do curso (ver anexo 09) aborda a teoria piagetiana, o desenvolvimento infantil desta faixa etária em todos os aspectos: o físico, o afetivo, o social, o cognitivo, o histórico da creche, a organização do espaço físico, a estruturação da rotina, a avaliação do desenvolvimento, o trabalho com os pais e/ou responsáveis na creche.

A metodologia do curso constituiu-se de aulas expositivas, análise de textos, estudos em grupos, reflexões coletivas, análise de situações de práticas de sala de aula, oficinas, debates, filmes para discussões.

4.1.1. Justificativa e problema

No Brasil, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em 1997, a formação de professores da educação infantil, em especial do profissional que atuava na creche, era praticamente excluída do campo da Educação. Isso veio a se refletir no contingente de leigos que atuavam com essa faixa etária, (KISHIMOTO, 1999).

²² No anexo 8 observa-se o esquema do desenvolvimento da criança de 0-3 anos, o qual o PROEPRE se baseia.

Atualmente, este quadro difere no que diz respeito à formação do profissional da creche, pois, as determinações contidas na LDBEN, que exigem uma habilitação em cursos de nível médio ou superior para os profissionais da educação infantil, não poderão atuar nesta educação infantil pessoas sem formação específica (SAVIANI, 1997).

Para agilizar a formação proposta pela LDBEN, durante a década de 1997 e 2007, criou-se uma nova modalidade de curso – normal superior – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, encarregou-se da formação do profissional de educação infantil (KISHIMOTO, 1999).

Nesse período, algumas universidades estabeleceram convênios com as prefeituras para realizar cursos para regularizar a qualificação de professores da educação infantil. Hoje, estes cursos e convênios já não existem mais.

Dessa forma, cabe aos cursos de Pedagogia, que já vêm desde a década de 30 se preocupando em qualificar os profissionais que atuam com a educação infantil, habilitar o profissional desta área. Nas últimas décadas, a Pedagogia veio sendo reformulada em processo de intensa revisão curricular, procurando ajustar seu projeto, tendo em vista atender, os padrões de qualidade e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (KISHIMOTO, 1999).

Todas essas discussões de ajuste de um novo currículo da Pedagogia, em inserir de uma certa maneira também a formação do profissional da educação infantil, em especial àquele que atuará na creche, resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006).

Neste documento, em relação à formação do profissional que atuará nesta instituição, ao final do curso, o formando deverá, por conseguinte, estar apto a compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões: física, psicológica, intelectual, social. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006).

Não se pode desconsiderar as várias críticas realizadas à Resolução do Conselho Nacional de Educação quanto às formulações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Saviani, 2007). Franco, Libâneo e Pimenta, 2007 e Kramer, 2006), acreditando que, pelo fato de, em tal documento, estar mencionada a necessidade, na formação do pedagogo, de se estudar a faixa etária da educação infantil de zero a cinco anos, realmente ocorrerá. Campos, Füllgraf, Wiggers (2006), afirmam que, mesmo professoras formadas no curso de Magistério ou até mesmo em Pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches.

Segundo estes autores (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006; Kramer, 2006; Libâneo e Pimenta, 2007; Saviani, 2007), a formação dos profissionais que atuam na creche, não apresenta dados nada animador, pois os mesmos possuem uma grave e precária formação. Estes dados podem ser confirmados nos diferentes estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Ceará, Santa Catarina, que foram investigados.

É evidente que a formação inicial do professor que atuará com as crianças pequenas ocorre no ensino superior, no curso de Pedagogia (Kramer, 2006), mas não se pode desconsiderar que a Pedagogia estuda os fenômenos da educação (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007); forma professores para a educação infantil, ensino fundamental I e é um curso bastante denso em conteúdos, necessitando que, posteriormente, o professor busque cursos de formação continuada, para realizar reflexões em sua prática pedagógica.

Logo, o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância, que exige uma formação específica (FORMOSINHO, 2005).

Neste sentido, justifica-se a organização de um curso de extensão universitária, no âmbito da universidade, que dará continuidade à formação específica para professores que atuam ou atuarão em tais instituições de ensino. Tal curso pode contribuir de maneira eficaz para formação do professor que almeje trabalhar com a educação infantil de zero a três anos, pois traz um embasamento teórico e reflexões sobre a prática pedagógica do trabalho na creche.

Diante de tal justificativa, o problema levantado neste trabalho de pesquisa refere-se ao curso de Extensão Universitária EDU 044-PROEPRE-Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica I, se ele acarreta modificações nas concepções teóricas dos educadores que atuam com crianças de zero a três anos nas creches de Campinas e região?

4.1.2. Objetivos

- Avaliar o curso de extensão universitária EDU-044-PROEPRE-Fundamentos Teóricos e Prática pedagógica para Educação Infantil I - para a formação de professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade;
- Conhecer, a partir do teste situacional, as concepções iniciais dos professores sobre o desenvolvimento da criança de zero a três anos;
- Analisar se o curso influencia as mudanças de concepções dos participantes quanto ao desenvolvimento da criança de zero a três anos;
- Verificar se a experiência docente do aluno tem influência, ou não, no desempenho do teste situacional;
- Verificar se a formação anterior do aluno tem influência, ou não, no desempenho do teste situacional;
- Verificar se a faixa etária do aluno tem influência, ou não, no teste situacional;

- Verificar se a carga horária de trabalho do aluno tem influência, ou não, no teste situacional.

4.1.3. Hipóteses

- O curso de extensão universitária – PROEPRE – contribui de forma significativa para a modificação nas concepções teóricas dos professores;
- A influência dos cursos de PROEPRE na formação continuada de professores se manifesta pela diferença entre os pontos obtidos nos testes situacionais por ocasião do pré e do pós-teste, de tal modo que o número de pontos obtidos no pós-teste seja maior;
- O desempenho dos alunos no teste situacional não varia proporcionalmente em relação ao tempo de experiência docente;
- O desempenho no teste situacional não varia de acordo com a formação anterior dos alunos do curso;
- O desempenho no teste situacional não varia de acordo com a faixa etária dos alunos do curso.

4.1.4. Metodologia

Segundo Campbell e Stanley (1979), a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa consiste em estudos que envolvem a aplicação de pré-teste e pós-teste, como pode ser observado no modelo abaixo:

$O_1 \times O_2$, sendo O_1 igual a pré-teste e O_2 igual a pós-teste e X o equivalente aos cursos planejados.

Estes autores afirmaram que este modelo de pesquisa vem sendo utilizado com grande aplicações na investigação educacional. E que ainda, este tipo de pesquisa pode ser aplicado a qualquer ambiente educacional, cujo objetivo é constatar as idéias iniciais do grupo aplicando um instrumento; realizar uma intervenção no grupo e aplicação novamente do mesmo instrumento para constatar o efeito da intervenção no grupo.

4.1.5. Participantes

Participaram da pesquisa 63 alunos do curso de extensão EDU-044-PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Práticos Pedagógica para Educação Infantil I (0 - 3 anos), sendo que 34 alunos freqüentaram o curso em Campinas-SP e 29 em Itapira-SP.

Para coleta dos dados, foi aplicado um questionário, cujos resultados são expostos a seguir.

A faixa etária dos alunos que compuseram o grupo pesquisado em Campinas-SP apresentou idade mínima de 18 anos, ou seja, 50% do grupo tinha idade entre 18 e 25 anos, 26,47% entre 26 e 35 anos e 23,53% acima de 36 anos. Tais dados podem ser observados na TABELA 1.

TABELA 1. Distribuição dos participantes de Campinas-SP – turma de sábado – por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	FREQÜÊNCIA	%
18-25 anos	17	50
26-35 anos	09	26,47
≥ 36 anos	08	23,53
Total	34	100

A distribuição de faixa etária dos alunos que compuseram o grupo de Itapira-SP, mostrou idade mínima de 18 anos, ou seja, 10,34% do grupo tinha idade entre 18 e 25 anos; 55,17%, entre 26 e 35 anos e 34,48% possuíam idade acima de 36 anos. Tais dados podem ser observados na TABELA 2.

TABELA 2. Distribuição dos participantes de Itapira-SP – turma de quarta-feira – por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	FREQÜÊNCIA	%
18-25 anos	03	10,34
26-35 anos	16	55,17
≥ 36 anos	10	34,48
Total	29	100

A TABELA 3 apresenta os dados referentes ao nível de escolaridade das alunas cidade de Campinas. Constatou-se que 51,52% das alunas possuem o diploma de Magistério, enquanto 48,48% das alunas não possuem o curso de Magistério.

TABELA 3. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional

Magistério	Freqüência	%
Sim	16	48,48
Não	17	51,52
Total	33	100

A TABELA 4 apresenta os dados referentes ao nível de escolaridade das alunas da cidade de Itapira-SP. Constatou-se que 79,31% das alunas possuem o diploma de Magistério, enquanto que 20,69% não possuem o curso de Magistério.

TABELA 4. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional

Magistério	Freqüência	%
Sim	23	79,31
Não	06	20,69
Total	29	100

A TABELA 5 evidencia ainda os dados referentes ao nível de escolaridade das alunas do curso de Campinas-SP, ou seja, se possuem, ou não, nível superior: 67,65% possuem diploma universitário, 8,82% não e 23,53% estão cursando o ensino superior.

TABELA 5. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional em curso superior

Curso Superior	Freqüência	%
Andamento	08	23,53
Não	03	8,82
Sim	23	67,65
Total	34	100

A TABELA 6 evidencia ainda os dados referentes ao nível de escolaridade das alunas do curso de Itapira-SP, ou seja, se possuem ou não nível superior: 48,28% possuem diploma universitário; 20,69% não e 31,03% estão cursando o ensino superior.

TABELA 6. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional em curso superior

Curso Superior	Freqüência	%
Andamento	09	31,03
Não	06	20,69
Sim	14	48,28
Total	29	100

A TABELA 7 apresenta os dados referentes ao curso de formação profissional em ensino superior cursado pelos alunos de Campinas-SP: 87,10% possuem a formação em Pedagogia; 9,68% são psicólogos e 3,23% possuem formação em Secretariado.

TABELA 7. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo o curso de formação profissional em ensino superior

Qual Curso Superior	Freqüência	%
Pedagogia	27	87,10
Psicologia	03	9,68
Secretariado	01	3,23
Total	31	100

A TABELA 8 apresenta os dados referentes ao curso de formação profissional em ensino superior freqüentado pelos alunos de Itapira – SP: 86,13% possuem formação em Pedagogia, 4,55% habilitação em Dança, 4,55% formação em Letras e 4,55% cursaram Administração de Empresas.

TABELA 8. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional em curso superior

Qual Curso Superior	Freqüência	%
Administração	01	4,55
Dança	01	4,55
Letras	01	4,55
Pedagogia	19	86,36
Total	22	100

Quanto aos dados relativos à TABELA 9, referem-se aos cursos de pós-graduação dos alunos de Campinas-SP: 42,86% estão freqüentando um curso de pós-graduação, 47,62% não possuem nenhum curso de pós-graduação e 9,52% possuem curso de pós-graduação.

TABELA 9. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional em pós-graduação

Pós-graduação	Freqüência	%
Andamento	09	42,86
Não	10	47,62
Sim	02	9,52
Total	21	100

Quanto aos dados relativos à TABELA 10, referem-se aos cursos de pós-graduação dos alunos de Itapira-SP: 27,59% possuem curso de pós-graduação e 72,41% não.

TABELA 10. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional em pós-graduação

Pós-graduação	Frequência	%
Não	21	72,41
Sim	08	27,59
Total	29	100

Na TABELA 11, estão expressos os dados referentes ao curso de pós-graduação que as alunas de Campinas-SP cursaram: 9,09% cursaram Educação Especial, 9,09% Gestão Educacional, 9,09% Psicomotricidade e 72,73% Psicopedagogia.

TABELA 11. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo o curso de formação profissional de pós-graduação freqüentado

Pós-graduação	Frequência	%
Ed. Especial	01	9,09
Gestão Educacional	01	9,09
Psicomotricidade	01	9,09
Psicopedagogia	08	72,73
Total	11	100

Na TABELA 12, estão expressos os dados referentes ao curso de pós-graduação que as alunas de Itapira-SP cursaram: 100% cursaram Psicopedagogia.

TABELA 12. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo o curso de formação profissional em pós-graduação freqüentado

Pós-graduação	Freqüência	%
Psicopedagogia	08	100
Total	08	100

Na TABELA 13, estão os resultados das alunas de Campinas-SP, quanto à realização de cursos de especialização: somente uma aluna realizou curso de especialização na área da educação.

TABELA 13. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional em especialização

Especialização	Freqüência	%
Não	02	66,67
Sim	01	33,33
Total	03	100

Na TABELA 14, estão os resultados dos alunos de Itapira-SP quanto à realização de cursos de especialização: 100% não freqüentaram cursos de especialização.

TABELA 14. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional em especialização

Especialização	Freqüência	%
Não	29	100
Total	29	100

Na TABELA 15, evidencia-se o resultado dos alunos de Campinas-SP em relação ao curso de especialização freqüentado de Orientação Educacional, somente um aluno fez especialização em orientação educacional.

TABELA 15. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional freqüentada em curso de especialização

Especialização	Freqüência	%
Orientação educacional	01	100
Total	01	100

Os dados da TABELA 16 referem-se à formação continuada em cursos de extensão universitária dos alunos de Campinas-SP: 32,35% freqüentaram cursos de extensão universitária, 61,76% não freqüentaram e 5,88% estão freqüentando ainda algum curso.

TABELA 16. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional continuada em cursos de extensão universitária

Extensão	Freqüência	%
Andamento	02	5,88
Sim	11	32,35
Não	21	61,76
Total	34	100

Os dados da TABELA 17 referem-se à formação continuada em cursos de extensão universitária dos alunos de Itapira-SP: 58,62% freqüentaram cursos de extensão universitária, enquanto 41,38% não.

TABELA 17. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional continuada em cursos de extensão universitária

Extensão	Freqüência	%
Não	12	41,38
Sim	17	58,62
Total	29	100

Os dados referentes ao curso de extensão universitária freqüentado pelos alunos de Campinas-SP, estão na TABELA 18. 61,54% dos alunos já realizaram o curso do Proepre: Fundamentos Teóricos e Prática para a educação Infantil (EDU-15); 7,69 dos alunos realizaram, além, do Proepre: Fundamentos Teóricos e Prática para a educação Infantil (EDU-15) um curso de extensão denominado “Saúde Mental Escolar”; 15,28% cursaram Proepre: Fundamentos Teóricos e Prática para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (EDU-15 e EDU-16) e 15,28% cursaram o Proepre cujo carga horária era de 40 horas.

TABELA 18. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo a formação profissional continuada freqüentada em curso de extensão universitária

Curso de Extensão	Freqüência	%
PROEPRE	08	61,54
PROEPRE Saúde Mental Escolar	01	7,69
PROEPRES	02	15,28
PROEPRINHO	02	15,28
Total	13	100

Na TABELA 19, podem ser observados os resultados referentes ao curso de extensão universitária freqüentado pelos alunos de Itapira-SP: 94,12% cursaram o PROEPRE de educação infantil e 5,88% cursaram o curso nomeado “APAE”.

TABELA 19. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a formação profissional continuada freqüentada em curso de extensão universitária

Curso de Extensão Universitária	Freqüência	%
APAE	01	5,88
PROEPRE	16	94,12
Total	17	100

Na TABELA 20 podem ser observados os dados dos alunos de Campinas-SP, referentes ao outro curso de formação profissional continuada freqüentado, ou seja, se o aluno cursou qualquer outro curso: 32,35% já cursaram outros cursos e 67,64% não.

TABELA 20. Distribuição dos participantes de Campinas-SP segundo outros cursos de formação profissional continuada cursados

Outros cursos	Freqüência	%
Sim	11	32,35
Não	23	67,64
Total	34	100

Na TABELA 21, podem ser observados os dados dos alunos de Itapira-SP, referentes ao outro curso de formação profissional continuada freqüentado, ou seja, se o aluno cursou qualquer outro curso: 66,67% já freqüentaram outros cursos e 33,33% não.

TABELA 21. Distribuição dos participantes de Itapira-SP segundo a outros cursos de formação profissional continuada cursados

Outros cursos	Freqüência	%
Não	09	33,33
Sim	18	66,67
Total	27	100

Os dados relativos à atuação em sala de aula dos alunos de Campinas-SP, aparecem na TABELA 22: 88,89% atuam em sala de aula, enquanto 11,11% não.

TABELA 22. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto à atuação em sala de aula

Atua em sala de aula	Freqüência	%
Sim	24	88,89
Não	03	11,11
Total	27	100

Os dados sobre a atuação em sala de aula dos alunos de Itapira-SP, estão na TABELA 23: 86,21%, atuam em sala de aula, enquanto 13,79% não.

TABELA 23. Distribuição dos participantes de Itapira – SP quanto à atuação em sala de aula

Atua em sala de aula	Freqüência	%
Sim	25	86,21
Não	04	13,79
Total	29	100

Na TABELA 24 estão os dados dos alunos de Campinas - SP que atuam como coordenadores de creche. Frequentaram o curso um total de cinco coordenadores.

TABELA 24. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto à coordenação

Coordenação	Freqüência	%
Sim	05	100
Total	05	100

Na TABELA 25 estão os dados dos alunos de Itapira-SP que atuam na coordenação da creche. Nenhum aluno é coordenador.

TABELA 25. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto à coordenação

Coordenação	Freqüência	%
Não	29	100
Total	29	100

A TABELA 26 evidencia os dados dos participantes de Campinas-SP que realizam outra atividade profissional. 18,18% realizam outra atividade profissional e 81,82% trabalham na creche.

TABELA 26. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto à outra atividade profissional

Outra atividade profissional	Freqüência	%
Sim	06	18,18
Não	27	81,82
Total	33	100

A TABELA 27 evidencia os dados dos participantes de Itapira-SP que realizam outra atividade profissional. Somente um aluno realiza atividade profissional que não está vinculada a creche.

TABELA 27. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto a outra atividade profissional

Outra atividade profissional	Freqüência	%
Sim	01	100%
Total	01	100

Os alunos do curso de Campinas-SP trabalham em média 35,9 horas por semana. Tal dado pode ser observado na TABELA 28.

TABELA 28. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto às horas de trabalho

Número	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
34	35,9	12,1	20	30	75,0

Os alunos do curso de Itapira-SP trabalham em média 33,4 horas por semana. Tal dado pode ser observado na TABELA 29.

TABELA 29. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto às horas de trabalho

Número	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
26	33,4	7,1	20	36	45,0

Na TABELA 30, estão inseridos os dados dos participantes do curso de Campinas-SP, no que condiz com o tempo de serviço dos mesmos: 47,06% dos alunos possuem um tempo menor ou igual a um ano de serviço, enquanto 23,53% possuem mais de um ano e/ou até cinco anos de tempo de serviço; 17,65%

possuem entre cinco e dez anos de tempo de serviço e apenas 11,76% possuem mais que dez anos de tempo de serviço.

TABELA 30. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto aos anos de serviço

Tempo de serviço	Frequência	%
≤1 ano	16	47,06
1 – 5	08	23,53
5 – 10	06	17,65
>10	04	11,76
Total	34	100

Na TABELA 31 estão inseridos os dados dos participantes do curso de Itapira-SP, no que condiz com o tempo de serviço dos mesmos: 33,33% dos alunos possuem um tempo menor ou igual a um ano de serviço, enquanto 40,74% possuem mais de um ano e/ou até cinco anos de tempo de serviço, 18,52% possuem entre cinco e dez anos de tempo de serviço e apenas 7,41% possuem mais que dez anos de tempo de serviço.

TABELA 31. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto aos anos de serviço

Tempo de serviço	Frequência	%
≤1 ano	09	33,33
1 – 5	11	40,74
5 – 10	05	18,52
>10	02	7,41
Total	27	100

Observam-se na TABELA 32, os dados do local de trabalho dos alunos de Campinas-SP, ou seja, se trabalham em instituições particulares ou em instituições públicas ou ainda, filantrópica. 3,23% trabalham em banco – instituição particular; 6,45% trabalham em instituição filantrópica; 9,68% trabalham tanto em instituição particular, bem como, em instituição pública; 32,26% trabalham somente em instituição particular de ensino e 48,39% trabalham em instituição pública de ensino.

TABELA 32. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto ao local de trabalho

Local de trabalho	Frequência	%
Banco	01	3,23
Instituição Filantrópica	02	6,45
Particular / Pública	03	9,68
Particular	10	32,26
Pública	15	48,39
Total	31	100

Na TABELA 33, observam-se dados do local de trabalho dos alunos de Itapira-SP: 57,69% trabalham em instituições particulares e 42,31% em instituições públicas.

TABELA 33. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto ao local de trabalho

Local de trabalho	Frequência	%
Particular	15	57,69
Pública	11	42,31
Total	26	100

Os dados relativos à realização de outra atividade, que não seja voltada à educação dos alunos de Campinas-SP, estão descritos na TABELA 34: 18,18% dos alunos realizam atividades fora do âmbito de sala de aula e 81,82% não.

TABELA 34. Distribuição dos participantes de Campinas-SP quanto à realização de outra atividade fora do âmbito da sala de aula

Outra atividade	Freqüência	%
Sim	06	18,18
Não	27	81,82
Total	33	100

Os dados relativos à realização de outra atividade, que não seja voltada à educação dos alunos de Itapira-SP, estão descritos na TABELA 35: 13,79% dos alunos realizam atividades fora do âmbito da sala de aula e 86,21% não realizam.

TABELA 35. Distribuição dos participantes de Itapira-SP quanto à realização de outra atividade fora do âmbito da sala de aula

Outra atividade	Freqüência	%
Sim	04	13,79
Não	25	86,21
Total	29	100

As outras atividades que os alunos de Campinas-SP realizam fora do âmbito da sala da aula são trabalhos em Banco, direção/coordenação de escola, desenvolvimento de trabalhos em hospitais, ensino de música, trabalhos ligados à Psicologia e à Psicopedagogia. Tais dados são mencionados na TABELA 36.

TABELA 36. Distribuição dos participantes de Campinas-SP, referente ao tipo de outra atividade realizada

Qual atividade	Frequência	%
Bancária	01	16,67
Direção	01	16,67
Hospital	01	16,67
Prof^a. de Música	01	16,67
Psicóloga	01	16,67
Psicopedagogia	01	16,67
Total	06	100

As outras atividades que os alunos de Itapira-SP realizam fora do âmbito da sala de aula são trabalhos em buffets, ensino de artes plásticas, ensino de expressão corporal e transporte escolar. Tais dados são mencionados na TABELA 37.

TABELA 37. Distribuição dos participantes de Itapira-SP, referente ao outro tipo de atividade realizada

Qual atividade	Frequência	%
Buffet	01	25
Prof^a. Artes	01	25
Prof^a. Expressão Corporal	01	25
Transporte escolar	01	25
Total	04	100

A TABELA 38 ilustra a faixa etária de todos os participantes, tanto dos alunos que freqüentaram o curso de Campinas-SP quanto também dos que

freqüentaram o de Itapira-SP: 31% estão entre a faixa etária de 18 e 25 anos, 39,68% estão entre a faixa etária de 26 a 35 anos e 28,57% possuem idade igual ou maior que 36 anos.

Tabela 38. Resultado geral da distribuição dos participantes por faixa etária

Faixa etaria	Freqüência	%
18-25 anos	20	31
26-35 anos	25	39,68
≥ 36 anos	18	28,57
Total	63	100

A TABELA 39 evidencia os dados referentes ao nível de escolaridade das alunas do curso de Campinas-SP e de Itapira-SP: 62,90% cursaram o Magistério e 37,10% não.

TABELA 39. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional do Magistério

Magistério	Freqüência	%
Sim	39	62,90
Não	23	37,10
Total	62	100

Os dados da tabela 40 evidenciam que 58,73% das alunas concluíram o ensino superior, 26,98% estão cursando ensino superior e apenas 14,29% não possuem o ensino superior.

TABELA 40. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em curso superior

Curso superior	Freqüência	%
Em andamento	17	26,98
Não	09	14,29
Sim	37	58,73
Total	63	100

A TABELA 41 ilustra os dados de todos os participantes quanto ao curso de nível superior do qual participaram, podendo ser assim descrita: 86,79% concluíram Pedagogia, 5,66% Psicologia, 1,89% Administração de Empresas, 1,89% Dança, 1,89% Letras e 1,89% Secretariado.

TABELA 41. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo o curso de formação profissional freqüentado em ensino superior

Qual curso superior	Freqüência	%
Administração	01	1,89
Dança	01	1,89
Letras	01	1,89
Pedagogia	46	86,79
Psicologia	03	5,66
Secretariado	01	1,89
Total	53	100

Quanto aos dados relativos à TABELA 42, referem-se aos cursos de pós-graduação de todos os alunos: 18% estão participando de um curso de pós-graduação, 62% não e 20% possuem curso de pós-graduação.

TABELA 42. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em pós-graduação

Pós-graduação	Freqüência	%
Andamento	09	18,00
Não	31	62,00
Sim	10	20,00
Total	50	100

Na TABELA 43, estão expressos os dados referentes ao curso de pós-graduação que as alunas cursaram: 84,21% cursaram Psicopedagogia, 5,26% Educação Especial, 5,26% Gestão Educacional e 5,26% Psicomotricidade.

TABELA 43. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em pós-graduação no que se refere ao curso freqüentado

Pós-graduação	Freqüência	%
Educação Especial	01	5,26
Gestão Educacional	01	5,26
Psicomotricidade	01	5,26
Psicopedagogia	16	84,21
Total	19	100

A TABELA 44 apresenta os dados relativos aos cursos de especialização. Somente um aluno freqüentou curso de especialização e 96,88% não.

TABELA 44. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em especialização

Especialização	Freqüência	%
Sim	01	3,13
Não	31	96,88
Total	32	100

A especialização cursada pelo aluno foi o curso de Orientação Educacional. Tal dado aparece na TABELA 45.

TABELA 45. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em curso de especialização freqüentado

Especialização	Freqüência	%
Orientação Educacional	01	100
Total	01	100

Observaram-se na TABELA 46, os dados coletados de todos os participantes, quanto aos cursos de extensão: 66,67% já freqüentaram algum curso de extensão universitária, 4,76% estão ainda cursando e 28,57% não cursaram extensão universitária.

TABELA 46. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação profissional em cursos de extensão universitária

Cursos de Extensão	Freqüência	%
Andamento	02	4,76
Sim	28	66,67
Não	12	28,57
Total	42	100

Os dados da TABELA 47 ilustram os cursos de Extensão realizados pelos alunos. 15,38% realizaram além do curso de Extensão do PROEPRE o curso de Extensão: Saúde Mental e 84,62% cursaram os diferentes cursos de Extensão do PROEPRE.

TABELA 47. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo o curso de formação profissional, tipo extensão universitária, cursado

Curso de Extensão	Frequência	%
PROEPRE / Saúde Mental Escolar	02	15,38
PROEPRES	11	84,62
Total	13	100

Na TABELA 48 estão os dados referentes à formação continuada, como se pode observar: 76,32% realizaram outros cursos e 23,68% não.

TABELA 48. Resultado geral da distribuição dos participantes segundo a formação em outros cursos freqüentados

Outros cursos	Frequência	%
Não	09	23,68
Sim	29	76,32
Total	38	100

Os dados da TABELA 49 indicam que a maioria dos alunos atuam em sala de aula: 87,50% dos participantes trabalham em sala de aula, enquanto 12,50% deles não.

TABELA 49. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto à atuação em sala de aula

Atua em sala de aula	Frequência	%
Sim	49	87,50
Não	07	12,50
Total	56	100

Dos participantes, somente cinco alunos atuam como coordenadoras de escola de educação infantil, de acordo com a TABELA 50.

TABELA 50. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto à atuação na coordenação escolar

Coordenação	Frequência	%
Sim	05	100
Total	05	100

Nos resultados gerais da distribuição dos participantes quanto ao exercício de outra atividade profissional, que não corresponde à atuação em escola, somente 10 participantes exercem outra atividade, de acordo com a TABELA 51.

TABELA 51. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto ao exercício de outra atividade profissional

Outra atividade profissional	Frequência	%
Sim	10	15,87
Não	53	84,12
Total	63	100

TABELA 52, observa-se que 5% dos participantes trabalham 20 horas semanais, enquanto 43,33% desenvolvem suas atividades profissionais em 21 e 31 horas, outros 33,33% trabalham de 31 e 40 horas e somente 18,33% trabalham 40 horas semanais.

TABELA 52. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto à carga horária de trabalho

Carga horaria	Frequência	%
1: 20	03	5,00
2: 21-31	26	43,33
3: 31-41	20	33,33
4: >40	11	18,33
Total	60	100

No que se refere ao tempo de serviço na área de educação infantil, do total de participantes, 40,98% possuem menos de um ano ou até um ano de tempo de serviço, 31,15% de um a cinco anos de tempo de serviço, 18,03% possuem de cinco a dez anos de tempo de serviço e 9,84% mais que dez anos de tempo de serviço. Tais dados podem ser observados na TABELA 53.

TABELA 53. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto ao tempo de serviço em educação infantil

Tempo de serviço	Freqüência	%
1: ≤ 1 ano	25	40,98
2: 1-5	19	31,15
3: 5-10	11	18,03
4: >10	06	09,84
Total	61	100

Nos resultados gerais da distribuição dos participantes, quanto ao local de trabalho, na TABELA 54 pode-se constatar que 1,75% participantes trabalham em banco particular, 3,50% alunos trabalham em instituições filantrópicas, 5,26% alunos em instituições tanto particular como pública, 43,85% somente em instituições particulares e 45,61% em instituições públicas.

TABELA 54. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto ao local de trabalho

Local de trabalho	Freqüência	%
Banco	01	1,75
Instituição Filantrópica	02	3,50
Particular / Pública	03	5,26
Particular	25	43,85
Pública	26	45,61
Total	57	100

A maioria das alunas, ou seja, 83,87%, não realizam outra atividade profissional além do trabalho com a educação infantil, apenas 16,13% exercem outra atividade, que não está ligada ao trabalho com crianças pequenas. Tais dados podem ser observados na TABELA 55.

TABELA 55. Resultado geral da distribuição dos participantes quanto à realização de outra atividade profissional fora do âmbito da educação infantil

Outra atividade	Freqüência	%
Sim	10	16,13
Não	52	83,87
Total	62	100

A TABELA 56 evidencia que os participantes que exercem outra atividade fora do âmbito da creche são bancária, trabalho em buffet, direção de escolar, trabalho em hospitais, professoras de artes, música e expressão corporal, psicóloga, psicopedagoga e transporte escolar.

TABELA 56. Distribuição geral dos participantes referente a outra atividade realizada fora do âmbito da creche

Qual atividade	Freqüência	%
Bancária	01	10,00
Buffet	01	10,00
Direção	01	10,00
Hospital	01	10,00
Prof^a. de Artes	01	10,00
Prof^a. de Expressão	01	10,00
Prof^a. de Música	01	10,00
Psicóloga	01	10,00
Psicopedagoga	01	10,00
Transporte escolar	01	10,00
Total	10	100

Instrumentos

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos. O primeiro instrumento – um questionário – objetiva levantar os dados demográficos das alunas. Este instrumento foi elaborado por Mantovani de Assis (1972, p. 121), contendo questões referentes a dados pessoais como faixa etária dos alunos, formação profissional, local de trabalho, atuação em sala de aula e tempo de experiência em educação infantil (anexo 10).

O segundo instrumento foi um teste denominado situacional. Este instrumento foi elaborado por Roberta Rocha Borges e Orly Zucatto Mantovani de Assis e contém situações-problemas que fazem parte do trabalho do professor

que atua com crianças de zero a três anos na creche. Fazem parte deste instrumento 30 questões envolvendo situações relacionadas ao aspecto cognitivo, socioafetivo e físico (anexo 11).

Os participantes do curso, ao lerem as questões, deveriam responder a três proposições diferentes, representando a maneira como o professor da creche reage diante da real situação citada no teste situacional. Em cada uma das situações, existem quatro alternativas: concordo muito (CM), concordo (C), discordo muito (DM) e discordo (D). O participante deve escolher, para cada situação, uma das alternativas. Diante da escolha, analisa-se a postura do professor perante o trabalho dele, o qual se realiza na creche.

A cada uma das questões, atribui-se uma pontuação no valor de 0 a 3 pontos, de forma que a nota máxima atinja 90 pontos. Nas alternativas, julgadas corretas, o participante recebe 1 ponto. No caso da resposta aproximar-se do julgamento correto, atribui-se 0,5 ponto. Por exemplo: se a resposta for concordo (C) e o aluno assinalou concordo muito (CM), atribui-se 0,5 ponto. Mas, se diante da mesma situação, ele optar por discordo (D) ou discordo muito (DM), não se atribui pontuação.

O Quadro 1 exemplifica a forma de correção do teste situacional:

Gabarito	Resposta hipotética do aluno	Nota atribuída
<i>1ª. Questão</i>	<i>1ª. Questão</i>	<i>1ª. Questão</i>
I. DM	I. D	I. 0,5
II. C	II. C	II. 1,0
III. CM	III. D	III. 0,0
<i>2ª. Questão</i>	<i>2ª. Questão</i>	<i>2ª. Questão</i>
I. CM	I. C	I. 0,5
II. D	II. DM	II. 0,5
III. C	III. D	III. 0,0

Quadro 1. Exemplo da correção do teste situacional

As questões 1, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27 e 30 referem-se aos aspectos socioafetivo. Estas situações dizem respeito à postura do professor em relação à forma de se relacionar com as crianças, à organização e procedimentos utilizados no trabalho entre as crianças e à maneira de intervir nas situações de conflito entre as crianças pequenas em sala de aula.

As questões 2, 3, 6, 13 e 15, referem-se ao aspecto físico sobre os cuidados e a construção dos esquemas motores da criança pequena: o primeiro refere-se à alimentação saudável, controle dos esfíncteres, hábitos higiênicos, ou seja, consciência corporal. E o segundo está relacionado ao engatinhar, andar, pegar, saltar, correr, encaixar, dentre outros.

As questões 5, 11, 16, 18, 24, 28 e 29 referem-se ao aspecto cognitivo na aquisição dos três tipos de conhecimento e em relação à função simbólica. O primeiro diz respeito aos três tipos de conhecimento, que são conhecimento físico (ação da criança de modo a descobrir as propriedades dos objetos e suas reações: cor, forma, odor, sabor, temperatura, consistência, textura, peso, animais e plantas); conhecimento lógico-matemático (coordenação das ações no nível prático e posteriormente, mental: conservação do objeto e substâncias, classificação, seriação, causalidade, espaço, tempo e início da construção do número) e conhecimento social (informações procedentes das pessoas e meios de comunicação: família, escola, amizade ou realização dos projetos e nomear os objetos). O segundo diz respeito ao início da função simbólica: imitação, jogo simbólico, imagem mental, desenho e linguagem oral e escrita.

É importante ressaltar que, embora as respostas estejam categorizadas sob os diferentes aspectos, sabe-se que estes são indissociáveis nas ações das crianças e dos professores. Mas foi priorizado apenas um dos aspectos do desenvolvimento da criança pequena nas diferentes questões.

Procedimento para coleta de dados

No primeiro dia de aula do curso EDU 044-PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática para Educação Infantil I, aplicou-se, inicialmente, o teste situacional para que fosse utilizado como pré-teste. Os participantes receberam explicações de como deveriam respondê-lo. Logo em seguida, fizeram-no individualmente. O tempo para executar essa tarefa foi de cerca de duas horas. Para a obtenção dos dados do pós-teste, realizaram-se os mesmos procedimentos acima descritos.

Após a aplicação do teste situacional para a coleta dos dados do pré-teste, os participantes também responderam a um questionário a fim de se levantarem os dados demográficos para a realização desta pesquisa. Todos os participantes responderam individualmente e tiveram cerca de 40 minutos para realizar esta tarefa.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise estatística teve como objetivos:

1. A partir dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, verificar a influência do curso EDU-044 - PROEPRE na participação da formação continuada dos professores que o participaram deste curso;
2. Caracterizar os diferentes grupos estudados;
3. Comparar o desempenho geral, entre turmas, entre faixas de idade, entre tempo de serviço, entre carga horária semanal, entre formação e entre frequência em cursos anteriores ao de extensão do PROEPRE.

A metodologia da estatística, utilizada para o tratamento dos dados desta pesquisa, foi análise descritiva com apresentação de tabelas de frequências para variáveis categóricas e de medidas de posição e dispersão para variáveis contínuas.

Para comparar o desempenho geral, foi utilizada a Análise de Variância (ANOVA) para medidas repetidas, pois as avaliações foram feitas no mesmo grupo em dois momentos diferentes.

Para a comparação do desempenho entre faixas de idade, tempo de serviço e carga horária foi utilizada a ANOVA. Para as comparações múltiplas foi aplicado o teste de Tukey.

Devido à não-suposição válida de Normalidade, optou-se por utilizar a transformação por *ranks* (ou postos) das notas.

Para a comparação do desempenho, entre turmas e curso de extensão, foi utilizado o teste de Mann-Whitney. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%.

Questão	n	média	desvio-padrão	mínimo	mediana	máximo	p-valor*
q1pre	63	1.4	0.6	0.0	1.5	2.0	
q1pos	63	1.4	0.7	0.0	1.5	3.0	
dif1	63	0.0	0.7	-1.5	0.0	2.0	0.6889
q2pre	63	2.3	0.6	0.5	2.5	3.0	
q2pos	63	2.3	0.6	0.5	2.5	3.0	
dif2	63	0.0	0.6	-2.0	0.0	1.0	0.5466
q3pre	63	2.2	0.5	0.5	2.0	3.0	
q3pos	63	2.2	0.7	0.5	2.5	3.0	
dif3	63	-0.0	0.6	-1.5	0.0	1.0	0.6614
q4pre	63	1.5	0.5	0.5	1.5	3.0	
q4pos	63	1.5	0.5	0.0	1.5	3.0	
dif4	63	0.0	0.6	-1.5	0.0	1.0	0.8047
q5pre	63	2.0	0.6	0.5	2.0	3.0	
q5pos	63	2.0	0.7	0.5	2.0	3.0	
dif5	63	0.1	0.7	-1.5	0.0	1.0	0.4449
q6pre	63	1.7	0.6	0.0	2.0	3.0	
q6pos	63	1.7	0.5	0.5	2.0	2.5	
dif6	63	0.0	0.6	-1.5	0.0	1.5	0.7998
q7pre	63	1.2	0.6	0.0	1.0	3.0	
q7pos	63	1.3	0.7	0.0	1.5	3.0	
dif7	63	0.1	0.6	-2.5	0.0	1.5	0.0319
q8pre	63	2.2	0.6	0.0	2.5	3.0	
q8pos	63	2.5	0.5	1.0	2.5	3.0	
dif8	63	0.3	0.5	-1.0	0.0	1.5	0.0014
q9pre	63	2.0	0.6	0.5	2.0	3.0	
q9pos	63	2.2	0.6	0.5	2.0	3.0	
dif9	63	0.2	0.6	-1.0	0.0	1.5	<u>0.0524</u>
q10pre	63	0.7	0.6	0.0	0.5	3.0	
q10pos	63	1.5	0.9	0.0	1.5	3.0	
dif10	63	0.8	0.9	-1.5	1.0	3.0	<0.0001
Q11PRE	63	1.8	0.7	0.0	2.0	3.0	
Q11POS	63	1.8	0.7	0.5	1.5	3.0	
dif11	63	-0.0	0.8	-2.0	0.0	2.0	0.6825
Q12PRE	63	1.5	0.8	0.0	1.5	3.0	
Q12POS	63	1.8	0.8	0.0	2.0	3.0	
dif12	63	0.2	0.8	-2.0	0.0	2.0	0.0389
Q13PRE	63	1.6	0.7	0.0	1.5	3.0	
Q13POS	63	2.0	0.6	0.0	2.0	3.0	
dif13	63	0.4	0.8	-1.0	0.5	2.0	0.0001
q14pre	63	1.2	0.5	0.0	1.5	2.0	
q14pos	63	1.2	0.7	0.0	1.5	2.5	
dif14	63	0.0	0.7	-1.5	0.0	2.0	0.5502
q15pre	63	1.7	0.7	0.5	1.5	3.0	
q15pos	63	2.1	0.7	0.5	2.5	3.0	
dif15	63	0.5	0.8	-1.5	0.5	2.0	<0.0001
q16pre	63	1.9	0.6	0.5	2.0	3.0	
q16pos	63	2.3	0.7	0.5	2.5	3.0	
dif16	63	0.4	0.7	-1.5	0.5	1.5	<0.0001
q17pre	63	1.7	0.6	0.5	2.0	3.0	
q17pos	63	2.0	0.6	0.5	2.0	3.0	
dif17	63	0.2	0.7	-1.0	0.0	2.0	0.0166
q18pre	63	1.4	0.6	0.0	1.5	3.0	
q18pos	63	1.5	0.7	0.5	1.5	3.0	
dif18	63	0.1	0.8	-1.5	0.0	2.5	0.5604
q19pre	63	1.9	0.6	0.0	2.0	3.0	
q19pos	63	1.9	0.6	0.5	2.0	3.0	
dif19	63	0.1	0.8	-1.5	0.0	2.0	0.6254

Questão	n	média	desvio-padrão	mínimo	mediana	máximo	p-valor*
q20pre	63	1.7	0.6	0.5	1.5	3.0	
q20pos	63	2.0	0.6	0.5	2.0	3.0	
dif20	63	0.3	0.7	-1.5	0.5	2.0	0.0003
Q21PRE	63	1.8	0.7	0.5	2.0	3.0	
Q21POS	63	2.0	0.7	0.5	2.0	3.0	
dif21	63	0.2	0.6	-1.0	0.0	2.5	0.0025
Q22PRE	63	1.7	0.6	0.5	2.0	3.0	
Q22POS	63	2.0	0.6	0.5	2.0	3.0	
dif22	63	0.3	0.6	-1.5	0.5	1.5	0.0002
Q23PRE	63	2.4	0.5	1.0	2.5	3.0	
Q23POS	63	2.5	0.5	0.5	2.5	3.0	
dif23	63	0.1	0.5	-1.0	0.0	1.5	0.0644
q24pre	63	1.6	0.7	0.5	1.5	3.0	
q24pos	63	1.6	0.7	0.0	1.5	3.0	
dif24	63	0.0	0.9	-2.5	0.0	2.0	0.5536
q25pre	63	1.8	0.6	0.5	1.5	3.0	
q25pos	63	1.8	0.6	0.5	2.0	3.0	
dif25	63	-0.0	0.6	-1.5	0.0	1.5	0.8969
q26pre	63	1.5	0.5	0.5	1.5	2.5	
q26pos	63	1.6	0.6	0.0	1.5	2.5	
dif26	63	0.2	0.6	-1.5	0.5	1.5	0.0463
q27pre	63	2.2	0.7	0.0	2.0	3.0	
q27pos	63	2.3	0.6	0.5	2.5	3.0	
dif27	63	0.1	0.7	-1.0	0.0	2.0	0.2534
q28pre	63	1.5	0.7	0.0	1.5	3.0	
q28pos	63	1.5	0.7	0.0	1.5	3.0	
dif28	63	0.1	0.7	-2.0	0.0	2.0	0.5747
q29pre	63	1.8	0.6	0.5	1.5	3.0	
q29pos	63	1.8	0.6	0.5	2.0	3.0	
dif29	63	-0.0	0.8	-2.5	0.0	1.5	0.9691
q30pre	63	1.8	0.6	0.5	2.0	3.0	
q30pos	63	2.0	0.6	0.0	2.0	3.0	
dif30	63	0.2	0.7	-2.0	0.0	2.5	0.0120
cognpre	63	11.9	2.3	4.5	12.5	17.0	
cognpos	63	12.5	2.4	4.5	12.5	18.5	
difco	63	0.6	2.5	-5.0	0.0	7.5	0.1703
socafpre	63	30.2	5.5	13.0	30.5	39.5	
socafpos	63	33.6	6.2	8.5	33.5	47.0	
difsa	63	3.4	4.1	-10.5	3.5	11.0	<0.0001
fisicpre	63	9.4	1.9	3.0	9.5	13.5	
fisicpos	63	10.3	2.2	2.0	10.5	14.0	
DIFFI	63	0.9	1.5	-2.5	1.0	4.5	<0.0001
somatpre	63	51.6	8.4	20.5	51.0	67.0	
somatpos	63	56.4	9.2	16.0	57.0	73.5	
dift	63	4.9	5.7	-15.0	5.5	16.5	<0.0001

dif=pós-pré

*ANOVA para medidas repetidas com transformação por postos

Quadro 2. Análise descritiva e resultados das comparações das avaliações (pré e pós) de cada questão, no geral

Os dados do quadro 2 ilustram uma comparação entre os dados do pré-teste e pós-teste dos alunos que freqüentaram o curso em Campinas-SP e na cidade de Itapira-SP. Quando observa-se $p\text{-valor} = <0,05$, considerou-se que houve uma mudança na resposta dos alunos. As situações de número 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 26 e 30 marcam mudanças na opinião dos alunos, sendo que as situações de número 10, 15 e 16 apresentam mudanças muito significativas na opinião dos alunos.

Enquanto pesquisadora e professora do curso PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Práticos para a Educação Infantil I (zero a três anos), a autora do presente trabalho, pôde-se inferir que, em tais questões, houve mudanças, tendo em vista que foram questões de maior dificuldade enfrentadas e a serem solucionadas no trabalho prático dos alunos nas creches, como: a alimentação das crianças, o fato de as crianças pequenas resolverem os seus conflitos mordendo e fazendo birras, distinção entre o papel da professora e o papel da auxiliar, a irritabilidade da criança pequena no momento da troca de fralda, a organização do espaço físico e a maneira como intervir junto à criança pequena em momentos de choro.

Nesses fatos mencionados que ocorrem no dia-a-dia dos professores, surgiram dúvidas e grande interesse na maneira de solucioná-los. No entanto, houve muitas discussões, reflexões e exemplificações tanto, por parte da professora, quanto por parte dos alunos do curso.

As outras questões do teste situacional não apresentaram mudanças na opinião dos alunos, permanecendo a mesma resposta, exceto nas questões 18, 24 e 28, nas quais os alunos obtiveram pontuação um pouco menor no pós-teste do que no pré-teste.

Pelo fato dos participantes terem mantido as mesmas respostas no teste situacional, tanto no pré-teste como no pós-teste, pode ser explicado que, a maior parte destas questões contemplou as questões do aspecto cognitivo. Apesar de ser estudado, discutido e refletido esse assunto, há uma grande dificuldade dos

professores em realizar na creche um trabalho com este tipo de aspecto, tendo em vista que os professores atribuí pouca relevância, ao trabalho com esta idade, no que se refere ao conhecimento lógico-matemático e conhecimento físico. A atividade diversificada como o PROEPRE orienta – é um tipo de atividade que possibilita planejar diferentes atividades ao mesmo tempo com o objetivo de construir os esquemas sensorio motores. Essa atividade é extremamente eficaz para trabalhar com a criança pequena, como afirmaram vários autores (Mallaguzzi 1999; Horn, 2004; Mantovani de Assis, 2004; Formosinho, 2005). Mas, sabe-se que as atividades das creches, ainda, são organizadas de maneira justaposta, ou seja, o professor tende a trabalhar uma mesma atividade para todas as crianças. Por esse motivo é difícil, muitas vezes, para o professor aceitar a mudança de postura: que duas crianças, quando realizam atividades diferentes, estão construindo conhecimentos e que cabe a ele, respeitar o interesse e o ritmo de cada criança pequena.

Está muito enraizado na postura do professor o ensinar e dar respostas dirigidas, que não levam a criança a pensar. Isso pode ser nitidamente observado nas questões 18, 24 e 28 – as quais os alunos tiveram uma pontuação menor, pois são questões referentes às atitudes do professor que por não ter uma formação teórica que lhe permita utilizar o método clínico de Piaget (1991), acaba ensinando a criança dar uma resposta pronta.

Em relação à evolução geral das questões do teste situacional, pôde-se concluir que aconteceram mudanças significativas nas questões dos aspectos socioafetivo e físico e pouca mudança no que se refere ao aspecto cognitivo. Isso pode ser justificado retomando o Capítulo 1, onde se registrou que o atual momento histórico vivido pelas creches é o do fazer pedagógico para essa faixa etária. É do construir um trabalho pedagógico para essa criança pequena e, para isso, é preciso conhecer as especificidades do desenvolvimento desta.

Como muitas vezes é a primeira oportunidade que professores, diretores e coordenadores têm de conhecer no PROEPRE, como ocorre o desenvolvimento da criança pequena de zero a três anos, sabe-se que as mudanças se dão aos

poucos e que os resultados desta pesquisa já apontam para uma mudança na maneira de resolver situações do cotidiano da creche.

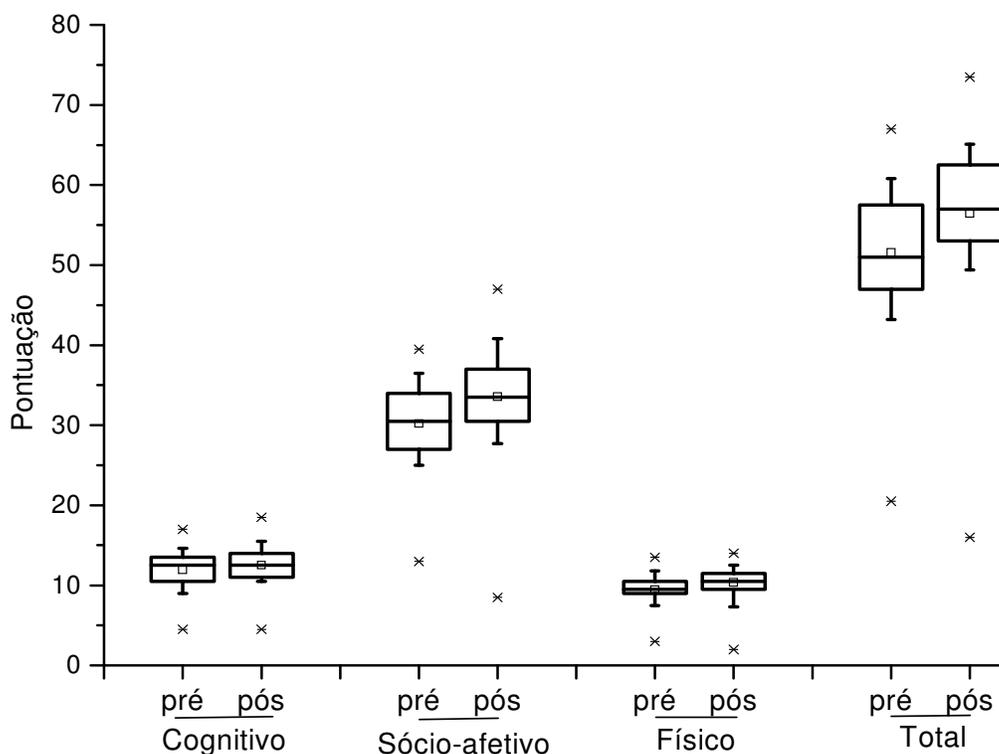


Figura 1. Box-plot das pontuações nos domínios cognitivo, socioafetivo e físico e na escala total, pré e pós-curso. Houve diferença estatisticamente significativa entre as avaliações (pré e pós) nos domínios socioafetivo e físico e no total, p -valor $<0,05$ (ANOVA para medidas repetidas com transformação por postos)

Considerando os dados da Figura 1, observa-se que houve evolução significativa do teste situacional entre o pré-teste e o pós-teste, nos aspectos socioafetivo e físico. Em relação ao aspecto cognitivo, houve também mudanças, mas não tão significativas quanto nos outros dois aspectos.

Em uma pesquisa semelhante, realizada por Camargo de Assis (2007), em que foi avaliada a formação dos professores do PROEPRE no curso de extensão de Educação infantil de quatro a seis anos, utilizando-se do mesmo teste, foram encontrados dados parecidos, somente referentes àquela faixa etária. Assim, a

autora afirmou que os alunos tiveram um melhor desempenho nas questões relativas ao aspecto socioafetivo.

No geral, a Figura 1 ilustra de maneira bastante evidente um melhor desempenho dos alunos no pós-teste, em detrimento do pré-teste, tanto no curso de Campinas-SP, quanto no curso de Itapira-SP. A melhora do desempenho dos alunos pode ser atribuída a eficácia do curso do PROEPRE.

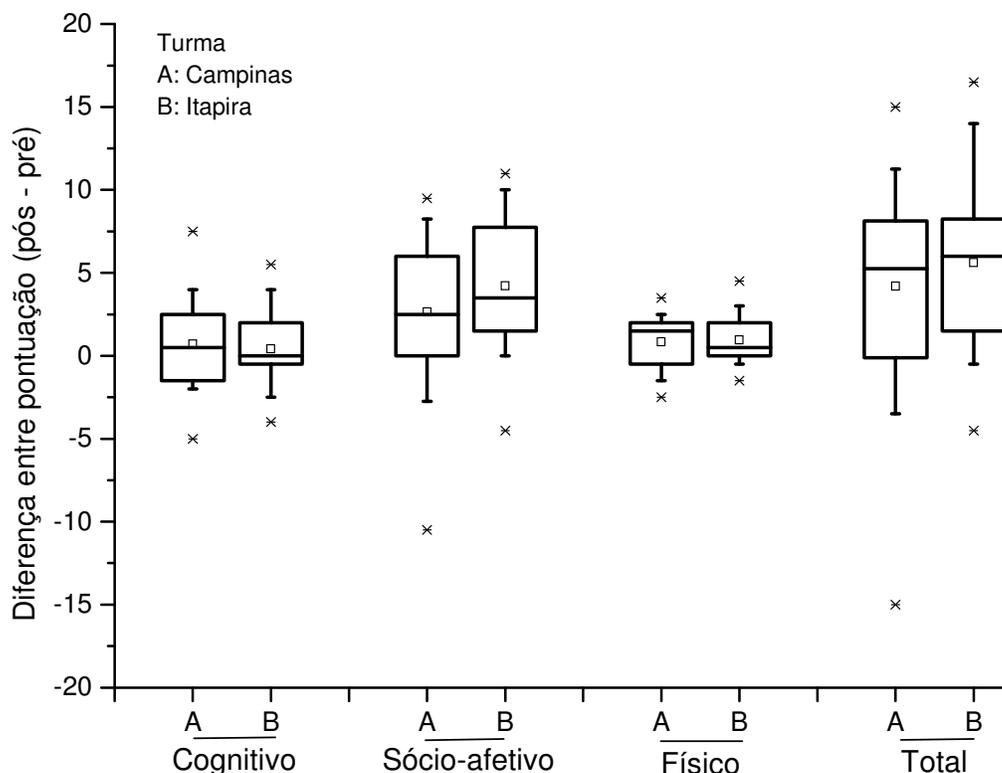


Figura 2. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso nos domínios cognitivo, socioafetivo e físico e na escala total. Não houve diferença estatisticamente significativa entre as turmas

A Figura 2 expressa os dados referentes às pontuações, dos alunos de Campinas-SP e Itapira-SP, em relação aos diferentes aspectos: cognitivo, socioafetivo e físico e, também, o total de pontos no teste situacional. Diante de

tais dados, pode-se afirmar que não houve diferenças estatisticamente significativas entre as turmas de Campinas-SP e Itapira-SP .

Camargo de Assis (2007) apresentou, em sua pesquisa, dados semelhantes aos mencionados anteriores. Embora afirmasse que encontrou algumas diferenças de pontuação entre as turmas, em sua análise atribuiu às diferentes atuações dos professores. Sustentou sua argumentação baseando-se na própria estrutura do curso: todos têm um mesmo programa, uma mesma carga horária e atividades preparadas pelo grupo de professores em conjunto. O dado desta pesquisa que corrobora com essa afirmação é o de que o mesmo professor atuou em Campinas-SP e em Itapira-SP.

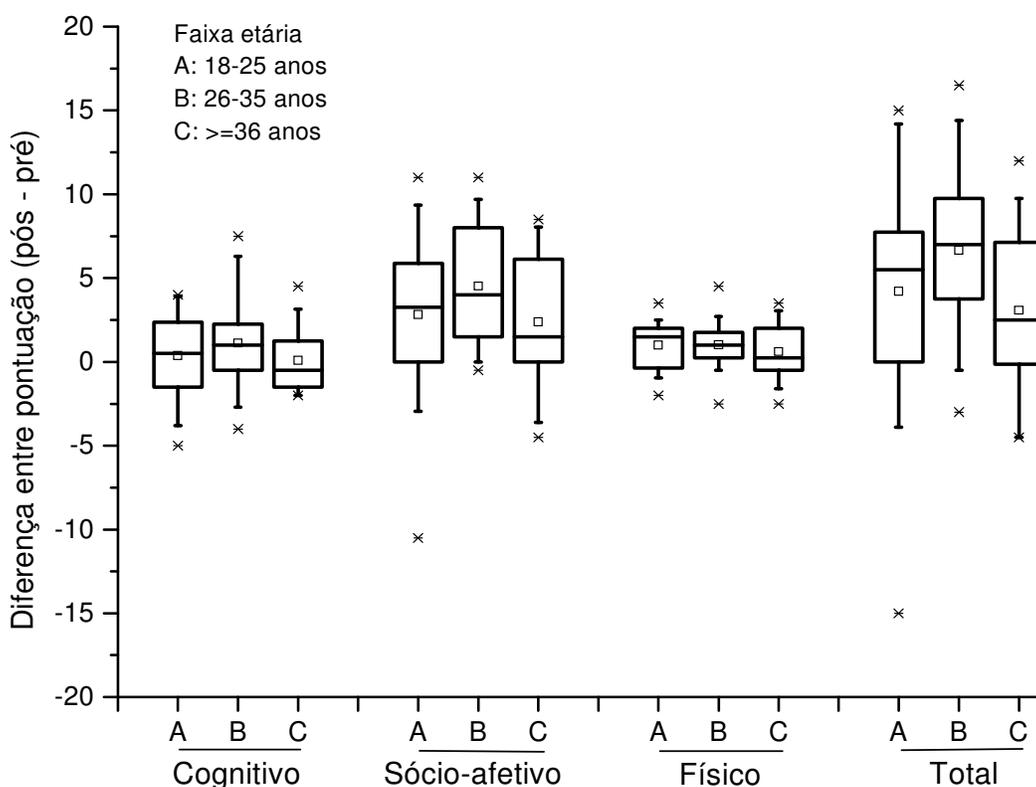


Figura 3. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso, nos domínios cognitivo, socioafetivo, físico e na escala total, em cada faixa de idade.

Na figura 3 estão presentes os dados relacionados à faixa etária dos participantes de Campinas-SP e Itapira-SP e a pontuação no teste situacional, tanto no pré-teste quanto no pós-teste dos diferentes aspectos: socioafetivo, cognitivo e físico. Verificou-se que não houve diferença estatisticamente entre o desempenho de acordo com a idade.

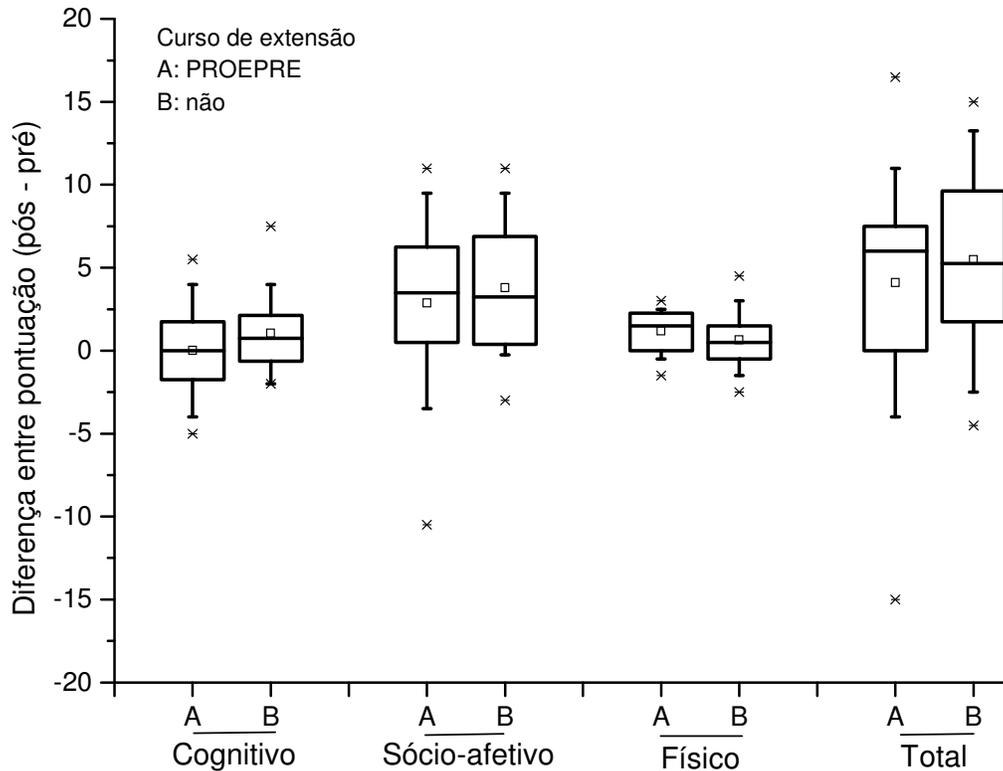


Figura 4. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso, nos domínios cognitivo, socioafetivo e físico e na escala total, para curso de extensão PROEPRE

Na Figura 4 estão registrados os dados referentes ao desempenho no teste situacional dos alunos de Campinas-SP e Itapira-SP, relacionados ao fato de os alunos já terem cursado anteriormente um outro curso do PROEPRE. Verificou-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos alunos por já terem cursado um outro curso de extensão.

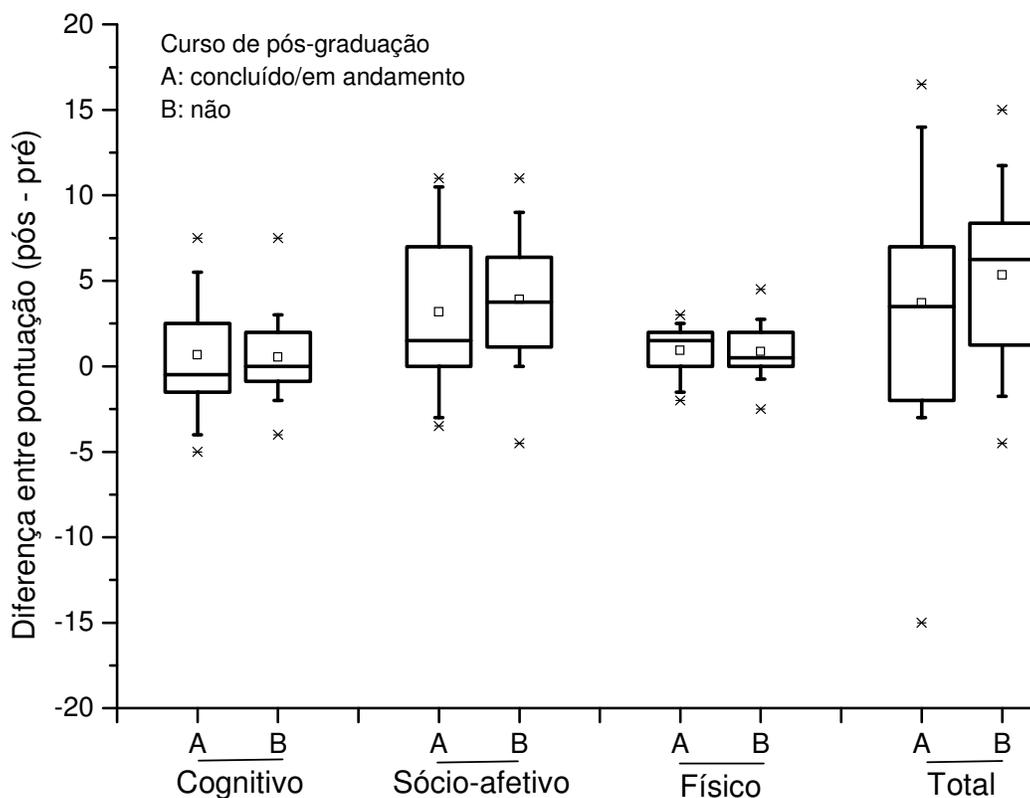


Figura 5. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso nos domínios cognitivo, socioafetivo e físico e na escala total

Na Figura 5 estão registrados os dados referentes ao desempenho no teste situacional dos alunos de Campinas-SP e Itapira-SP, relacionados ao fato dos alunos já terem freqüentado curso de pós-graduação. Observou-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos alunos que já cursaram uma pós-graduação e o daqueles que não cursaram. Tal dado vem a comprovar a importância de cursos específicos para a formação do professor na faixa etária de zero a três anos.

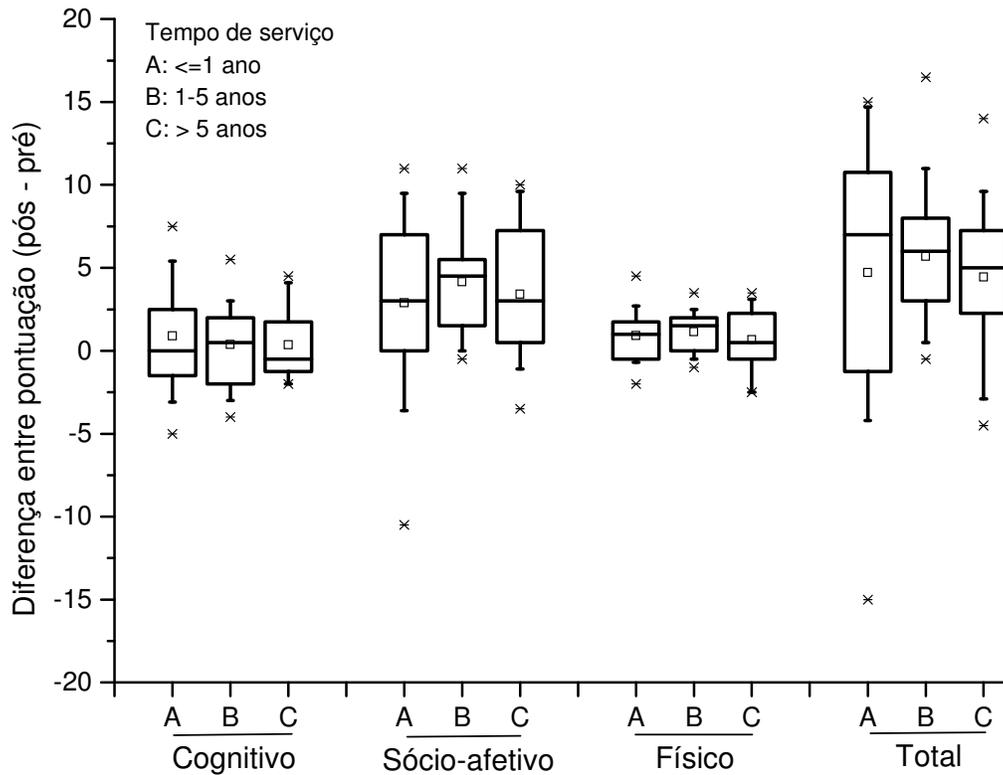


Figura 6. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso, nos domínios cognitivo, socioafetivo e físico e na escala total, por tempo de serviço

Na Figura 6 estão registradas as diferenças de pontuação do teste situacional dos participantes da turma de Campinas – SP e Itapira – SP, em relação ao tempo de serviço. Verificou-se que não houve diferença estaticamente significativa entre o desempenho obtido no teste situacional que pudesse ser atribuída ao tempo de serviço dos participantes.

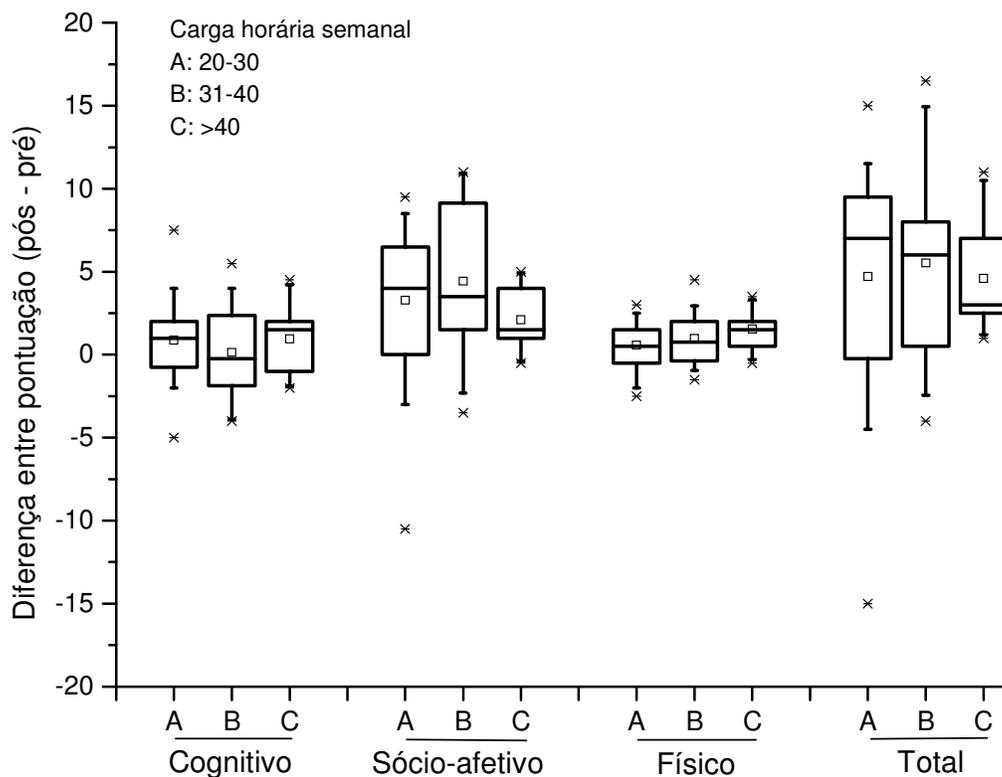


Figura 7. Box-plot das diferenças entre pontuações pré e pós-curso, nos domínios cognitivo, socioafetivo e físico e na escala total, por carga horária semanal

Na figura 7 estão registradas as diferenças de pontuação do teste situacional dos alunos da turma de Campinas – SP e Itapira – SP, em relação a carga horária semanal dos alunos. Verifica-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho obtido no teste situacional que pudesse ser atribuída à carga horária semanal dos participantes.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança pequena passa a ter privilégios na sociedade e é vista como um pequeno cidadão que precisa ser levado a sério. A causa maior do respeito que se adquiriu, nos dias de hoje, por este pequeno ser, consiste no fato de os neurocientistas terem comprovado o que a psicologia já afirmava no século anterior, que o processo de desenvolvimento cerebral, começando mesmo antes do nascimento, tem grande influência na formação do ser humano, graças às condições ambientais, incluindo o tipo de educação, cuidado e estimulação que recebem. Cada vez mais estudos “mostram que uma intervenção intensiva, oportuna e bem-planejada pode aumentar os prospectos – e a qualidade de vida – de muitas crianças tidas como em perigo de ter prejuízo cognitivo, sociais ou emocionais” (SHORE, 2000, p.13).

Com base nos estudos da neurociência e da psicologia os quais vêm afirmando a importância dessa fase inicial do desenvolvimento, é preciso juntar esforços de diferentes campos do conhecimento para reformular as políticas públicas para a infância e reconsiderar a utilização dos recursos destinados a assegurar um início de vida saudável à criança.

Tendo em vista a necessidade emergente de a mulher enfrentar o desafio do trabalho fora do lar, recentemente a família e o Estado começam a se preocupar com a garantia das leis e locais apropriados para proporcionar a educação das crianças pequenas. No Brasil, já há algumas conquistas legais como a Constituição de 1988, posteriormente em 1990, complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e, por fim, em 1996, foi completada com a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que vêm sendo incorporadas ao Plano Nacional de Educação Infantil.

As leis começam a conferir direitos a esta criança que por muito tempo ficou relegada a um segundo plano. Exemplo disso é que atualmente ela tem direitos ortogados pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e Adolescente, conforme o art. 208 afirma: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”.

A partir da promulgação dessas leis, a ênfase dada às creches é a de que estas surgem como um espaço apropriado para o desenvolvimento sadio da criança pequena fora do âmbito familiar. Assim sendo, ecoa em todo o mundo a necessidade do compromisso com essa fase da educação infantil.

Cresce a consciência dos responsáveis sobre a importância do ato educativo para a faixa etária de zero a três anos, fomentando grandes discussões por parte de pesquisadores e ainda por conta das pressões sociais que clamam por creches apropriadas para as crianças pequenas. Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, na área da educação da criança de zero a seis anos, “estamos muito distantes de um atendimento que se caracterize por padrões adequados de qualidade e de possibilidade de acesso” (BARRETO, 1995, p.9).

Diante desse cenário atual da educação infantil e do compromisso com o desenvolvimento dessa faixa etária que as creches de certa maneira assumiram, no presente momento se faz necessário organizar na creche um ambiente físico e sócio-afetivo acolhedor, um trabalho pedagógico favorável ao desenvolvimento da criança pequena. A creche clama por emergência de ações pedagógicas eficazes, aqui no Brasil.

Como já foi mencionado anteriormente, outros países, como por exemplo, Barcelona, Reggio Emilia e Portugal, possuem uma grande consciência por parte dos dirigentes pela educação infantil sobre a necessidade imperativa de a creche

contribuir para o desenvolvimento da criança na primeira infância ocorra no ritmo esperado em sem possibilidades de riscos.

Sabe-se que o trabalho pedagógico da educação para as crianças de zero a três anos possui uma natureza complexa. O compromisso e a responsabilidade que os profissionais assumem com o desenvolvimento infantil dessa faixa etária é imensurável e irreversível. Então, a educação dessas crianças tão pequenas não cabe a “adultos despreparados e incompetentes para a realização efetiva de uma educação que integre também os aspectos afetivos e intelectual” (Rizzo, 2006, p. 25).

Como menciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo principal “proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família.” Para que isso ocorra, o professor que atuará com essa faixa etária necessita ter uma formação sólida a fim de propiciar as condições adequadas ao desenvolvimento. Esta formação é garantida por lei aos cursos de ensino médio ou superior.

O desafio das universidades consiste em construir uma história em que todos os profissionais sejam formados em nível superior ou médio, de maneira que essa formação represente realmente uma qualificação profissional necessária para se trabalhar com crianças de zero a três anos, e não apenas uma certificação legal. Trata-se de desenvolver uma proposta de um curso de formação de profissionais de educação infantil de qualidade, que possibilite, ao futuro docente, condições para poder usar o princípio da reflexão, como instrumento de rejeição à passividade diante das ações impostas, e de levar ao reconhecimento de que os profissionais devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto de propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para atingi-los. É preciso ter professores críticos, transformadores, criativos e que valorizem a educação como instrumento necessário à construção da cidadania. (LEITE, 2005)

No entanto, caberia à universidade esse papel insubstituível no sistema educativo, pois somente essa instituição pode formar profissionais reflexivos com

a capacidade de análise crítica das teorias e com a finalidade de modificar a prática pedagógica docente. A partir da reflexão, sobre a importância que a universidade tem na formação inicial (graduação), bem como na formação continuada de professores para atuar com maior qualidade dentro da sua área de trabalho. Para verificar a contribuição do PROEPRE na formação continuada do professor que atua ou pretende atuar na creche, este trabalho teve a finalidade de investigar a influência do curso de extensão universitária do PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil I (EDU 044) na formação desses profissionais da educação.

Os dados demográficos das alunas que cursaram o PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil I fornecem elementos animadores e importantes quanto à formação inicial de professores. Sobre os participantes de Campinas (SP), 67,65% dos alunos possuem formação em nível universitário, 23,53% estão cursando o ensino superior e apenas 8% não possuem nível superior. Já, os alunos de Itapira (SP), 48,28% possuem formação em nível universitário; 31,03% estão cursando o ensino superior e 20,69% não possuem nível superior. Os alunos que não cursaram o nível superior e somente possuem o ensino médio, realizaram o antigo curso Magistério.

Estes dados refletem que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto ao aspecto da formação de professores de creche, está sendo cumprida e levada a sério pelos responsáveis pela educação infantil, pois já contém grande número de professores atuando nas salas de aula das creches, que cursaram o nível superior ou médio e que de alguma forma têm um certo conhecimento sobre as crianças. Considerando-se também os resultados obtidos por meio da análise estatística do teste situacional, constatou-se que os objetivos deste trabalho de pesquisa foram atingidos e as hipóteses, confirmadas. Isso porque, ao avaliar os efeitos do curso de Extensão Universitária EDU – 044 PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para Educação Infantil I – zero a três anos – para a formação de professores que atuam com crianças

nesta faixa etária, comprovou-se que as mudanças das concepções iniciais foram modificadas, após participarem do curso.

A análise do Quadro 02 (pp. 270 e 271), em que estão inseridos os dados referentes às respostas iniciais do teste situacional, permite perceber que os professores possuem conhecimentos, a princípio, sobre a criança de quatro a seis anos, e transferem-nos destas crianças para as mais novas, de zero a três anos. Neste sentido, pode-se afirmar ainda que esses professores conhecem muito pouco sobre o desenvolvimento infantil dessa faixa etária.

A análise dos dados do teste situacional, além disso, permitiu concluir que o curso que foi planejado e organizado especificamente para a formação de professores de educação infantil de zero a três anos mostrou-se eficaz, visto que houve mudanças significativas nas concepções finais dos alunos quando comparadas àquelas que possuíam no início do curso. Pelo gráfico apresentado no Capítulo IV, p. 259, pode-se constatar esta afirmação.

A pesquisa realizada vem ressaltar a importância e a necessidade de cursos de formação específicos para a formação de professores que atuam com a faixa etária de zero a três anos. Essa afirmação pode ser confirmada, pelo fato de que, a formação em pós-graduação, extensão universitária e especialização que o aluno realizou anteriormente, não faz com que ele tenha um desempenho diferente dos outros alunos. Isso porque os estímulos para desenvolvimento da criança de zero a três e da criança de quatro a seis anos são diferentes e os procedimentos a serem adotados na educação de crianças dessas faixas etárias não são os mesmos.

Esses elementos propiciam refletir, como, já foi afirmado ao longo deste trabalho, que o Brasil (Capítulo I e II) está em processo de construção de um trabalho pedagógico e que as experiências dos professores trazidas das creches para o curso, não influenciam tanto as respostas iniciais do teste situacional, pelo fato de ainda serem pautadas somente nas experiências de cuidados (aspecto físico), e não no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças

pequenas. Os alunos realizam este curso justamente para conhecer como se desenvolve esta criança e como o professor pode favorecer esse processo.

A formação de professores da primeira infância deve ser considerada de fundamental importância, visto que o ato educativo consiste em um trabalho complexo e não em uma atividade de natureza simples. Conforme ressalta Formosinho (2001) a docência deve ser ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional. Sendo a docência também uma profissão de ajuda, ela é simultaneamente uma ação de ensino e uma ação de cuidados, devendo os professores ser 'conceitualizados' como agentes do desenvolvimento humano. Ação educativa cotidiana possui apenas dimensões técnicas, dimensões artesanais, dimensões intelectuais mas também dimensões artísticas. A formação profissional dos educadores de infância (e dos professores em geral) exige um espírito de missão, uma forte coordenação docente em direção aos objetivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar.

Sabendo do valor do desenvolvimento desta faixa etária, da necessidade de formação específica dos professores, cabe aos responsáveis pela educação infantil se conscientizarem, cada vez mais, que esta é a área da educação que mais retribui à sociedade com os recursos financeiros nela investidos (Leite, 2005). Essa afirmação traz consigo uma reflexão acerca do tipo de sociedade que se projeta para o futuro, uma vez que a formação inicial do ser humano deve ser priorizada para conquistas ulteriores.

Aqui no Brasil, ainda se tem muito a galgar na área de formação de professores da educação infantil para crianças de zero a três anos. Esta pesquisa, permitiu constatar que houve mudanças nas concepções teóricas das professoras que participaram do curso de extensão universitária PROEPRE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para educação infantil de 0-3 anos. Por meio do teste situacional foi possível verificar como elas declararam que agiriam em diversas situações de trabalho com crianças dessa idade, mas, ainda, é preciso

avaliar o reflexo deste curso na formação da prática do professor. Esse poderá ser o objetivo de futuras investigações.

Como foi visto, no capítulo III “Os modelos curriculares” - O trabalho das creches de Braga , os autores (Formosinho e Formosinho, 2001) traz um novo conceito de formação do professor, que consiste uma formação em contexto, a qual se baseia em um modelo ecológico, com inspiração em Bronfenbrenner (1979).

Relembrando o que já foi mencionado, este modelo ecológico consiste em um modelo integrado e de interação entre professores da universidade, professores do contexto e comunidade. Todos os integrantes participam para a transformação do ambiente escolar.

Essa proposta de formação do professor em contexto representa um trabalho relevante para a educação. Pois, contribui para a superação de uma das maiores dificuldades do educador ao assumir uma sala de aula: construir uma prática pedagógica coerente com a teoria aprendida. Contar com um profissional da universidade na creche dialogando com o professor poderá ajudá-lo a realizar reflexões sobre sua prática pedagógica que são essenciais para que haja mudanças em sua prática. É preciso considerar que, a construção do trabalho pedagógico do professor em um processo solitário, dificulta a análise crítica de suas ações pedagógicas. Então, levar em consideração não só a formação teórica, mas, também, a formação da prática pedagógica assegura uma formação de qualidade para o professor. Assim, com esta novo modo de formação, quem se beneficia é a criança e também, todos os membros de uma sociedade.

Portanto, pretende-se dar continuidade a esta pesquisa, agora, verificando os efeitos deste curso de extensão na formação da prática pedagógica do professor. Para isso será necessário estar presente nas creches, para avaliar e contribuir com as reflexões da práxis do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. **Um Estudo das Relações entre o Ambiente Cooperativo e Julgamento Moral na Criança.** Dissertação de Mestrado. Campinas,SP, Faculdade de educação, UNICAMP, 1993.

BARBOSA, M. C. S. e HORN M.G.S., **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **In: Caderno Cedes,** Campinas, n. 37, 1995.

BARRIÉRE, M. ; BONICA, E. G. ; WHITAKE- FERREIRA, S. Momentos Conflictuales. STAMBAK, M. (Org). **In: Los bebés entre Ellos.** Gedisa. Barcelona-Espanha, 1984.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BHERING, E.; LIMA; A.B.R.; **Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento.** Cadernos de Pesquisa, v.36. nº129, p.573-596, set./dez.2006.

BIDEAUD, J. ; HOUDÉ, O. ; PEDINIÉLI, J.L. **L' Homme em developpement.** Presses Universitaires de France. Paris, France, 2000.

BONDAVALLI, C. Reggio Emilia: Experimentando a vida na creche: Entrevista com Cristina Bondavalli. BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Omis. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 355p.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Omis. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 355p.

BORGES, R.R. **A Construção da Noção de Família em Crianças Pré-escolares.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2001.

BORGES, R.R. A Experiência Prática de um Trabalho Construtivista na Cidade de Barcelona-Espanha Com a Inclusão de Um Projeto Pedagógico de Qualidade Para as Creches. In: **XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**, 2006.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil.** Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002. P.134-149.

BOWLBY, J. **Vínculos Afectivos:** Formación, desarrollo y pérdida. Marota. Madrid – Espanha. 1998.

Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, Vol I e II, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:** parecer CEB nº5/2005, aprovado em 13/12/2005. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Vol I e II, Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das Crianças de zero a seis anos à Educação,** Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRIL, B.; PARRAT-DAYAN, S. **Materner: Du Premier Cri aux Premier Pas.** Odile Jacob, Paris, 2008.

CAMARGO, R. L. **Desenvolvimento Cognitivo e Desempenho Escolar.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

CAMARGO DE ASSIS, M.L.F.L.. **A Influência do Curso de Extensão PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil na Formação Continuada de Professores.** Dissertação de Mestrado – FE/UNICAMP, 2007.

CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J. C. **Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa.** São Paulo. EPU/EDUSP. 1979.

CAMPOS, M. M. M.; MUCCI, C.; PATTO, M. H. S. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 39, nov. 1981.

CAMPOS, M. M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº68, dez.1999.

CAMPOS, M. M. M. A Formação de Profissionais de Educação Infantil no Contexto das Reformas Educacionais Brasileiras In: **Formação em contexto: Uma Estratégia de Integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMPOS, M. M. M. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 82, ago. 1992.

CAMPOS, M. M. M. ; FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, nº127, p.87-128, jan./abr.2006.

CARVALHI, M.C; MENEGHINI, R. **Arranjo espacial na creche**: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, nº02, p.367-378, 2003.

CARVALHO, M.C; KAPPEL, M.D.B; KRAMER,S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE**. *Revista Brasileira de Educação*, nº16, p.35-47, jan./fev./abr.2001.

CARVALHO, M.C; SOUZA, T.N. **Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação**. *Psicologia em Estudo*, v.10, nº01, p.87-96, jan./abr.2005.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 46, fev. 1991.

CONOVER, W.J. (1971). **Practical Nonparametric Statistics**. John Wiley & Sons Inc. Nova Iorque.

COSTA, D. P. L. P. **O Efeito de um Programa de Formação Continuada no Desempenho de Profissionais de Creche**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação, UNICAMP, 2006.

CORAZZA, D.B.C. **Interesse e Liberdade na Escola PROEPRIANA: Um Estudo sobre a Prática da Escolha num Ambiente Educacional Construtivista**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação, UNICAMP, 2006.

CRUZ, S. H. V. **Reflexões acerca da formação do educador infantil.** Cadernos de Pesquisa, nº97, p.79-89, maio,1996

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introduction: our Reggio Emilia. In: RINALDI, Carlina. **In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning.** New York:Routledge, 2006. P.01-22.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DÉCARIE, T.G. **Intelligence et Affectivité Chez le Jeune Enfant.** Édition Delachaux & Niestlé. Neuchatel – Suisse. 1962.

DESROCHERS, S.; ERZÉPA, A. Une réponse empirique à Lécuyer: La contribution de Piaget aux études actuelles portant sur la perception de la causalité externe par le nourrisson. In: **Archives de Psychologie.** Geneva, Swizerland, 2001.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P.159-176.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos Gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P.21-36.

FILIPPINI, Tiziana. O Papel do Pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.P.123-128.

FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do Modelo Curricular HIGH/SCOPE no âmbito do “Projeto Infância”. Zabalza, M.A. (org). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMOSINHO, Júlia. **A Supervisão na Formação de Professores I : Da Sala à Escola**. Porto Editora, 2000.

FORMOSINHO, João. **Prática Pedagógica e Certificação Profissional dos Professores: Análise Organizacional da Prática Pedagógica Final**. Texto mim. 2001.

FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. **Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto**, Coleção Minho Universitária, 2001.

FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. A Formação em Contexto a Perspectiva da Associação Criança. In: FORMOSINHO, J. e Kishimoto, T.M. (orgs.). **Formação em Contexto: Uma estratégia de Integração**. Coleção Minho Universitária, 2002.

FORNEIRO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M.A. (org). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLDEN, M. A aplicação das teorias de Piaget à educação e aos problemas da primeira infância. In: Mantovani de Assis, O. Z. e BORGES, R.R. (org) **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a criança de 0 a 3 anos**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; IDB, 2009.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P.145-158.

GANDINI, Lella. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche. Entrevista com Cristina Bondavalli. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A**

Abordagem Italiana à Educação Infantil. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002. P.81-92.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil.** Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002. P.150-169.

GHEDINI, Patrizia. Mudanças na política nacional italiana para crianças de 0 a 3 anos de idade e suas famílias: direitos e responsabilidades. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil.** Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002. P.65-72.

GIOVANNINI, Donatella. Características da infância: diário de uma criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil.** Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002. P.170-179.

GODOY, E. A. **A Representação étnica por crianças pré-escolares: Um Estudo de Caso à Luz da teoria Piagetiana.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

GOLDSCHIMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos em Creche.** Trad. Marlon Xavier. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRÉCO P.; PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento.** Trad.: Equipe da Livraria de Freitas Bastos. RJ, Freitas Bastos, 1974.

HOHMANN M., E ; POST J. **Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagem.** 2ª ed. Tradução de Sara Baía e Revisão de Cristina Figueira, Serviço de Educação e Bolsas , Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2004.

HORN, M.G.S. **Sabores, Cores, Sons e Aromas: A organização dos Espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

INHELDER, B. (et al.) Les Debuts de la Fonction Symbolique. In: **Archives de Psychologie**. 162, 1971.

JIMÉNEZ N. e MOLINA L. , **La Escuela Infantil: Acción y Participación. Papeles de Pedagogía**. Barcelona-Espanha, 2000.

KATZ, L. G. O **Método chamado Projeto**. In: Projetos, Jogos, Portifólios e Literatura na Educação Infantil. Org. Múcio Camargo de Assis e Orly Zucatto Mantovani de Assis. 2005.

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 64, fev. 1988.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. Educação e Sociedade, ano XX, nº68, dez.1999.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é Fundamental**. Educação e Sociedade, v.27, nº96-Especial, p.797-818, out.2006.

KUHLMANN JUNIOR, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, SP, n.78, ago. 1991.

LÉCUYER, R. Y a-t-il de bonnes raisons de contester la permanence précoce de l'objet: Elements de reponse à Desrochers et Erzépa. In: **Archives de Psychologie**. Geneva, Swizerland, 2001.

LEEKEEMAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões - Uso da Abordagem de Projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma Escola - Laboratório Universitária. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.P.253-268.

LEITE, Y. U. F., Formação dos Profissionais em Educação Infantil : Pedagogia X Superior Normal. In: MACHADO, M. L. de A. (org) . **Encontro e Desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez editora, 2005.

LIBÂNIO, J.C; FRANCO, M.A.S; PIMENTA, S. G. **Elementos para a formação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v.37, nº130, p.63-97, jan./abr.2007.

MACHADO, A. **Neuroanatomia Funcional**. São Paulo: Atheneu,1988.

MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 110, jul. 2000.

MACHADO, Maria Lucia de A (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P.59-104.

MANTOAN, M.T.E. **A Solicitação do Meio Escolar e a Inteligência no Deficiente Mental: Uma Interpretação Fundamentada na Teoria de Conhecimento de Jean Piaget**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1991.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Lógicas Elementares na Criança**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1972.

_____. **Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

_____. **Solicitação do Meio e Desenvolvimento Intelectual**. Relatório Pesquisa. Brasília: INEP, 1983.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly e ASSIS, Mucio Camargo (Orgs.). 1999. **PROEPRE Fundamentos Teóricos**. Campinas: LPG/FE/UNICAMP, 1999.

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z., **PROEPRE: prática pedagógica**. Gráfica F.E./UNICAMP. Terceira edição. Campinas, 2004.

MANTOVANI, Susanna. As creches na Itália hoje: tradição e inovação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002. P.48-64.

MELLO, S. A; VOLPATO, C. F. **Trabalho e formação dos educadores em Botucatu: reflexões críticas**. Cadernos de Pesquisa, v.35, nº126, p.723-745, set./dez.2005.

MILLER, K. **Paso a Paso: Más de 300 actividades para el desarrollo de niños de entre dos meses y dos años**. Ceac Educación Infantil. Barcelona-España, 2005.

MONTGMERY, D.C.(1991). **Design and Analysis of Experiments**. 3ª ed. John Wiley & Sons. New York.

MOSS, P. Para Além do Problema com Qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (org) . **Encontro e Desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez editora, 2005.

NEW, Rebecca. Quando c'è figli (Quando se tem filhos): observações sobre a primeira infância na Itália. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Trad. Daniel Etchevery Burguño. Porto Alegre: ArtMed, 2002. P.229-245.

NEW, Rebecca. Variações Culturais sobre a Prática Desenvolvementalmente Apropriada - Desafios à Teoria e à Prática. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de**

Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P.219-234.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 56, fev. 1986.

PARRAT-DAYAN, S. Inclusão e Educação Infantil do Cuidado à Educação: O Projeto Educativo nas Creches. In: **XXIII Encontro Nacional de Encontro do PROEPRE**. LPG/FE/UNICAMP. 2006.

PAULINO, L.R. **A Construção da Solidariedade e a Educação do Sentimento na Escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação, UNICAMP, 2001.

PAVÓN, T.; ASSIS, O. Z. M. de. **A educação de 0-3 anos numa perspectiva piagetiana**. Campinas, SP: LPG – FE/UNICAMP, 1998.

PENN, H. **Primeira Infância: a visão do banco mundial**. Cadernos de Pesquisa, nº115, p.7-24, março/2002.

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro Record, 1926.

PIAGET, J. **A Causalidade Física na Criança**. Rio de Janeiro : Editora Record, 1927.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. de Álvaro Cabral. Editora Guanabara, 4ª edição, Rio de Janeiro, 1936.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Trad. de Ramon Américo Vasques. Editora Ática, 3ª edição, São Paulo, 1940.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Tradução Álvaro Cabral, Zahar Editores, Rio de Janeiro – RJ, 1942.

PIAGET, J. **Les relations entre l'affectivité dans le développement mental de l'enfant.** Bulletin de Psychologie (Paris), vol. VII, n. 3-4, pp.143-150. 1954.

PIAGET, J. Childhood Psychopathology and Anthology of basic readings In: **The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child.** International Universities Press, INC. New York. 1962.

PIAGET, J. ; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** Trad. De Octavio Mendes Cajado.DIFEL/Saber Atual, São Paulo-SP. 1966.

PIAGET, J. La Naissance de L' Intelligence: L' Express va plus loin avec Jean Piaget. In: **L'Express.** número 911, p. 47-54, 1968.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprentissage et Connaissance.** Bibliothèque Scientifique Internationale. Presses Universitaires de France. Paris, 1974.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência.** São Paulo: Zahar Editores,1976.

PIAGET, J. e INHELDER B. Psicologia da Primeira Infância: Desenvolvimento Psíquico desde o Nascimento até os sete anos. In: **Psicologia das Idades.** Editora Manoel Ltda., p. 31-64, 1988.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** Trad. Maria Alice Magalhães D` Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Editora Forense Universitária LTDA, 8ª edição, Rio de Janeiro-RJ.1991.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** São Paulo, SP. Martins Fontes, 1993.

PULASKI, M. A. S. **El Desarrollo de la Mente Infantil Segun Piaget.** Edicione PAIDOS, Barcelona – Espanha, 1989.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANKIN, Baji, et al. Um outro Modo de Ver as Coisas - Ainda Estamos Aprendendo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayne Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P.269-282.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 4^a ed. RJ: Bertrand Brasil, 2006.

ROSEMBERG, F. **Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão.** Cadernos de Pesquisa, nº107, p.7-40, julho/1999.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 56, fev. 1986.

SARAVALLI, E. G. **As Idéias das Crianças sobre seus Direitos: A Construção do Conhecimento Social numa Perspectiva Piagetiana.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999.

SAS, **System for Windows (Statistical Analysis System)**, versão 9.1.3 Service Pack 3. SAS Institute Inc, 2002-2003, Cary, NC, USA.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v.37, nº130, p.99-134, jan./abr.2007.

SILVA, A. N. **Portadora de Proposta Pedagógica ou Apenas Assistencialista: Um Estudo Comparado de duas Creches de Campinas.** Relatório Final das Atividades de Pesquisa de Iniciação Científica do CNPq; orientadora Orly Zucatto Mantovani de Assis – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2004.

SHORE, R. **Repensando o Cérebro: Novas Visões sobre o Desenvolvimento inicial do Cérebro.** Trad. Iara Regina Brazil. Ed. Mercado Aberto. 2000.

SPODEK, B.; BROWN, C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In: **Modelos curriculares para a Educação de Infância**. Porto Editora, 1988.

WERNER, J. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. In: **Prefácio**. 4^a ed. RJ: Bertrand Brasil, 2006.

TORRES, B.G. Las Relaciones Afectivas del Bebé. In: ENESCO, Ileana (org.). **El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

TORTELLA, J.C.B. **Amizade no Contexto Escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

UZGIRIS, C.I.; HUNT, L.M. **Infant Performance and Experience: New Findings with the Ordinal Scales**. University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1967.

VASCONCELOS, H.J. O Currículo HIGH/SCOPE para crianças entre dois e três anos. Zabalza, M.A. (org). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, M. F. L. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940 -1970). **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 67, nov. 1988.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade Infantil : Uma Visão contrução**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

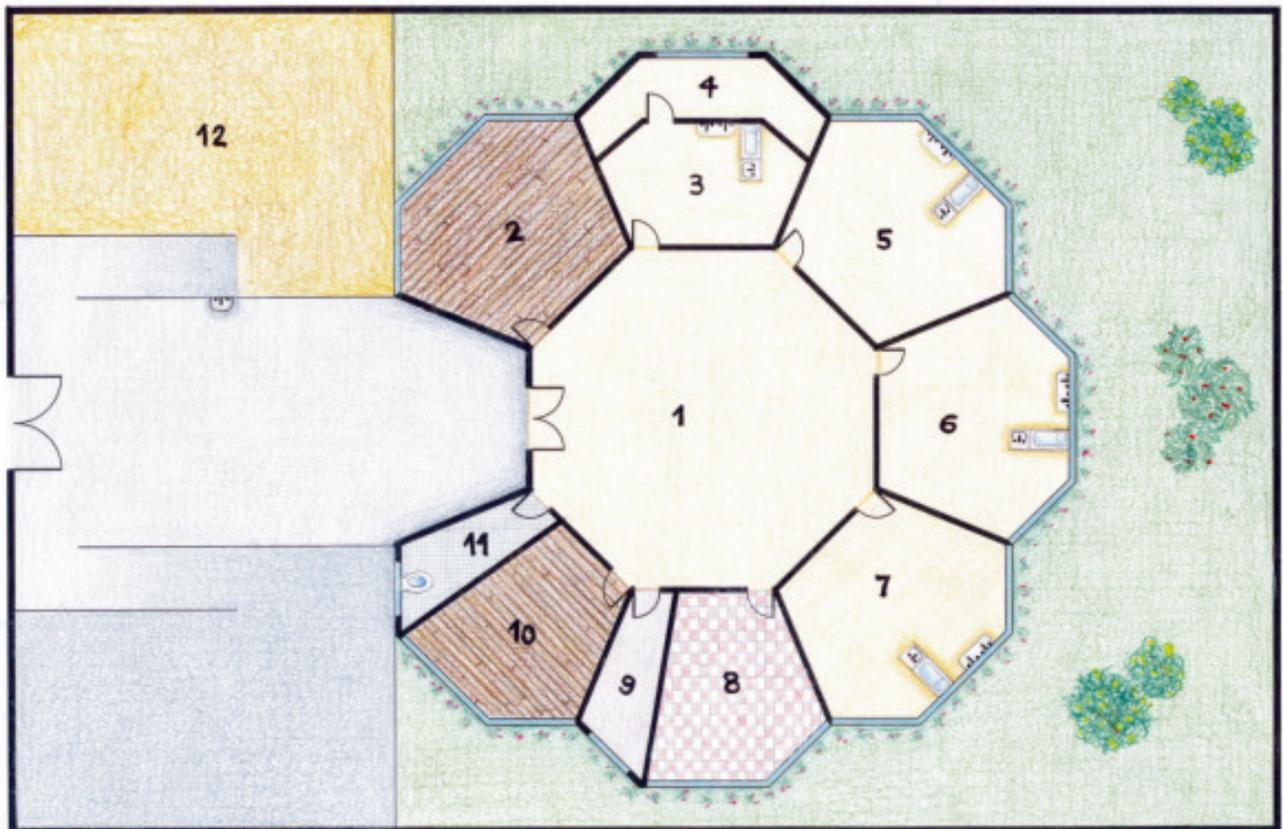
VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade Infantil : Uma Visão contrução**. Mercados das Letras. Campinas – SP., 2000.

VINHA, V.H.P.V. **O Livro da Amamentação. Mercado das Letras**. Campinas – SP, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo 1. Planta baixa das creches públicas da Prefeitura de Barcelona



Legenda:

- | | |
|--|---------------------------|
| 1 - Entrada e espaço comum de brinquedos | 7 - Sala de 24 a 36 meses |
| 2 - Administração | 8 - Cozinha |
| 3 - Sala de Bebês de 3 a 10 meses | 9 - Depósito de carrinhos |
| 4 - Espaço para dormir | 10 - Sala dos Professores |
| 5 - Sala de 10 a 18 meses | 11 - Sanitário |
| 6 - Sala de 18 a 24 meses | 12 - Tanque de areia |

Anexo 2. Planta baixa das creches públicas da Prefeitura de Barcelona



Legenda:

- | | |
|--|----------------------------|
| 1 - Entrada e espaço comum de brinquedos | 8 - Administração |
| 2 - Sala dos Bebês (de 3 a 10 meses) | 9 - Sanitário |
| 3 - Solário | 10 - Depósito de Carrinhos |
| 4 - Sala de 10 a 18 meses | 11 - Sala dos Professores |
| 5 - Sala de 18 a 24 meses | 12 - Tanque de areia |
| 6 - Sala de 24 a 36 meses | 13 - Espaços para dormir |
| 7 - Cozinha | |

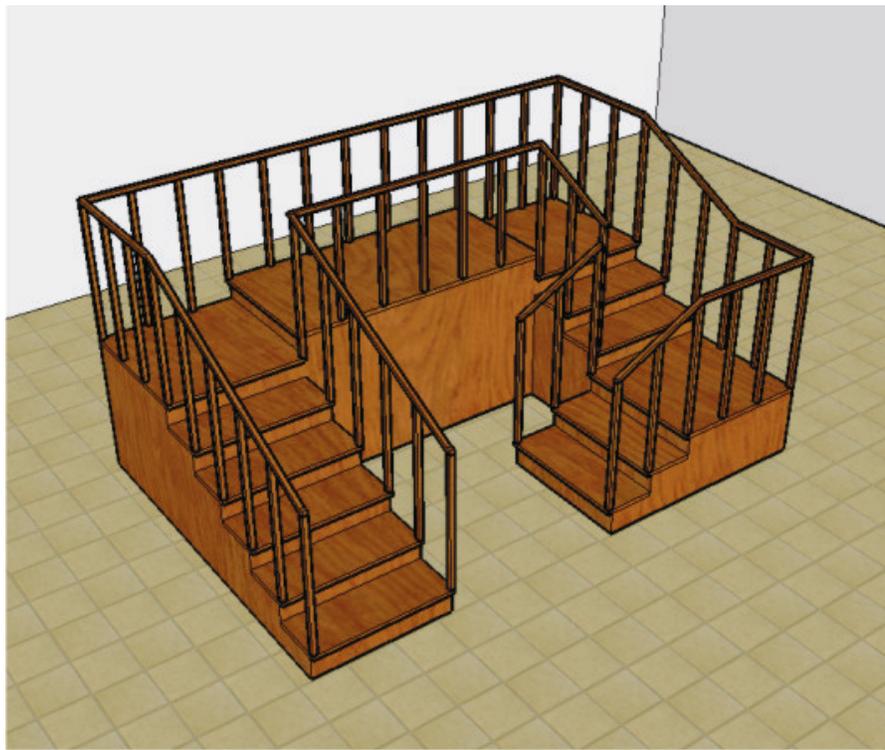
Anexo 3. Planta baixa das creches públicas da Prefeitura de Reggio Emilia



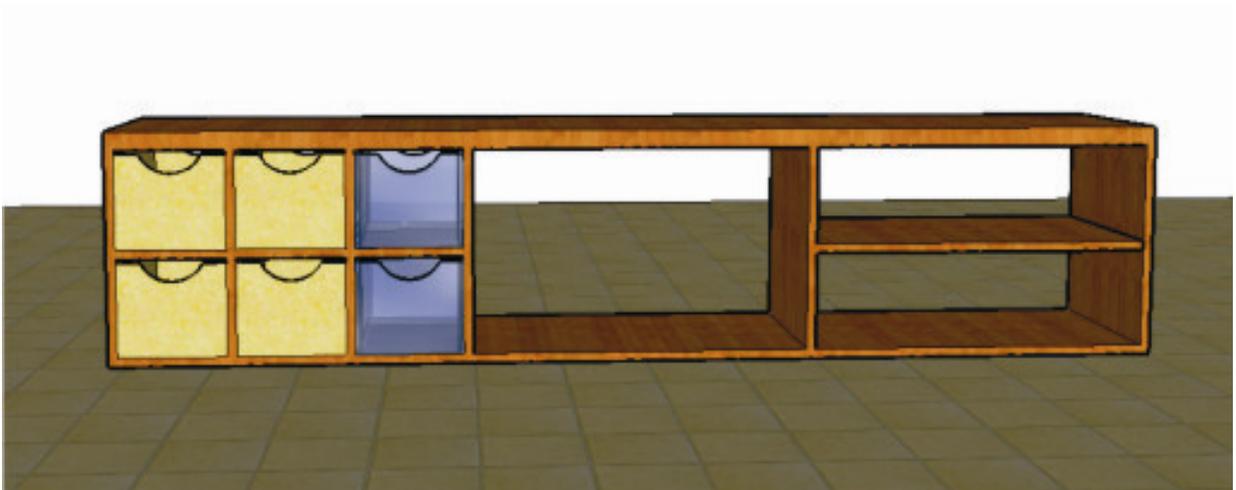
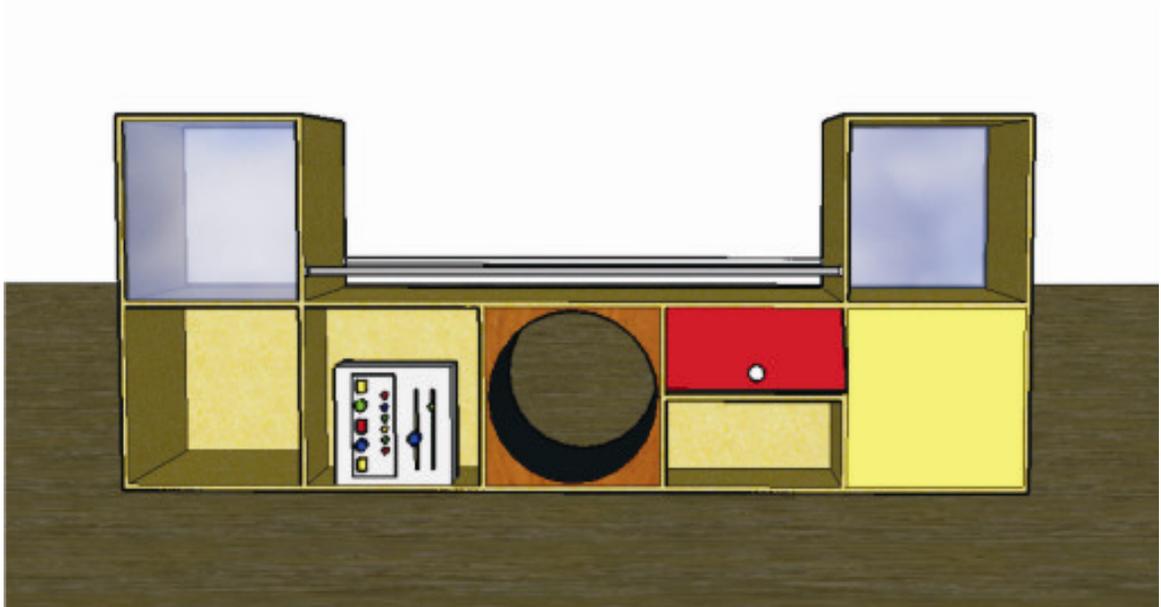
Legenda:

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1 - Entrada e espaço comum entre Bebês e Pequenos | 10 - Refeitório dos Grandes |
| 2 - Espaço dos Bebês (de 3 a 10 meses) | 11 - Ateliê |
| 3 - Espaço dos Pequenos (de 10 a 18 meses) | 12 - Mini-Ateliê |
| 4 - Espaço dos Médios (de 18 a 24 meses) | 13 - Jardim |
| 5 - Espaço dos Grandes (de 24 a 36 meses) | 14 - Salas administrativas |
| 6 - Espaço comum entre Médios e Grandes | 15 - Dormitório |
| 7 - Cozinha | 16 - Sala dos Professores |
| 8 - Lavanderia | 17 - Almojarifado |
| 9 - Refeitório dos Médios | |

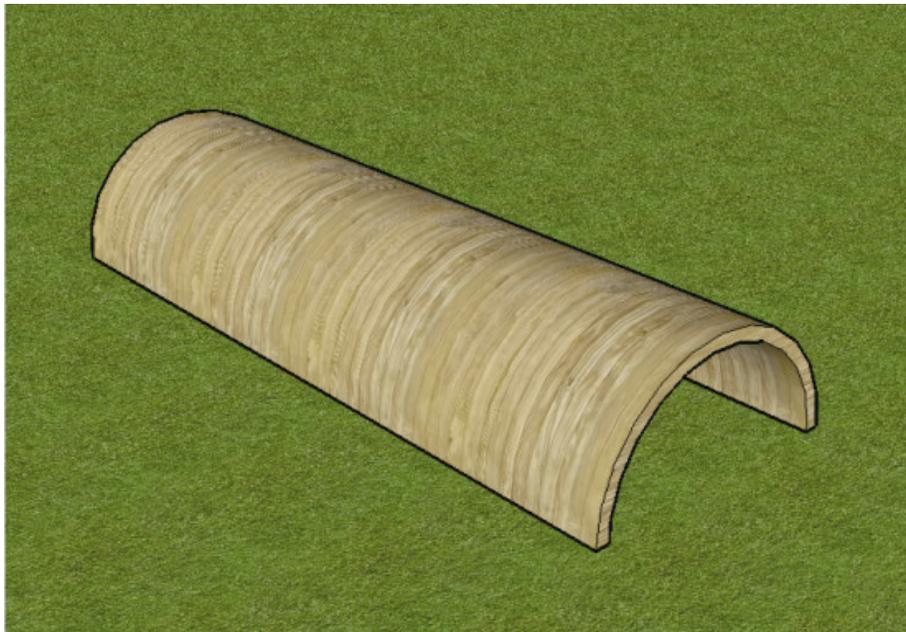
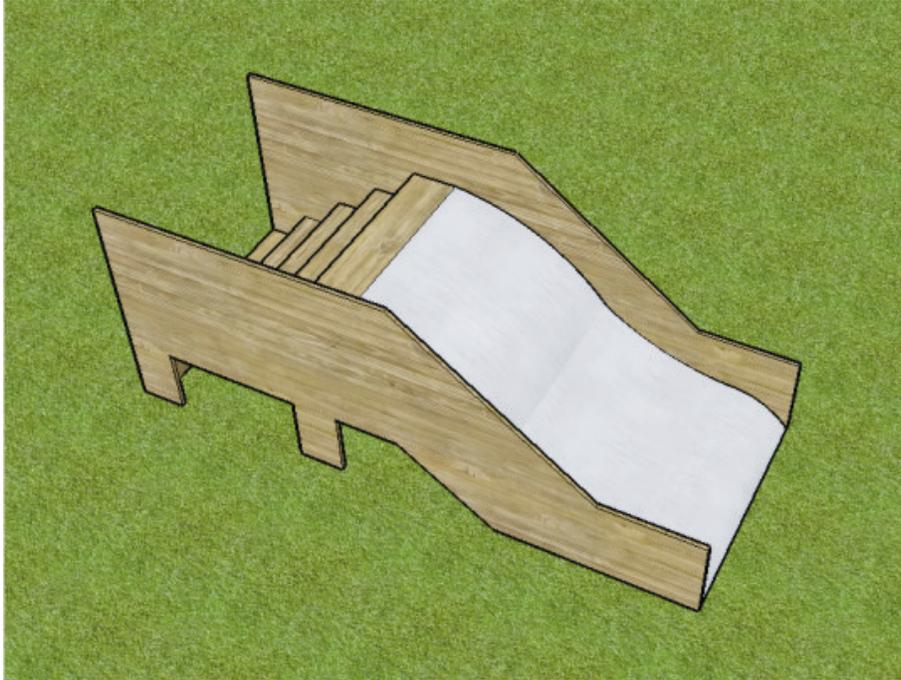
Anexo 4. Brinquedo para o desenvolvimento motor



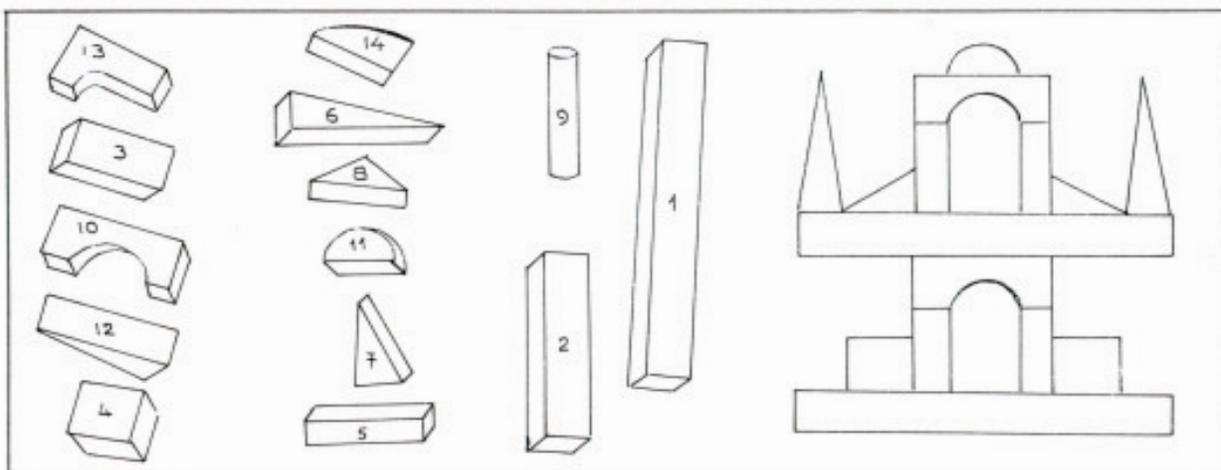
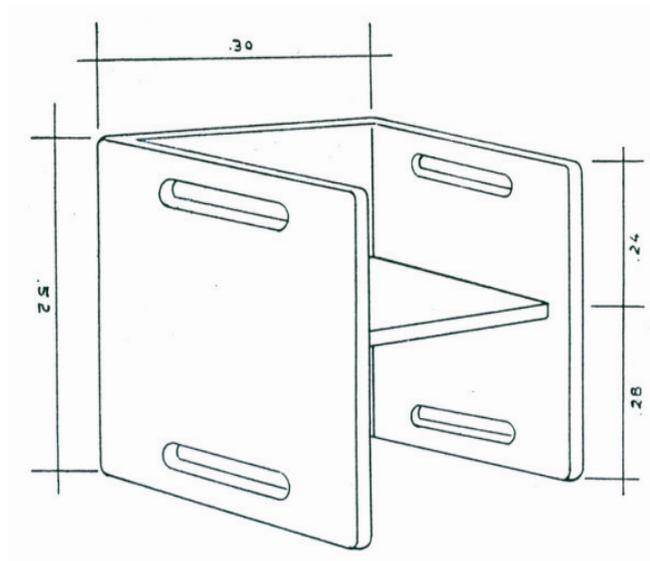
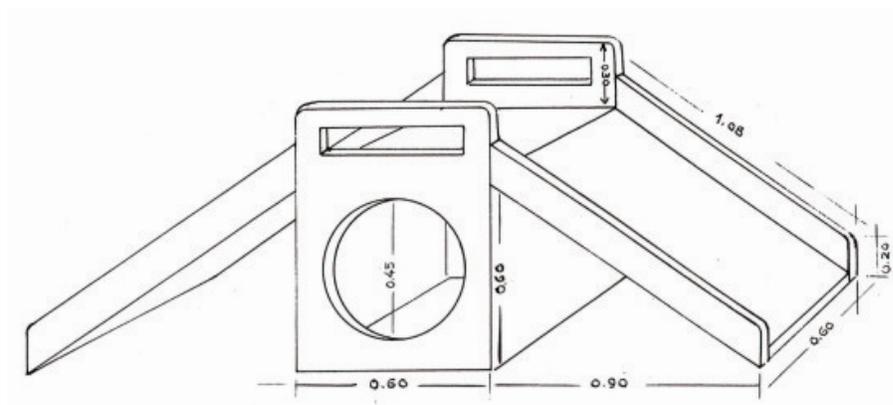
Anexo 5. Armários



Anexo 6. Brinquedos da área externa



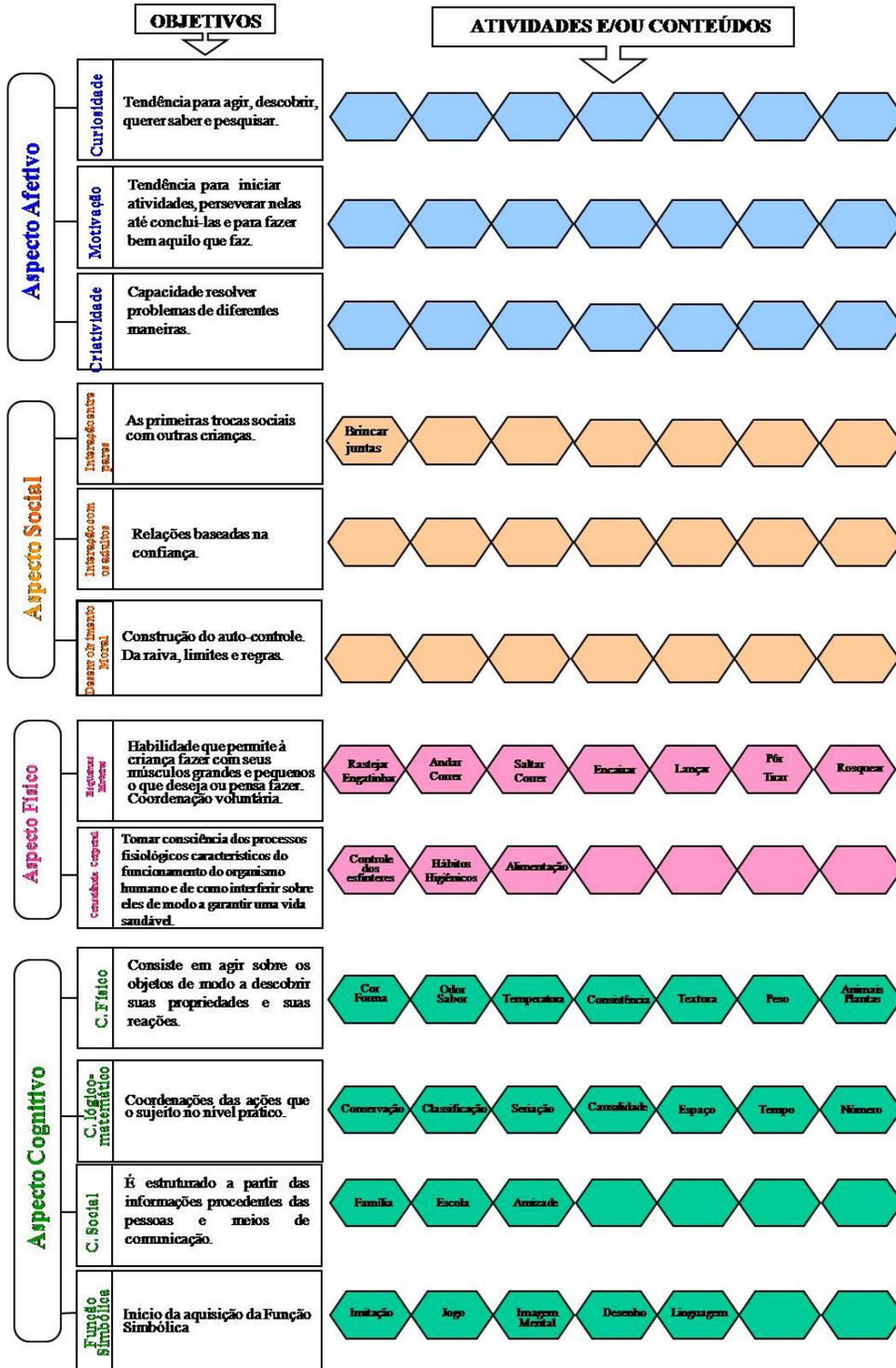
Anexo 7. Equipamentos pedagógicos



Anexo 8. Desenvolvimento infantil de zero a três anos

PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos



Anexo 9. Conteúdo programático do curso



EDU 044 – PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil (0 a 3 anos)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Breve histórico das creches
2. PROEPRE: um programa educacional fundamentado na teoria piagetiana.
3. A posição epistemológica de Piaget.
4. Fatores do desenvolvimento intelectual na teoria piagetiana.
5. A construção da inteligência sensório-motora.
6. O desenvolvimento intelectual do bebê e da criança segundo Jean Piaget.
7. O desenvolvimento afetivo e social do bebê e da criança pequena.
8. A estrutura do trabalho diário.
9. A estruturação e organização do espaço físico da creche.
10. PROEPRE: conhecimento físico, lógico-matemático e social - princípios pedagógicos, objetivos, atividades e conteúdos.
11. PROEPRE: aspecto cognitivo – **conhecimento físico** com sugestões de atividades: cor; forma; textura; odor; sabor; consistência; temperatura; som; peso; reações dos objetos às ações da criança; animais e plantas.
12. PROEPRE: aspecto cognitivo – **conhecimento lógico matemático** com sugestões de atividades para aquisição de noções como: espaço; tempo; causalidade; conservação; classificação e seriação.
13. PROEPRE: aspecto cognitivo – **conhecimento social** com sugestões de atividades para a aquisição de noções de: família e de escola.
14. PROEPRE: aspecto cognitivo – **início da aquisição da função simbólica** com sugestões de atividades para: imitação; imagem mental; jogo simbólico; desenho e a linguagem.
15. Construção do autocontrole nas crianças de 0 a 3 anos.
16. Disciplina positiva para crianças de 0 a 3 anos.
17. Ajudando a criança a controlar sua raiva.
18. É possível educar sem punir?
19. Um ambiente propício a construção do sistema escrito e do número.

- 20. A avaliação do desenvolvimento do bebê e da criança pequena.
- 21. O trabalho com os pais ou responsáveis na creche.

Laboratório de Psicologia Genética/FE/UNICAMP

(19) 3521.5584 / 5589 - lpgunicamp@sigmanet.com.br / www.fae.unicamp.br/lpg

EXTECAMP (19) 3521.4646 ou 3521-4648

Anexo 10. Questionário para coleta de dados demográficos

EDU 044 – PROEPRE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL I

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DEMOGRÁFICOS - 2007

Elaborado por : Orly Zucatto Mantovani de Assis

01. Dados Pessoais

Nome: _____ data nasc. ___/___/___
Endereço: _____
Cidade: _____ CEP: _____
Telefone:(_____) _____ e-mail: _____

02. Formação Educacional:

a) Curso de Habilitação Específica para o Magistério: () sim () não.

Instituição: _____

b) Curso Superior: () sim () não () em andamento

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

c) Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*: () sim () não () em andamento

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

d) Outros cursos realizados:

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

03. Dados Profissionais:

a) Área de atuação profissional: () Sala de aula () Coordenação () outras:

N.º de horas trabalhadas por semana: _____

Tempo de serviço na profissão atual: _____

b) Local de Trabalho: _____

Endereço: _____

N.º de Alunos: _____ Idade do seus alunos: de _____ à _____ anos.

c) Exerce outra atividade profissional? () não () sim: Qual? _____

Anexo 11. Teste situacional

Teste Situacional

Elaborado por:
Roberta Rocha Borges
Orly Zucatto Mantovani de Assis

INSTRUÇÕES:

Nas páginas seguintes você encontrará uma série de situações que podem ocorrer numa classe qualquer da creche ou 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.

QUESTÕES

1. Giovana tem 2 ano e 3 meses e está matriculada na creche. Ela adora brincar no canto do faz-de-conta e nesses momentos de brincadeira utiliza com frequência um avental, sandálias e imita sua mãe Valéria sempre se fazendo muito brava e impaciente, delegando castigos a filha de 3 anos e as vezes até gritando. Diante de tal comportamento a professora Denise:

- I. Procura conversar com a mãe para saber porque a criança apresenta muita agressividade enquanto brinca.

CM__C__D__DM

- II. Não acompanha os momentos de brincadeiras por acreditar que são livres e divertidos para as crianças.

CM__C__D__DM

- III. Conversa e brinca com Giovana questionando - a sobre o que acontece na situação da brincadeira e depois registra as informações no seu diário para acompanhar a evolução de tais manifestações.

CM__C__D__DM

2. Maria Clara tem 1 ano e 8 meses e adora olhar-se no espelho. A sala da creche de Maria Clara possui um espelho pequeno, localizado em um canto perto de prateleiras que dificultam a visualização das crianças. Mariana a professora solicitou à coordenação da creche um espelho maior, de forma que as crianças pudessem se observar enquanto faziam atividades. Algumas mães ficaram preocupadas com a segurança das crianças devido à colocação de um espelho maior na classe. Diante desse fato Mariana encaminhou um bilhete as mães justificando:

- I. É muito importante para as crianças a visualização de seu corpo.

CM__C__D__DM

- II. O espelho é para distrair as crianças enquanto brincam e afinal elas gostam bastante!

CM__C__D__DM

- III. O espelho é um importante recurso pedagógico na creche, pois auxilia as crianças a tomarem consciência dos membros do corpo, de suas possibilidades de movimento e novas experimentações quanto a motricidade.

CM__C__D__DM

3. Gisele professora de crianças de 1 ano, recebeu em sua turma uma nova criança. A mãe comentou que a criança não aceita alimento algum. Assim sendo, Gisele decide:

I. Oferecer somente a mamadeira para a criança em mais horários.

CM__C__D__DM

II. Introduzir lentamente "papinhas" com frutas e legumes amassados e depois com pequenos pedaços.

CM__C__D__DM

III. Retirar a mamadeira e oferecer apenas alimentos sólidos para que se acostume a mastigar.

CM__C__D__DM

4. A professora Débora foi orientada pela coordenação da creche a retirar a chupeta, a fralda e paninhos das crianças. Diante dessa orientação Debora resolveu:

I. Proibir o uso de chupetas enquanto as crianças estiverem na creche.

CM__C__D__DM

II. Reduzir os momentos em que as crianças permanecem com chupetas ou paninhos em classe, combinando momentos específicos como por exemplo, somente para dormir ou no parque.

CM__C__D__DM

III. Contar diversas histórias que envolvem o tema em questão para que as crianças possam compreender a importância de suspender o uso de chupetas e paninhos, atentos a questão da higiene e má formação dos dentes.

CM__C__D__DM

5. Samanta professora de uma turma de crianças com 5 a 9 meses oferece sempre as crianças diversos materiais como bolas, garrafas plásticas, bambolês entre outros na rotina do dia. Pensando nesse procedimento ela estabelece para as atividades os seguintes objetivos:

I. Aprender os nomes das coisas.

CM__C__D__DM

II. Oferecer objetos para a exploração livre das crianças.

CM__C__D__DM

III. Oferecer objetos diferenciados que contemplem diversas espessuras, tamanhos, cores, odores para que as crianças possam sentir ou experimentar as propriedades dos objetos e suas reações.

CM__C__D__DM

6. Cláudia é professora do berçário I, ou seja, dos bebês de 10 meses a 1 ano e 5 meses. Quase todos os dias, a mãe de Pedro (um dos bebês da sala) esquecia de levar a toalha para que ele pudesse enxugar as mãos, embora no início do ano a referida toalha tivesse sido solicitada na lista de materiais. Então a professora:

- I. Conversou com a mãe e mostrou-lhe a importância de ter a toalha para ser utilizada na creche em várias ocasiões e o quanto Pedro estava sendo prejudicado, já que ele não possuía a toalha.
CM__C__D__DM
- II. Enviou um bilhete para a mãe dizendo que ela não estava enviando a toalha e Pedro estava ficando prejudicado na atividade.
CM__C__D__DM
- III. Esperou que a mãe enviasse a toalha, uma vez que é da responsabilidade dela, providenciar todos os materiais; caso contrário, a criança ficará sem realizar tal atividade.
CM__C__D__DM

7. Maria Luiza tem 2 anos e meio e frequenta a creche em período integral, ou seja, das 7:30 às 17:30 horas. Por isso realiza todas as refeições na instituição. Mas ela não gosta de comer verduras, legumes e carnes. Então a professora:

- I. Passou a anotar no caderno que a criança comeu bem os outros alimentos, como arroz, batata, macarrão e deixou de anotar o que Luiza não está comendo.
CM__C__D__DM
- II. Enviou um bilhete para a mãe dizendo que Luiza não estava comendo todos os alimentos e pediu-lhe que conversasse com a criança.
CM__C__D__DM
- III. Passou a dar uma estrela de papel brilhante para a menina, cada vez que ela comia todos os tipos de alimentos.
CM__C__D__DM

8. Clarice é professora de uma sala com crianças de 2 anos e meio e Pedro é um de seus alunos. O problema é que ele resolve todos os seus conflitos com as outras crianças de forma agressiva, mordendo-os. A professora, diante desse fato, resolveu:

- I. Pedir para que as outras crianças mordam Pedro, pois só assim ele sentirá o quanto é doloroso e interromperá esse hábito.
CM__C__D__DM
- II. Dizer a Pedro que ele se parece com um cachorro, pois só os animais mordem as pessoas.
CM__C__D__DM

- III. Ressaltar o uso correto dos dentes: “os dentes afiados servem para morder os alimentos e não as pessoas”. Em seguida, oferecer à criança um alimento sólido como uma maçã ou uma cenoura para que ela comece a distinguir o que se pode ou não morder.
CM__C__D__DM

9. Letícia é professora do berçário e toda vez que precisa trocar a fralda de Pedro, de 8 meses, ele se mexe muito; Então, Lecítia resolveu:

- I. Dizer com firmeza a Pedro: “Eu estou l trocando suas fraldas, já irei terminar”.
CM__C__D__DM
- II. Segurar Pedro com muita força para que ela possa terminar a troca.
CM__C__D__DM
- III. Aproximar-se de Pedro e lhe oferecer um brinquedo colorido, pois ela sabe que os bebês dessa faixa etária movimentam-se muito ao lhes trocarem.
CM__C__D__DM

10. Thaís é professora do berçário e Mariana é auxiliar. Sabe-se que no início do ano, no período de adaptação, os bebês choram por estarem se afastando pela primeira vez da mãe. Marcos já está na creche há semana e ainda continua chorando muito. Então a professora combinou com a auxiliar:

- I. “Toda vez que o Marcos chorar eu ficarei com ele e você, Mariana, ficará com a turma.”
CM__C__D__DM
- II. “Toda vez que o Marcos chorar, você ficará com ele e eu ficarei com a turma.”
CM__C__D__DM
- III. “Nós revezaremos: eu ficarei um pouco com o Marcos e depois será sua vez.”
CM__C__D__DM

11. Adriane é professora de uma sala de crianças de 1 ano e meio e estava planejando realizar durante a semana algumas atividades com elas; então, organizou os seguintes cantinhos de trabalho:

- I. Organizou uma caixa contendo algumas latas que as crianças pudessem abrir e fechar, além de algumas embalagens grandes de shampoo, potes e garrafas pet que as crianças pudessem rosquear.
CM__C__D__DM

- II. Diversos papéis-sulfite de tamanho grande e vários lápis grossos coloridos para que as crianças pudessem desenhar.
CM__C__D__DM
- III. Uma caixa contendo jogos de encaixe para que as crianças pudessem encaixar uma peça na outra para construir uma torre.
CM__C__D__DM

12. Carla tem nove meses e quando chega o momento da refeição, em que fica sentada em uma cadeira um pouco mais alta que ela, começa a jogar a colher no chão. A professora Marta diante, desse ocorrido :

- I. Diz a Carla que não irá mais pegar a colher que ela jogar no chão, pois já está cansada de ficar abaixando.
CM__C__D__DM
- II. Oferece outros objetos para a criança jogar, porque sabe que tal ação é importante para a criança nessa fase.
CM__C__D__DM
- III. Retira a colher da mão da criança e diz que a guardará.
CM__C__D__DM

13. A professora Carolina tem 7 crianças de 1 ano. Na hora do almoço, a professora procede da seguinte maneira:

- I. Posiciona as crianças uma ao lado da outra nos “cadeirões” e dá o alimento a cada uma delas.
CM__C__D__DM
- II. Posiciona uma criança ao lado da outra nos “cadeirões”, dá uma colher a cada criança, para elas tentarem comer sozinhas e vai ajudando-as com uma outra colher quando necessário.
CM__C__D__DM
- III. Posiciona as crianças mesas e cadeiras pequenas, senta à frente das crianças, distribui uma colher à cada uma, para que possam comer sozinhas e vai ajudando-as com uma outra colher, quando necessário.
CM__C__D__DM

14. Priscila é um bebê de 5 meses; todos os dias, quando ela chega à creche, a professora Tatiane:

- I. Recebe-a alegremente, dizendo: “-Que bom que a Priscila chegou”. Logo pega a fotografia da criança e afixa no mural para marcar a presença dela. Em seguida, coloca-a em uma cadeirinha em que há um móbile pendurado para Priscila brincar.
CM__C__D__DM
- II. Recebe-a alegremente, dizendo “-Que bom qua a Priscila veio à creche”. Em seguida coloca Priscila deitada em um acolchoado e lhe dá um chocalho para brincar.
CM__C__D__DM
- III. Recebe o bebê e diz “que bom que você chegou, só faltava a Priscila para completar o quadro das presenças”, pegando a fotografia do bebê e afixando-a no mural. Em seguida, coloca-a em uma cadeirinha para observar o movimento da sala.
CM__C__D__DM

15. Tânia assumiu uma sala de 15 crianças com um ano e meio de idade e precisava organizar o espaço físico disponível; então, solicitou à diretora da creche os seguintes materiais:

- I. Várias mesas com cadeiras para organizar os cantinhos de trabalho, uma roda para conversar, prateleiras com jogos, livros, brinquedos.
CM__C__D__DM
- II. Poucas mesas com cadeiras para organizar os cantinhos de trabalho, um espaço para a roda da conversa, prateleiras com jogos, livros, brinquedos.
CM__C__D__DM
- III. A professora deixou todo o espaço livre. Havia um local com um acolchoado onde as crianças poderiam pegar em prateleiras os jogos de peças grandes para serem encaixados, prateleiras com livros e uma mobília pequena para as crianças sentarem-se, além de uma área do faz-de-conta, onde as crianças poderiam encontrar e explorar bonecas, objetos relacionados a cozinha, peças de vestuário, etc.
CM__C__D__DM

16. Gabriel um bebê de 10 meses está tentando pegar um brinquedo que está completamente fora do seu alcance. Depois de muitos ensaios infrutíferos ele chora. A pessoa responsável por ele, então:

- I. Pegou-o no colo para consolá-lo. Como ele não parasse de chorar apresentou-lhe um outro brinquedo.
CM__C__D__DM

- II. Pegou o brinquedo que estava distanciado do bebê e lhe entregou.

CM__C__D__DM

- III. Aproximou o brinquedo cobijado justamente o suficiente para que Gabriel possa pegá-lo completamente sozinha.

CM__C__D__DM

17. Toda vez que Rafael (2anos) não consegue fazer alguma coisa irrita-se e acaba por atirar no chão aquilo que está fazendo. Naquele dia na hora das atividades diversificadas, Rafael escolheu montar um quebra-cabeça, mas não conseguindo, ficou irritado e mais uma vez começou a atirar as peças ao chão. Dentre as alternativas que se seguem, assinale a que evidencia o modo mais adequado de agir nessa situação.

A professora Sonia aproximou-se dele e disse-lhe com firmeza:

- I. “- Não atire as peças do quebra-cabeça. Os quebra-cabeças não são para serem atirados. Vamos montá-lo juntos?”

CM__C__D__DM__

- II. “- Pare de fazer isso. Assim você estraga as peças do quebra-cabeça.”

CM__C__D__DM__

- III. “- Você é sempre assim... Quando não consegue fazer alguma coisa, fica zangado e atira tudo no chão! -Você já está crescendo para agir dessa maneira quando não consegue fazer alguma coisa!”

CM__C__D__DM__

18. Alice, a professora de crianças de três anos, está tentando encorajar seus alunos a quantificar, comparando conjuntos com poucos elementos. Por isso ela aproveita todas as oportunidades que surgem. Certo dia, na hora do lanche a professora disse a uma das crianças:

- I. “- Você poderia trazer copos descartáveis que dêem para todos.”

CM__C__D__DM__

- II. “-Você poderia trazer quatro copos descartáveis, para entregá-los aos colegas que ainda estão sem copos.”

CM__C__D__DM__

III. “-Há 4 crianças que não têm copos, você poderia dar um copo descartável para cada um?”

CM__C__D__DM__

19. Mariana (3 anos) estava trabalhando no cantinho da sucata quando resolveu pegar um livro e pôs-se a colar suas páginas. Mariana estava estragando o livro, pois as folhas coladas impediam que outras crianças vissem todas as figuras e legendas. A professora ao perceber o que estava ocorrendo aproximou-se de Mariana, dizendo-lhe:

I. “- Mariana, desse modo não teremos mais os livros que você e seus colegas tanto gostam. Que tal voltar a colar as sucatas?”

CM__C__D__DM__

II. “- Vejo que você gosta muito de usar a cola, mas olhe o que vai acontecer com o livrinho! As sucatas podem ser coladas, pintadas e recortadas, e os livros são para ser folheados, observar suas figuras e seu colorido. Vamos juntas consertar o livro?”

CM__C__D__DM__

III. “-Estou percebendo que você ainda não aprendeu a utilizar a cola. Livros não são para serem colados. Gostaria que você fosse trabalhar no canto dos jogos.”

CM__C__D__DM__

20. Beatriz e Júlia (2 anos) estavam brincando no canto do faz-de-conta quando Júlia tomou uma panela que estava nas mãos de Beatriz. Beatriz que não queria ficar sem aquele brinquedo deu uma mordida na colega e pegou de volta sua panela. A professora Renata então:

I. Atendeu Júlia que havia sido mordida e chorava muito e logo depois chamando Beatriz disse: “-Não se morde nas pessoas, nós podemos morder a banana, o pão, o biscoito. Com as pessoas conversamos, pedimos a elas o que queremos”.

CM__C__D__DM__

II. Chamou a atenção das crianças dizendo-lhes: “-Temos muitas panelas na classe, não precisam brigar por elas. Beatriz venha pedir desculpas a sua coleguinha e veja o quanto ela está triste por sua causa.”

CM__C__D__DM__

III. Disse-lhes: “- Penso que vocês não estão sabendo dividir os brinquedos, vou guardar as panelinhas até que aprendam brincar sem brigar”.

CM__C__D__DM__

21. As crianças do maternal (2 anos), foram ao pátio andar de velotrol. Na escola havia um desses brinquedos para cada criança da turma, porém alguns de modelos diferentes. Depois de cada um estar com o seu, Fernando deixou o seu brinquedo e foi pegar o velotrol azul que imitava um carro de corrida e que estava sendo usado pela Laura. Laura gritava pedindo ajuda à professora que diante da situação:

I. Segurou Fernando dizendo que já havia feito a sua escolha, que teve a sua oportunidade de escolher e que teria que usar o velotrol por ele escolhido.

CM__C__D__DM__

II. Disse a Fernando:”-Percebo que você gostaria de usar o carro de corrida, mais a Laura está usando esse velotrol e não quer trocar com você. Não se tira o brinquedo da colega a menos que ela queira trocar ou emprestá-lo a você. Que tal brincar mais um pouco com o velotrol que você escolheu e pedir a Laura que depois te empreste o carro?”

CM__C__D__DM__

III. “-Bem, vejo que você não está se divertindo e está atrapalhando a colega, acho que já está cansado e que o melhor é sentar ao meu lado até que queira brincar e se divertir novamente.”

CM__C__D__DM__

22. As crianças de 3 anos da classe da professora Patrícia estavam no seu momento de parque, onde brincavam livremente no escorregador, gangorra, giragira, com muita alegria e entusiasmo. A professora Patrícia avisou que o horário de parque já estava terminando e que teriam que entrar para a classe para outra atividade, já que o parque seria usado por outra turma. Mateus pôs-se a chorar e fazer birra dizendo que não iria para a classe. Diante disso a professora:

I. Pediu que as crianças lembrassem ao Mateus sobre o combinado da classe frente às mudanças de atividades, dizendo a todos que ele havia se esquecido.

CM__C__D__DM__

- II. Disse: “-Mateus, sei que você gostaria muito de brincar mais um pouco no parque, é muito gostoso esse espaço com gira-gira, gangorra, escorregador e outros tantos brinquedos legais, mas agora é o horário de outras crianças que também gostam de brincar no parque. Agora iremos assistir ao filme do Dumbo que vocês escolheram, lembra? Amanhã teremos novamente nosso horário de parque e vocês se divertirão como hoje.”

CM ___ C ___ D ___ DM ___

- III. Disse: “-Mateus não adianta choro nem pirraça, isso é para os bebês, agora teremos que entrar para a classe e deixar o parque para outra turma.”

CM ___ C ___ D ___ DM ___

23. Quando jogava uma peteca dentro da sala de aula (o que era proibido), Cristiano (2 anos e meio) derrubou e quebrou o aquário onde estavam os peixinhos. A professora então:

- I. Pegou a peteca de Cristiano, pôs no lixo dizendo-lhe: “- Assim como nós ficamos sem nosso aquário, você ficará sem a sua peteca.”

CM ___ C ___ D ___ DM ___

- II. Conversou com Cristiano sobre o que havia acontecido. O menino compreendeu que estava errado. A professora então lhe perguntou o que seria preciso fazer para que as crianças daquela classe não ficassem sem um aquário.

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 ___

24. André, Mateus e Paulo estavam 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 estava cavando a terra para fazer um buraco. Sílvia, a professora, brincava 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 mais areia!” Então Sílvia 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 ___

25. 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: “-*Elisa é preciso ir para sala agora, você prefere sair sozinha ou quer que eu tire você daí?*”

CM ___ C ___ D ___ DM ___

26. A professora distribuiu à quatro alunos um "jogo de armar gigante" (tipo LEGO) para que eles o construíssem em grupo. Assim que ele entregou o brinquedo às crianças, Murilo rapidamente pegou todas as peças do jogo para si, enquanto seus colegas admirados, olhavam para ele. A professora, percebendo o que acontecera, aproximou-se da mesa onde estavam as crianças, e :

I. Pegou as peças do "jogo de armar" e as distribuiu igualmente para cada aluno, dizendo-lhes: - Agora podem começar a brincar.

CM ___ C ___ D ___ DM ___

II. Ficou observando para ver como o grupo resolveria o problema, sem intervir. As outras crianças reclamaram e Murilo deu-lhes algumas peças, ficando com a maior parte. Na hora da avaliação do dia, a professora colocou o ocorrido à classe e, após a troca de pontos de vista, combinaram a regra: “A criança que não emprestar ou repartir o material não trabalhará no cantinho”.

CM ___ C ___ D ___ DM ___

- III. Perguntou aos alunos como deveriam fazer para que o "jogo de armar" fosse construído igualmente por todos juntos.

CM ___ C ___ D ___ DM ___

27. Jorge, um menino de 3 anos, no ano anterior teve Adriana como sua professora. No primeiro dia de aula, quando descobriu que teria uma outra professora, Jorge chorava desesperadamente, agarrando-se a mãe, dizendo que queria ir para a sala de Adriana. Ao vê-lo chorando a nova professora aproximou-se dele e disse:

- I. “Jorge, eu sei como você gostava da professora Adriana. Gostava tanto, que ficou muito triste de não poder mais ficar na classe dela. A turma dela é dos alunos de 3 anos. Agora que você está com 4 anos e vai junto com os alunos da mesma idade para outra classe em que eu sou a professora. Adriana me contou que lá vocês cantavam, ouviam histórias... Contou-me também que vocês conversavam e brincavam juntos. Eu estou contente porque este ano fazer tudo isso e muito mais... É natural que chore, você está muito chateado, decepcionado. A sala dela é aqui ao lado, quando você sentir muita saudade, poderá visitá-la.”

CM ___ C ___ D ___ DM ___

- II. “-Jorge, venha conhecer nossa classe, eu vou lhe mostrar como ela é bonita. Aqui você poderá brincar com areia e massinha, além disso, vai aprender muita coisa interessante como jogos, cantos, poesias. Tenho certeza que você irá gostar.”

CM ___ C ___ D ___ DM ___

- III. “-Jorge, um garotão como você chorando como criancinha! Eu sei que você quer ir à classe da Adriana, mas lá só tem os alunos pequenos. Você já não é mais pequenininho, já cresceu, está com 3 anos. O que seus amigos vão pensar de você? Nesta turma você vai aprender um monte de coisas, fazer novos amigos, brincar... Agora limpe essas lágrimas, pois quero lhe apresentar a seus colegas.”

CM ___ C ___ D ___ DM ___

28. Sabendo que é importante desenvolver na criança, desde pequena, o interesse pelos livros, uma professora de crianças de 6 a 9 meses resolveu:

- I. Cantar, falar ou recitar rimas para os bebês todos os dias. Mostrar-lhes uma ilustração em um livro e nomeá-la ou ler palavras simples.

CM ___ C ___ D ___ DM ___

- II. Fazer da leitura uma parte da rotina diária dos bebês. Lendo para eles, durante uns 10 minutos, depois do repouso e antes da hora deles se deitarem.

CM___ C___ D___ DM___

- III. Colocar num cesto ao alcance daos bebês livros de papelão, de pano, plástico para que eles pudessem manuseá-los.

CM___ C___ D___ DM___

29. Júlia a professora de crianças de 2 anos sabe que a brincadeira de faz-de-conta ajuda as crianças a desenvolver a imaginação, as habilidades lingüísticas, a cooperação e outras habilidades sociais, a confiança e a expressão criativa. Para incentivar as crianças de sua turma a participar de jogos de faz-de-conta Júlia resolveu:

- I. Ler histórias para as crianças para elas representarem as personagens principais.

CM___ C___ D___ DM___

- II. Colocar em prateleiras ao alcance das crianças: animais de granjas e selvagens, carros e caminhões pequenos, bonecas, pessoas em miniatura, móveis e brinquedos, blocos de madeira e de plástico de encaixar.

CM___ C___ D___ DM___

- III. Colocar roupas, acessórios, fantasias, chapéus, sapatos, echarpes em cestos baixos para que as crianças os utilizassem na hora de brincar de faz-de-conta.

CM___ C___ D___ DM___

30. Depois de conversarem sobre o uso de chupetas na creche Luiza e seus alunos de dois anos e meio a três anos combinaram que as chupetas só seriam utilizadas durante a hora do repouso, quando as crianças iam dormir, após o almoço. Com uma caixa de papelão construiu um porta-chupetas. Quando as crianças chegavam do repouso guardavam as chupetas e sentavam-se à roda para planejar as atividades do período da tarde. Naquele dia, Bianca veio sentar-se à roda com a chupeta na boca. Luiza então:

- I. Disse à menina: “- Acho que você se esqueceu do que combinamos sobre as chupetas. Agora não é hora de chupeta, você deve guardá-la no lugar que combinamos”

CM___ C___ D___ DM___

- II. Disse à menina: “-Bianca, isto não está certo! Vá guardar sua chupeta, pois precisamos começar a trabalhar.”

CM___C___D___DM___

- III. Disse para a turma: “- Vocês estão vendo, Bianca não guardou a chupeta. O que teremos de fazer para que ela guarde.”

CM___C___D___DM___

Anexo 12. Avaliação



EDU 044 - PROEPRE - Fundamentos Teóricos e Prática
Pedagógica para a Educação Infantil - 0 a 3 anos
Prof^a. M. Roberta Rocha Borges
Laboratório de Psicologia Genética FE/UNICAMP

Nome do Aluno:

Avaliação do Curso e Auto Avaliação do Aluno