

**Universidade Estadual de Campinas**

**Faculdade de Educação**



1290002733



FE

TCC/UNICAMP Si38p

**Adriana Nascimento da Silva**

**PORTADORA DE PROPOSTA PEDAGÓGICA OU**

**APENAS ASSISTENCIALISTA**

**estudo comparativo de duas creches de**

**Campinas**

**Campinas**

**2005**

1290002733

UNICAMP BIBLIOTECA

**Universidade Estadual de Campinas**

**Faculdade de Educação**

**Adriana Nascimento da Silva**

**PORTADORA DE PROPOSTA PEDAGÓGICA OU**

**APENAS ASSISTENCIALISTA**

**estudo comparativo de duas creches de**

**Campinas**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia. Sob a orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Orly Zucatto Mantovani de Assis.

**Campinas**

**2005**

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	TEC/UNICAMP
	Si38p
V:	
TOMBO:	2733
PROG:	123/2006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24/03/06
Nº CPD:	38742

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

Si38p Silva, Adriana Nascimento da.  
Portadora de proposta pedagógica ou apenas assistencialismo : estudo comparativo de duas creches de Campinas (SP) / Adriana Nascimento da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Orly Zucatto Mantovani de Assis.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Crianças – Desenvolvimento. 3. Creches. 4. Educadoras. 5. Formação profissional. 6. Prática pedagógica. I. Soligo. Angela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-017-BFE

## **AGRADECIMENTOS**

*Primeiramente, à Deus pela proteção, vigor e sabedoria que tem me edificado.*

*Minha gratidão e reconhecimento às pessoas cuja contribuição tornou-se decisiva para a realização desse trabalho:*

*À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Orly Zucatto Mantovani de Assis pela orientação, apoio e cuidado com que acompanhou a elaboração desse trabalho.*

*Ao pessoal da equipe técnica e educadoras de ambas as creches pesquisadas, pela acolhida, disponibilidade e cooperação, em especial, às profissionais entrevistadas que me permitiram compartilhar de suas práticas.*

*Aos meus pais Romualdo e Elionai e queridos irmãos Danilo e Cristiane pela força e compreensão.*

*Ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa.*

*E à todas as pessoas que, direta ou indiretamente, cooperaram para a concretização desse projeto de pesquisa.*

De tudo ficaram três coisas:

*A certeza de que estamos sempre começando;*

*A certeza de que é preciso continuar;*

*A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar;*

*Façamos da interrupção um novo caminho*

*Da queda um passo de dança*

*Do medo uma escada*

*Do sonho uma ponte*

*E da procura...*

*Um encontro.*

*Fernando Sabino*

## RESUMO

Muitas propostas de atendimento em creche são baseadas em concepção filantrópica, assistencial e não pedagógica. Tendo em vista este fato, o objetivo da pesquisa realizada foi o de comparar o atendimento oferecido às crianças por duas creches de Campinas, com o intuito de saber se tais instituições propiciam realmente o desenvolvimento infantil ou têm apenas uma finalidade assistencial. Os dados coletados por meio de observação direta e entrevistas realizadas com 17 participantes forneceram informações sobre os objetivos das instituições, a prática pedagógica que utilizam e também acerca da formação dos profissionais que nelas atuam. Os resultados obtidos demonstram existir uma distinção na proposta pedagógica de ambas as creches. Sendo que as educadoras da instituição B possuem formação específica para trabalhar em creche, concluiu-se que a qualidade do atendimento de ambas instituições está diretamente relacionada à formação dos profissionais.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. PROBLEMA	08
2. OBJETIVOS	13
3. FORMULAÇÃO TEÓRICA	14
4. METODOLOGIA	27
4.1 Caracterização da Pesquisa	27
4.2 Participantes	27
5. CARACTERIZAÇÃO DAS CRECHES	27
5.1 Creche A	27
5.2 Creches B	29
5.3 Creches A e B	31
6. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	39
7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
7.1 Resultados da Entrevista	41
7.2 Resultados da Observação	71
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	

## INTRODUÇÃO

A curiosidade em saber como funciona o trabalho numa creche, me levou a buscar pesquisas referentes ao assunto. No momento, estava cursando o 2º ano do curso de Pedagogia da Unicamp em 2003. Além disso, esse meu questionamento foi ao encontro das aulas teóricas de Psicologia, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. Desse modo, pude perceber um contraste: de um lado, as correntes teóricas defendiam um atendimento de boa qualidade para crianças da primeira idade de maneira que propiciasse o desenvolvimento pleno de suas capacidades; no entanto, do outro lado, pesquisas mostravam um desinteresse do Estado pela Educação Infantil, profissionais não qualificados, os quais muitas vezes, tinham apenas a experiência do papel maternal e desconhecimento sobre o desenvolvimento infantil. (Haddas,L., 1993)

A minha maior indagação, entretanto, centralizou na criança. Como é que fica a criança que frequenta a creche, talvez a maior parte do dia, em um ambiente que não sabe lidar com suas especificidades, o qual, provavelmente, pode causar danos irreversíveis ao seu desenvolvimento?

Portanto, venho por meio desta pesquisa apresentar uma discussão teórica sobre o assunto e mostrar o resultado da investigação do atendimento de duas creches na direção de responder se apresentam um atendimento às crianças condizente com suas necessidades em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, moral e físico. Para tal, foram analisadas as propostas que ambas instituições oferecem com a finalidade de saber se há apenas uma proposta assistencialista, centrada somente nos cuidados às crianças, ou se há também uma proposta pedagógica.

## 1. PROBLEMA

Considerada e reconhecida pelos órgãos responsáveis pela definição de políticas públicas do Brasil como a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania, a Educação Infantil de zero a seis anos constitui prioridade do Estado brasileiro e responsabilidade do poder público municipal.

A instituição educativa em suas diferentes modalidades cumpre um papel central na sociedade. Papel, este, de mediadora no processo de inserção da criança e do adolescente na cultura. Para isso, é necessário que ela se estruture e se instrumentalize de forma a responder às exigências propostas por esse objetivo, tão amplo e complexo. (Referencial Curricular Nacional para a Educ. Infantil, 1998)

Entende-se que a creche deve ser oferecida à população como uma alternativa e não como uma substituta da família. Tradicionalmente, essa instituição tem sido vista como substitutiva da família, na qual, na ausência da mãe, a criança será cuidada. Resguarda-se o direito da mulher e da família optarem ou não por ela, porém ao mesmo tempo reforça-se a concepção de que a responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da família, mas também da sociedade. Neste sentido, deve o Estado interferir neste processo de educação e guarda da criança de zero a seis anos. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a

formação de crianças felizes e saudáveis ( Referencial Curricular Nacional para a Educ. Infantil, 1998:23)

O documento ainda afirma que uma criança saudável não é apenas aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver os aspectos biológico, emocional e cognitivo, próprios da espécie humana, em um dado momento histórico e em uma dada cultura. É importante, portanto, a promoção do crescimento e do desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem às necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que as crianças permanecem na instituição.

De acordo com Mantovani de Assis (2003), todas as crianças têm necessidades semelhantes, quaisquer que sejam as suas origens. Essas necessidades podem ser descritas como: necessidade de sentir-se aceita, de ter confiança, de ter segurança e competência; necessidade de reconhecer, raciocinar e de resolver problemas; necessidade de ser criativa; necessidade para desenvolver a coordenação motora e necessidade de compartilhar experiências com outras crianças e adultos.

A atuação da instituição de educação infantil se daria através da alimentação, do cuidado físico e dos contatos que estabelecem com outros adultos e com outras crianças na creche, contatos estes que favorecem seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo e sócio-emocional. De acordo com as características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e considerando-se as especificidades afetivas, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças; o direito das crianças de brincar; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais e o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao

desenvolvimento de sua identidade.

No entanto, muitas propostas para as creches têm sido elaboradas a partir da concepção filantrópica e assistencial que elas adotam para o seu atendimento, a qual valoriza apenas a área nutricional e de higiene em enfoque médico-assistencial. Deste modo, tem-se enfatizado as atitudes de obediência, colaboração e auto-suficiência quanto a atividades de cuidados básicos. Enquanto que as questões pedagógicas ficam, muitas vezes, ao sabor da improvisação. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. Há a necessidade das creches se transformarem em instituições realmente promotoras de desenvolvimento infantil. Uma vez que, está lidando com crianças numa faixa etária precoce e considerada como “período-crítico” de desenvolvimento. Isso é comprovado pela descoberta de sociólogos, psicólogos e médicos de que o psiquismo e a inteligência da criança durante os primeiros seis anos de sua vida permanecem em um baixo nível e/ou se atrofiam, se a criança não for oferecida a possibilidade de ter experiências sociais diversificadas e enriquecedoras. (Assis, 1998)

Os psicólogos da linha cognitiva acreditam que a inteligência de uma pessoa adulta depende muitíssimo do que lhes foi oferecido nos primeiros seis anos de vida, pois é nesse período que o meio exerce sua influência mais poderosa. O desenvolvimento intelectual poderá ser rápido ou lento, dependendo do ambiente em que vive a criança. Nesse sentido, crianças que não recebem estímulos para o desenvolvimento intelectual jamais chegarão a ser o que poderiam ser, se estimuladas adequadamente. (Mantovani de Assis, 2002: 35).

Portanto, as creches devem ter como um dos objetivos principais proporcionar a estimulação cognitiva em ambiente de aprendizagem agradável e lúdico, procurando

favorecer o desenvolvimento da atenção, da concentração, da aprendizagem de habilidades específicas com monitoria do adulto em grupos de crianças reunidas. Para isso, faz-se necessário um atendimento adequado às características de cada criança. Este atendimento se faz através da criação de condições favoráveis como: organização do espaço físico, planejamento de ambientes e de atividades, e a busca de resolução das dificuldades de adaptação das crianças ao grupo. Tais atividades favorecem o desenvolvimento afetivo, a expressão da criatividade, o acompanhamento da evolução gradativa da maturação orgânica de cada criança. É importante destacar a interação adulto-criança como elemento básico para o desenvolvimento infantil, especialmente para as crianças menores de quatro anos. (Arribas, 2004)

Alguns estudos destacaram que a precária interação entre adultos e crianças pequenas pode prejudicar o desenvolvimento psicológico das mesmas (Ainsworth Et Alii & Bronfenbrenner *apud* Kontos, S. & Herzog, A.W, 2003) enquanto que outros apontaram a importância das interações entre crianças. Dentre estes, Camaioni (*apud* Kontos, S. & Herzog, A.W, 2003) destaca que tais interações ajudam-nas a superar o egocentrismo e a tornarem o próprio comportamento contingente ao seu parceiro. Para Nadel & Baudonnière (*apud* Kontos, S. & Herzog, A.W, 2003), as trocas sociais entre as crianças pequenas aumentam consideravelmente quando se realizam imitações entre elas. Tais imitações constituiriam a forma preponderante de comunicação entre os dois e três anos e podem ser favorecidas com a introdução de vários exemplares idênticos de objetos para as crianças utilizarem. Mesmo exemplares únicos de objetos constituem elementos facilitadores nesta faixa etária, utilizados pelas crianças nas brincadeiras e nos brinquedos associativos que devem ocorrer nas creches.

Brincar, segundo Oliveira (1992) é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo,

poder se comunicar por meio dos gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela mesma desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Desenvolvem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Por isso, é preciso começar a brincar com elas o mais cedo possível, mas também é preciso que nas creches haja espaço e material adequados para as crianças se utilizarem deles e acima de tudo, pajsens ou professoras criativas, competentes e interessadas no desenvolvimento das crianças.

Portanto, é importante que o momento de atividade livre não seja visto apenas como forma de ocupar e distrair a criança, mas como um ato que envolve trabalho, provoca concentração e cria estimulação intelectual à criança.

É válido também ressaltar que o aprendizado pela exploração e interação com as pessoas do meio fornece a base para sistematizações da experiência pela criança através da linguagem. Assim, a ação e a interação da criança com seu meio são essenciais para a aprendizagem. Porém para que a educação seja realmente estimulante e promotora do desenvolvimento, o profissional deve conhecer previamente qual é esse processo de desenvolvimento, suas leis e princípios gerais referentes aos aspectos como afetivo, cognitivo, lingüístico e social. No entanto, a eficácia desse tipo de programa depende da qualificação dos funcionários da creche.

Em relação à qualificação dos educadores - embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país - a realidade tem nos mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena

parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja dominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitora, recreacionista, etc. Na faixa etária em que as crianças da creche estão, o adulto tem uma importância muito grande para elas. Por esta razão, a profissionalização do educador(a) é fundamental. Sua capacidade em compreender como uma criança se desenvolve para saber respeitar o ritmo de cada uma, a atitude aberta e receptiva para aprender e observar, para viver com os pequenos uma forte empatia, etc. A prática docente quando fundamentada nos conhecimentos da psicologia, da filosofia e sociologia da educação, pode ser um meio eficaz de propiciar as condições necessárias para que o desenvolvimento da criança se realize em ritmo adequado. É preciso que o meio educacional garanta à criança as possibilidades de um completo desenvolvimento intelectual, afetivo, sócio-moral e físico. (Mantovani de Assis, 1993)

Em suma, o trabalho será direcionado no sentido de responder a seguinte questão: *Qual a proposta educativa das creches que foram observadas? Tais propostas contemplam as necessidades das crianças em todos os aspectos de seu desenvolvimento?*

## **2. OBJETIVOS**

Os objetivos a que esta pesquisa se propôs são:

- 1 Conhecer as propostas pedagógicas das creches que constituíram a amostra da pesquisa.
- 2 Analisar as referidas propostas a partir dos princípios pedagógicos extraídos

do construtivismo piagetiano.

- 3 No caso das propostas analisadas não atenderem as necessidades de desenvolvimento das crianças, a partir desse referencial piagetiano, apresentarei sugestões de outras propostas às profissionais das instituições observadas.
- 4 Ter conhecimento da formação das profissionais que atuam nas creches observadas.

### 3. FORMULAÇÃO TEÓRICA

Segundo Piaget (*apud* Assis, O.Z.M & Assis, M.C., 2002), a criança por volta dos zero aos dois anos de idade encontra-se na fase do desenvolvimento denominada sensório-motor. Inicialmente, o meio que cerca a criança é constituído por um conjunto de quadros móveis e instáveis, uma vez que os objetos só existem para ela enquanto estão no raio de ação de sua percepção. A utilização de suas possibilidades sensório-motoras em interação com o meio lhe permitirão ir estabelecendo, de maneira funcional, as noções básicas que se converterão em um universo estruturado e organizado. Essa fase é marcada pela presença de formas elementares de coordenação das ações. Nesse estágio, há a lógica das ações a qual permite a construção de certas identidades que ultrapassam a percepção e a elaboração de certas estruturas<sup>1</sup>. Assim, a criança comporta-se, com relação a um objeto escondido, como se ele “não mais existisse”. Mais tarde passa a procurá-lo como se considerasse que o objeto é algo permanente. No entanto, suas ações sobre os objetos vão sendo, gradualmente, estruturadas.

Ao período que vai dos dois anos aos seis/sete anos aproximadamente são

---

<sup>1</sup> Estrutura é constituída pela coordenação dos deslocamentos que uma criança executa em suas atividades práticas.

notadas estruturas mais elaboradas. Piaget denominou esse período como estágio pré-operatório, o qual é caracterizado pelas representações intuitivas. As condutas de ordenar, classificar e fazer correspondências entre objetos já são observadas, embora com limitações essenciais: não há reversibilidade nem conservações quantitativas. Além disso, é uma fase de preparação para o período seguinte (operatório concreto). Assim trata-se de um período com características bem demarcadas no processo de desenvolvimento.

A característica específica do período pré-operatório é o fato de a criança poder representar, isto é, substituir objetos ou acontecimentos por seus equivalentes simbólicos, agir agora “como se”, ou seja, por simulação. Não é que neste período a criança tenha abandonado o plano da ação em favor da representação. Observa-se que a criança dessa faixa etária explora ativamente pela ação e sua inteligência se manifesta cada vez mais e melhor neste plano.

A criança neste período complexifica a atividade sensório-motora (corre, pula, afasta-se cada vez mais de seu ambiente familiar, pode ir e voltar de um lugar a outro com segurança, etc) e ao mesmo tempo constrói progressivamente a possibilidade e a necessidade de representar ou simular situações.

A partir de então, considera-se a importância das atividades sensório-motoras e as de natureza representativa (jogo simbólico, imitação, linguagem, memória, imagem mental, desenho) para o desenvolvimento da criança.

A respeito da natureza preparatória e transitiva do período que vai do final do sensório motor ao das operações concretas, o referido documento (pg.46) indica a importância das crianças deste período realizarem muitas atividades com seus pares. Por conseguinte, é fundamental a formação de grupos de crianças, coordenados pelo professor, de modo que elas possam brincar, falar, discutir, resolver problemas práticos.

A passagem da ação à operação exige a possibilidade da criança reconstituir suas ações no plano da representação, descentrar-se de seu ponto, enfrentar julgamentos e poder cooperar no grupo. Por isso, quer para a socialização como para o desenvolvimento intelectual, é importante que a criança tenha experiências de trabalhos em grupos.

Em relação a esse assunto, Lupiañez (1998) em seus estudos sobre a educação infantil numa perspectiva piagetiana, afirma que o contato com outras crianças é muito importante, uma vez que o grupo facilita o desenvolvimento social e cognitivo. Ao interagir com seus pares e com o adulto, a criança vai adquirindo o conhecimento de si mesmo por meio do conhecimento dos outros, possibilitando a construção de sua identidade social. Enfim, os grupos facilitam a construção do conhecimento e a socialização.

No entanto, formas ricas de interação entre crianças, situações de faz-de-conta devem ser incentivadas pelos educadores nas atividades livres das crianças. Pois, Castro(1979) ainda afirma que “entre uma exploração totalmente livre do meio e um controle total dos estímulos do meio, há uma terceira posição. A intervenção na liberdade de explorar consistirá na criação dos desafios, das perturbações, que incentivam a livre atividade da criança” (p.50). Para a instituição educativa as fronteiras do mundo explorável não são colocadas apenas em termos espaciais, há também as fronteiras do pensamento. Este último, na primeira infância, parte da ação efetiva, da manipulação e da construção. Exploração do mundo que se quer inteligente, apelando cada vez mais para a tomada de consciência da ação, e sua posterior interiorização. Assim, “a pré-escola comporta ampla liberdade de exploração na medida em que respeita a espontaneidade e a criatividade da criança” (Castro,1979, p. 50).

Idéia semelhante à de Castro (1979) é expressa por Mantovani de Assis (1993) quando afirma que as crianças não devem ser totalmente livres, mas sim que haja

intervenção do educador pois a interação social com o adulto é indispensável para o desenvolvimento psicológico. Essa intervenção da educadora é necessária tendo em vista que as incitações do adulto visam fazer a criança refletir sobre suas próprias ações e conseguir explicar os fatos que observa e, conseqüentemente, caminhar em direção à estruturação do conhecimento.

Ainda segundo essa autora, uma metodologia de educação infantil, que pretenda favorecer o desenvolvimento intelectual, deve criar situações para que a criança manifeste também o seu pensamento através da imitação, do jogo simbólico e do desenho. As atividades de criação artística, dramatizações, expressão corporal que permitem à criança liberar seu mundo interior, recriar o real em função de seu eu, são componentes indispensáveis de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento psicossocial da criança.

Castro (1979) em seu trabalho, em que procurou destacar a contribuição de Piaget à compreensão da criança da primeira infância, enfatiza a instituição infantil como um ambiente educativo que possa constituir estímulo às atividades das crianças e, como tal, desafio ao seu desenvolvimento. Deste modo, a Hora do Parque pode ser um relevante momento para o desenvolvimento da criança, na medida em que a educadora promova atividades desafiadoras que as estimulam a pensar, para solucionar um problema que lhes interessam. Atividades estas, que promovam experiências variadas às crianças, permitindo-lhes desenvolver-se fisicamente, obter informações sobre o mundo que as cerca e, sobretudo, estruturar e coordenar suas próprias idéias.

Castro (1979) ressalta também as atividades em área de parque e atividades livres dentro da sala como momentos em que os jogos do tipo “faz-de-conta” acontecem com mais freqüência. Embora esses jogos sejam espontâneos é importante que o educador defina que tipo de intervenção considera mais adequado para essas atividades.

As intervenções, se houver, devem estar de acordo com os objetivos educacionais para os quais, do ponto de vista da educadora, essas brincadeiras contribuem. Deste modo, se a educadora identificar os jogos de “faz-de-conta” como espaço privilegiado para o desenvolvimento da socialização e para a construção da identidade das crianças, por exemplo, suas intervenções poderão se fazer no sentido de explicitar pontos de vista, de traduzir em palavras os argumentos físicos (tapas, beliscões, etc), de democratizar os espaços e objetos de uso comum, de promover o ingresso de novas crianças em um jogo já em curso, quando houver esse desejo por parte de alguma criança, ou de atender as solicitações de materiais de apoio à estrutura do brinquedo, quando elas ocorrem.

É válido considerar a discussão de Bondioli e Mantovani (1998) quanto às atividades das crianças no contexto relacional/afetivo da creche. Segundo as autoras, as crianças elaboram e constroem significados, compartilhando e utilizando, com os coetâneos e adultos, espaços e percursos, onde se movimentam, e objetos com os quais brincam. O chamamento ao “fazer” é, pela sua natureza infantil, um convite a explorar o mundo colorido dos objetos, a tocá-lo, olhá-lo, manipulá-lo e transformá-lo. Isso comporta uma cuidadosa organização do ambiente e uma selecionada e variada multiplicidade de objetos a serem organizados, com uma adequada direção, em atividades que os tornem significativos.

Tendo isso em vista, Horn (2004) afirma que na instituição de educação infantil, em particular, as salas devem permitir uma série de brincadeiras, tanto as mais movimentadas - como jogos de subir, descer, saltar por entre as cadeiras e mesas - como jogos de linguagem. O essencial no uso deste espaço é que se descentralize a figura do educador, que passa a atuar como um elemento facilitador da interação das crianças em atividades e brincadeiras que ocorrem sem depender tanto da intervenção direta do adulto. Este fica mais disponível para observá-las e estabelecer um contato individual

mais efetivo com alguma criança ou grupo de crianças que o procure ou que perceba precisar de uma atenção especial. A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo a sua maneira. É também um espaço no qual a criança pode expressar, de modo simbólico, as suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo a partir das experiências que vive.

A criança é então acompanhada e sustentada na conquista do progressivo conhecimento da realidade externa, de modo a favorecer o processo de adaptação, isto é, a dialética “assimilação/acomodação”. Trata-se de um processo em que a manipulação e a exploração dos objetos e materiais é de fundamental importância, um processo de descoberta que pode ser solicitado, mas não imposto ou ensinado.

O educador, portanto, não deve ser aquele quem ensina, mas ser aquele quem cria situações estimuladoras para que a criança, por si mesma, descubra as respostas para as suas perguntas e, por conseguinte construa o conhecimento. (Horn, 2004)

Mantovani de Assis (1976) em sua pesquisa comprovou que é possível favorecer o desenvolvimento intelectual da criança quando lhes oferecemos estímulos adequados. Para tal, é necessário que o educador crie um ambiente educacional propício à atividade espontânea da criança sobre os objetos e a interação com os pares e adultos. Isso porque, o conhecimento tem origem nas ações do sujeito sobre o objeto e na interação social, uma vez que o conhecimento não vem dos objetos e nem dos sujeitos, mas das interações entre ambos.

Deste ponto de vista, Assis (1993) afirma ser indispensável que a instituição de educação infantil disponha de grande diversidade de materiais, que pela sua própria natureza permitam à criança conhecer suas propriedades físicas e estabelecer relações entre eles.

É relevante destacar a importância de haver uma rotina de trabalho na creche, ou seja, elaboração de uma seqüência de atividades que nela aconteçam, pois a rotina tem a função de situar a criança no espaço e no tempo.

De acordo com o projeto para formação continuada de professores da educação infantil produzido pelo MEC (Ministério da Educação e da Cultura, 1995) referente a socialização da criança de zero a sete anos, as crianças podem se apropriar da rotina quando esta é mantida. E conhecendo seu andamento, elas podem dar sugestões, propor mudanças, ficar contentes com a aproximação de uma atividade muito apreciada. Assim, a rotina adequada constitui para a criança um instrumento construtivo de sua independência e autonomia, fortalecendo os vínculos e os “combinados”, favorecendo a sua socialização.

Mantovani de Assis (1976) afirma ser fundamental o educador oferecer às crianças atividades diversas de modo que elas possam escolher as que lhes interessam. Atividades estas, que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, pois Piaget afirma que a criança pode beneficiar-se muito quando tem a possibilidade de viver num ambiente educacional que lhe ofereça a oportunidade de agir com liberdade e espontaneidade, interagir com seus pares e adultos e manipular materiais adequados para seu desenvolvimento pleno.

Mantovani de Assis (2002) ainda destaca a organização de uma rotina diária de atividades para a educação infantil, as quais favorecem o desenvolvimento do autocontrole e da responsabilidade, e conseqüentemente, propiciam a construção da autonomia intelectual e moral. Assim, essa rotina comporta períodos de atividades diversificadas, coletivas, independentes e individuais. Deste modo, durante a maior parte do tempo, as crianças se dedicam às atividades diversificadas livremente escolhidas, as quais possibilitam às crianças trabalharem de acordo com seu ritmo,

satisfazer suas necessidades e interesses, aprender a dosar o tempo que permanece em cada atividade, realizar escolhas e tomar decisões. As atividades coletivas, por sua vez, são escolhidas e realizadas por toda a classe, pois visam objetivos comuns, propiciam a troca de ponto de vista e oferecem aos alunos a oportunidade de ter experiência da vida democrática. Nas atividades individuais, o educador trabalha individualmente com cada criança, enquanto as outras realizam atividades diversificadas. Essas atividades permitem o educador interagir diretamente com a criança, a fim de acompanhar seu raciocínio e perceber a compreensão que ele tem acerca do que está sendo trabalhado e, portanto, conhecê-la melhor. Enfim, as atividades independentes, ocorrem num pequeno espaço de tempo, favorecem o desenvolvimento da responsabilidade, da iniciativa, da autonomia. Isso porque tais atividades possibilitam à criança aprender a trabalhar sem a orientação direta do adulto.

Oliveira (2002), no entanto, discute as atividades diversificadas. O destaque às atividades diversificadas chama a atenção da autora para dois tópicos: para a individualização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, que ocorrem em ritmo próprio e de maneira singular a cada pessoa, e para a variedade de situações que devem ser exploradas, fugindo da mesmice e de atos mecânicos.

A referida autora enfatiza também a dinâmica de trabalho que se concretiza por “cantinhos”, mas alerta que “não basta organizar a sala em ‘cantinhos’ se nela persistir uma pedagogia centrada nas instruções do professor” (Oliveira, 2002, p.193). Pois, muitas vezes, o espaço busca impedir a movimentação das crianças e a interação entre elas. Outras vezes, embora não seja esta a intenção dos educadores, a organização do espaço termina por promover brigas ou outras formas de comportamentos considerados indisciplinados.

A estrutura física da instituição infantil insere as crianças em um mundo de

estímulos visuais e cinéticos, em que as características (formato, cor, textura, usos) dos objetos - brinquedos, blocos, telas, argila, livros, cartazes, filmes, vídeos, a imprensa escolar, lousa, ábacos e outros - são por elas interpretadas como desencadeadores de determinados enredos de ação. (Horn, 2004)

De acordo com Oliveira (2002), tem sido muito valorizada a organização de atividade diversificada, os “cantinhos” - da casinha, do cabeleireiro, do médico, do dentista, do supermercado, da leitura, do descanso -, que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhes melhor coordenação de suas ações e a criação de um roteiro comum na brincadeira, o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem.

Por esta razão, essas áreas (cantinhos) podem concretizar determinados cenários favoráveis à brincadeira simbólica.

O sucesso dos ‘cantinhos’, em seu objetivo de oferecer condições para o aumento das brincadeiras infantis, depende de o educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses delas. A regra é a criança ser acolhida e estimulada, ser inserida em ambientes aconchegantes, cheios de diferentes materiais e com decoração estética bem cuidada. (Oliveira, 2002, p.199)

Para que brincar e aprender seja possível, o educador deve pensar como organizar o ambiente físico e os materiais para que favoreçam a motivação, o desejo de manipulação e experimentação das crianças.

Contando histórias, lendo textos, propondo jogos e várias outras atividades que interessem à criança, o educador estará contribuindo para que ela experimente prazer e gratificação nas relações com outras pessoas do grupo e na construção de conhecimentos. Essas experiências gratificantes, embora muito trabalhosas e cheias de proventos, segundo Oliveira (2002), tenderão a ser repetidas e a criança tornar-se-á uma pessoa sempre em busca de novos horizontes.

Lupiañez (1998) em relação à profissionalização do educador, afirma ser

fundamental pois, para a criança de zero a sete anos de idade, o adulto tem uma importância muito grande, não tanto por aquilo que ele diz mas, principalmente, por aquilo que ele faz e como faz. Por este motivo, é necessário que o educador tenha a capacidade de saber respeitar o ritmo de cada criança, ter atitude aberta e receptiva para aprender a observar, viver com os pequenos uma forte empatia, etc.

É válido citar algumas pesquisas que contribuem para o fundamento teórico deste trabalho:

Um estudo realizado por Piccolo (1983) o qual teve por objetivo fazer uma análise crítica do atendimento de crianças em creches no Brasil, mostrou que alguns dos fatores relacionados ao ambiente institucional, que têm sido consistentemente apontados como responsáveis por distúrbios de desenvolvimento encontrados nas crianças que frequentam instituições infantis são:

- A falta de estimulação sensorial, tátil, visual e auditiva devido a pobreza quantitativa e qualitativa para a criança manipular, e pela monotonia auditiva e visual do ambiente institucional;
- Baixa razão adulto-criança, a qual leva a uma baixa frequência de interações das pessoas que cuidam da criança com elas, e determina um gasto maior de tempo em atividades de supervisão e controle das crianças. Nesta situação, as crianças tendem a exibir reações de stress ou ficarem apáticas e passivas;
- Falta da relação do comportamento da pessoa que lida com a criança, e o comportamento desta. O comportamento do adulto não aparece como resposta ao da criança, devido ao fato de que a esquematização das atividades do adulto é feita não em função das necessidades da criança naquele momento, mas em função das rotinas pré-estabelecidas, para melhor funcionamento da instituição;
- Falta de envolvimento afetivo dos profissionais que cuidam da criança;

Segundo uma revisão de pesquisas realizadas nos EUA e constatada no artigo “La preparación del maestro y la interacción entre maestro y niño en programas preescolares”(Kontos,S. & Herzog A. W.,2003), a educação especializada em nível universitário contribui para a qualidade de interações entre educadores e crianças. Em suma, educadores no nível de formação universitária têm mais probabilidade de desenvolver as habilidades verbais das crianças do que os sem formação. O artigo em questão considera importante que cuidados de alta qualidade sejam oferecidos às crianças, principalmente, em seus primeiros anos de vida. Assim, quando o cuidado grupal para bebês enfatiza o enriquecimento cognitivo, as crianças têm menos probabilidade de comportar-se agressivamente.

O artigo referido ainda considera relevante medirmos a qualidade de programas para bebês e para crianças de até dois anos de idade por meio da análise do espaço, do número de bebês por educador e do tamanho do grupo como variáveis do processo, pois indica que:

- A alta qualidade nos cuidados de crianças de idade que vai do zero aos sete anos gera um jovem com baixa probabilidade de delinqüência;
- Espaço físico pequeno influencia negativamente na personalidade da criança;
- Cuidado de alta qualidade tem associação direta com melhores habilidades lingüísticas, matemáticas, cognitivas, sociais e melhores relações com os companheiros;

Outras variáveis que o referido artigo considera importante no atendimento de crianças pequenas e bebês são a idade de entrada, os horários, a flexibilidade e a individualização do trabalho pedagógico. Um programa de alta qualidade para uma criança de um a dois anos, por exemplo, necessitaria ter uma flexibilidade de programação que incluía atividades livres. Atividades ricas e estruturadas talvez não

ofereçam às crianças desta faixa etária uma experiência suficiente de tomar decisões. Por esta razão, atenção individual às capacidades e necessidades dos bebês e crianças de até dois anos é um elemento crítico de um ambiente rico em estímulos.

A respeito dos efeitos de programas de intervenção educacional, os EUA têm um programa cujo nome é Abecedarin Project (CAMPBELL, F. A. et al., 2002), o qual tem como objetivo intervir qualitativamente na educação de crianças pobres de zero aos sete anos de idade. Através de um estudo comparativo de dois grupos de crianças, o Abecedarin Project obteve suas conclusões. É válido ressaltar que um grupo de crianças participou da intervenção e outro não (grupo controle). Intervenção esta que durou cinco anos iniciando antes dos dois anos de vida de cada criança. Cada criança do grupo que participou da intervenção tinha uma prescrição de atividades individuais que eram incorporadas ao seu cotidiano, as quais constituíam de jogos. Essas atividades eram voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança, mas davam uma ênfase particular à linguagem.

As crianças que participaram da referida intervenção tiveram escores mais altos nos testes mentais do que as do grupo controle. O estudo ainda acompanhou estas crianças até o início da idade adulta. Para tal idade, as conseqüências que o Abecedarin Project trouxe para as crianças do grupo de intervenção em relação ao grupo de controle foram: melhores habilidades para a matemática e para a lingüística, evasão escolar menor, baixa taxa de desemprego, etc.

Após este estudo, Abecedarin Project conclui a importância de uma intervenção educativa de boa qualidade já nos primeiros anos de vida da criança. Aumentando, deste modo, as oportunidades de sucesso na vida adulta.

O artigo "Preschool - Academics or Play?" (Gronlund, G., sem data) extraído do periódico norte-americano NAYEC (Early Years Are Learning Years) afirma que

programas de educação infantil de alta qualidade são aqueles que se utilizam de um meio apropriado e profissional. Os resultados de algumas pesquisas citadas pelo artigo mostram que crianças pequenas aprendem melhor através da manipulação de materiais e por experiências planejadas e orientadas adequadamente pelos educadores. O artigo considera bom educador aquele que observa a criança explorar os materiais e, a partir de então, cria perguntas que estimulam a criança a pensar.

Um artigo Snow, C.E. (2002) sobre estudos de ambientes lingüísticos de programas de educação infantil dos EUA sugere que a qualidade e a quantidade de conversa entre educadores e crianças são importantes. O artigo indica que a quantidade de linguagem com desafios cognitivos que as crianças experimentam tem relação direta com a quantidade de tempo que conversam com o educador. Em vista da importância da interação entre educador e crianças, o artigo nos comprova que nas instituições infantis a criança, raramente, interage com os educadores e recebem pouca ou nenhuma atenção individualizada. Isso muitas vezes ocorre, pelo fato, de os educadores enfocarem como tarefa principal os cuidados tradicionais, como: manter as crianças alimentadas, limpas e seguras.

Com base nesses estudos, pode-se inferir que a creche não pode ser mais um orfanato, nem uma escola maternal, locais de vigilância e custódia de crianças consideradas tão pouco autônomas e tão pouco ativas que necessitam exclusivamente de cuidados físicos. Portanto, a instituição de educação infantil não pode ser mais a sede onde se exercita uma política filantrópica em favor de famílias necessitadas e, sim para as necessidades das crianças, as quais são sujeitas de direitos.

## **5. METODOLOGIA**

### **5.1 Caracterização da Pesquisa**

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (Lüdke & André, 1988 *apud* Silva, 2000). Tendo em vista esta definição, a presente pesquisa é considerada qualitativa, uma vez que utiliza-se da observação direta para a investigação de duas instituições infantis. Além da observação direta, foram realizadas entrevistas com profissionais que trabalham nas instituições estudadas.

### **5.2 Participantes**

Os participantes desta pesquisa foram 49 educadoras de duas creches, denominadas A e B, sendo 43 educadoras da instituição A e 6 da B. Ambas as instituições são públicas e situam-se na cidade de Campinas.

## **6. CARACTERIZAÇÃO DAS CRECHES**

### **6.1 Creche A**

Funciona há 14 anos e é fruto da reivindicação das mães que trabalham na instituição mantedora. Atende aproximadamente 240 crianças de 2,5 meses até 4 anos,

filhos ou dependentes legais das servidoras que atuam em esquema de Turno, Plantão ou Horário Especial.

Em relação à estrutura organizacional, as crianças são agrupadas por faixa etária. Deste modo, há o Berçário que reúne crianças de 2,5 meses a 1 ano, Maternal I que agrupa crianças de 1 ano a 2 anos e o Maternal II que atende crianças de 2 anos a 4. No entanto, cada Módulo é dividido em grupos, sendo que a média de crianças por adulto na Creche A é variada. Assim, tem-se no Berçário a relação de 5 crianças para uma educadora; no Maternal I 7 crianças por educadora e no Maternal II 12 crianças para uma educadora. Além disso, há uma educadora volante para cada Módulo. No entanto, essas relações se diferenciam de grupo a grupo e de período, uma vez que, há módulos que funcionam no período vespertino, o qual é o mais procurado pelas mães.

O horário de atendimento possui dois turnos: no período matutino, das 6:50h às 13:15h, inclusive aos sábados, domingos e feriados e no período vespertino das 12:50h às 19:15h.

A creche conta com a equipe de apoio administrativo, 37 educadoras e 6 educadoras volantes que trabalham diretamente com as crianças e a equipe técnica composta por uma Assistente Social, três Enfermeiras, uma Nutricionista, três Pedagogas e uma Psicóloga.

Desde 1992, a instituição promove, anualmente, encontros de educação infantil organizados em torno de palestras, mini-cursos e oficinas das quais participam todas as profissionais que atuam na creche, proporcionando, dessa maneira, oportunidade de formação continuada as mesmas.

Tendo em vista ainda a formação continuada, as profissionais da Creche A recebem orientações pedagógicas semanalmente em reuniões coletivas, nas quais são tratados, assuntos relacionados à proposta de atividades, ao comportamento das

crianças, ao desenvolvimento infantil, às atitudes das educadoras, às maneiras de proceder à orientação às mães, discussão de textos e questões burocráticas. Além disso, a Creche A promoveu, no primeiro semestre de 2004, um programa de formação em horário extra ao de trabalho das profissionais. Essa formação foi realizada pela equipe técnica da creche, na qual questões burocráticas, de saúde e educação infantil foram enfatizadas.

De acordo com as informações coletadas, todas as educadoras entrevistadas afirmaram elaborar o Planejamento Pedagógico semanalmente, o qual inclui propostas de atividades provindas de textos, da experiência, formulação de objetivos e elaboração de projetos.

Das 43 profissionais da Creche A, foram entrevistadas 11, as quais foram escolhidas aleatoriamente dentre aquelas que estavam trabalhando nesta creche há 2 anos. Essas profissionais que constituem a amostra representam 50% das educadoras e educadoras volantes veteranas da creche. Essa medida foi necessária, porque a Creche A tem passado por mudanças no quadro de funcionários desde o primeiro semestre de 2004, de modo, que há um número significativo de educadoras em período de adaptação. A amostra, por sua vez, foi constituída por 2 educadoras volantes e 9 educadoras.

## **6.2 Creche B**

A Creche B funciona há 24 anos e é administrada por uma diretoria voluntária. É uma entidade filantrópica de caráter beneficente, educativo, cultural e de assistência e promoção social, sem fins lucrativos.

A creche atende até 60 crianças da faixa etária de 4 meses a 4 anos incompletos,

que são agrupadas em módulos de acordo com a faixa etária. Deste modo, no Berçário estão reunidas as crianças de 3 meses a 1,2 ano, no Maternal I de 1,3 ano a 2 anos, no Maternal II atende crianças entre 2 e 3 anos e no Maternal III crianças de 3 a 4 anos incompletos. Cada Módulo tem um grupo de modo que no Berçário há 10 crianças para 2 monitoras, no Maternal I há 15 crianças para 2 profissionais, no Maternal II a relação é de 16 para 1 profissional e no Maternal III é de 18 crianças para 1 educadora. No entanto, o Maternal II e III recebem, quando necessário, auxílio de uma estagiária.

Os critérios de seleção das crianças são os seguintes: crianças em situação de risco, desnutridas e/ou provenientes de famílias de baixa renda.

Vale dizer que desde 2001, os profissionais da creche têm participado do projeto “Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil. PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental” de autoria da Prof<sup>a</sup> e Dr<sup>a</sup> Orly Zucatto Mantovani de Assis.

O período de funcionamento é integral, das 7h às 17h. A entidade conta com uma equipe formada por uma assistente social, um administrador, uma pedagoga, duas educadoras, cinco entre monitoras e estagiárias e, três pessoas dos Serviços Gerais.

As monitoras e educadoras participam de um processo de formação continuada na própria Entidade à medida que são realizadas reuniões pedagógicas quinzenalmente e orientações individuais semanalmente. Essas reuniões permitem um momento de reflexão e discussão a respeito do desenvolvimento infantil, do planejamento pedagógico, da realização de projetos, da saúde da criança, planejamento de festas comemorativas, avaliação do programa, organização do espaço físico. Além disso, ocorre também discussão de casos e textos pedagógicos.

Com toda a equipe da Creche é realizada mensalmente uma reunião para tratar de assuntos burocráticos.

O Planejamento Pedagógico da Creche B é elaborado semanalmente pelas educadoras/monitoras dos módulos. O conteúdo referente ao Planejamento compreende propostas de atividades, objetivos, material utilizado e elaboração de projetos.

Como já foi dito, todas as profissionais da Creche B foram entrevistadas, constituindo, assim, a seguinte amostra: 3 monitoras, 1 estagiária, 1 estagiária/educadora e 1 educadora.

### 6.3 Creche A e B

A seguir, serão apresentados os dados referentes aos 17 participantes entrevistados na Creche A e B. Dados estes, relacionados aos anos de trabalho na creche, a relação sujeito e módulo, a carga horária diária de trabalho e formação.

**Tabela 1**

**Distribuição dos sujeitos por tempo de exercício**

ANOS DE TRABALHO	NÚMERO DE SUJEITOS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
0 a 1 ano	----	1	1
1 a 2 anos	----	2	2
2 a 3 anos	1	----	1
3 a 4 anos	----	1	1
6 a 7 anos	1	----	1
7 a 8 anos	1	1	2
10 a 11 anos	1	----	1
13 a 14 anos	7	----	7

15 a 16 anos	----	1	1
<b>Total Global</b>	11	6	17

Comparando-se os dados registrados na Tabela 1, observa-se que a maioria das entrevistadas da Creche A trabalham nessa instituição há, pelo menos, 13 anos. Enquanto, que as profissionais da Creche B não há uma predominância, sendo o tempo delas de trabalho na instituição variável entre alguns meses e 16 anos.

**Tabela 2**

**Distribuição dos sujeitos por Módulo**

MÓDULO	NÚMERO DE SUJEITOS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
Berçário	5	2	7
Maternal I	3	1	4
Maternal II	1	1	2
Maternal III	----	1	1
todos os Módulos	2	1	3
<b>Total Global</b>	11	6	17

Nota-se na Tabela 2, que tanto na Creche A quanto na B, há a predominância de sujeitos entrevistados que trabalham no Berçário. As profissionais no Maternal I, por sua vez, totalizam 4 das 17 entrevistadas. Em seguida, aparecem os Módulos II e III com um menor número de sujeitos. É importante esclarecer, que o item “todos os Módulos” refere-se, em cada creche, a um tipo diferente de sujeito. Assim, na Creche A diz respeito às educadoras volantes e na B à estagiária.

**Tabela 3****Distribuição dos sujeitos quanto às horas de trabalho diário**

HORAS DE TRABALHO	NÚMERO DE SUJEITOS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
6 a 7 horas	11	1	12
8 a 9 horas	----	2	2
9 a 10 horas	----	3	3
<b>Total Global</b>	11	6	17

Observa-se na Tabela 3, que todas as profissionais da Creche A trabalham entre 6 e 7 horas diariamente. Enquanto, que na instituição B, aproximadamente 85% das profissionais, trabalham entre 8 e 10 horas.

**Tabela 4****Distribuição das respostas dos sujeitos quanto à formação**

FORMAÇÃO	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
Pedagogia	1	----	1
Cursando Pedagogia	1	2	3
Magistério	5	4	9
Cursando o Magistério	5	----	5
Ensino Médio completo	----	2	2
<b>Total Global</b>	12	8	20

Além dos dados apresentados na Tabela 4, faz-se necessário acrescentar que a Creche A passou por um processo de mudança no que diz respeito ao quadro de educadoras. Desde o início de 2004, somente tem sido admitidas educadoras que tenham, no mínimo, o curso de Magistério. Ao contrário dos anos anteriores, em que havia presente muitas educadoras sem formação para atuar em instituição de Educação Infantil. Esta mudança é um dos fatores que representa uma transição da Creche A entre a orientação assistencialista e a pedagógica.

Na Creche B, por sua vez, há tanto educadoras cursando Pedagogia quanto sujeito com a formação de Ensino Médio.

**Tabela 5**

**Distribuição das respostas dos sujeitos quanto à formação continuada**

FORMAÇÃO CONTINUADA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
Curso Superior de Educação Especial incompleto	2	----	2
Curso da FEAC <sup>2</sup>	----	1	1
Curso da LBA <sup>3</sup>	----	1	1
Curso do PROEPRE <sup>4</sup>	----	5	5
COLE <sup>5</sup>	----	1	1
Cursos de Prática de Formação <sup>6</sup>	----	2	2
CEFORMA <sup>7</sup>	----	1	1
ECA <sup>8</sup>	----	1	1

<sup>2</sup> FEAC: Fundação das Entidades Assistenciais de Campinas

<sup>3</sup> LBA: Legião Brasileira de Assistência

<sup>4</sup> PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental

<sup>5</sup> COLE: Congresso de Leitura

<sup>6</sup> São cursos oferecidos pelo curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

<sup>7</sup> CEFORMA:

Especialização em Pedagogia do Movimento	1	----	1
Jornada de Educadores <sup>9</sup>	6	----	6
Palestras e mini-cursos de Educação Infantil	8	----	8
Pastoral da Criança <sup>10</sup>	----	1	1
<b>Total Global</b>	17	13	30

Observando os dados expostos na Tabela 5, nota-se que quase 50% dos sujeitos da Creche A participaram de palestras e mini-cursos relacionados a Educação Infantil. Além dessa porcentagem, há também aquelas profissionais que participaram de Cursos de Formação Superior. Contudo, na Creche B está evidenciado, que 5 das 6 educadoras participaram do curso de Formação de Professores do PROEPRE.

Destaca-se a importância das profissionais da Creche A e B terem acesso a cursos relacionados à Educação Infantil, possibilitando assim, uma melhoria na qualificação da prática pedagógica que utilizam. Uma vez que, segundo Arribas (2004), a formação do educador deve ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento global da criança. Conhecimento, este, psicopedagógico que o ajudem a compreender melhor o desenvolvimento infantil para uma boa e correta atuação educativa; conhecimento metodológico que possibilite conduzir satisfatoriamente as aprendizagens das crianças e conhecimento social para uma melhor adequação da realidade educativa no contexto sócio cultural.

## **Tabela 6**

### **Distribuição das respostas dos sujeitos quanto à experiência prévia**

<sup>8</sup> ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

<sup>9</sup> Promove-se palestras, cursos, oficinas relacionados à Educação Infantil

<sup>10</sup> Pastoral da Criança:

EXPERIÊNCIA COM:	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
Pediatria	1	----	1
Babá	5	4	9
Crianças de outra creche	3	2	5
Estágio na instituição de Educação Infantil	----	1	1
<b>Total Global</b>	9	7	16

Percebe-se pela Tabela 6, que as educadoras entrevistadas, antes de exercerem a função atual, tiveram experiência com o trabalho de crianças em outras situações. A situação mais citada, por ambas as instituições, refere-se ao trabalho como babá. A segunda mais mencionada, diz respeito ao trabalho com crianças de outra creche. Além disso, na Creche A, apenas uma educadora trabalhou na pediatria e na Creche B somente uma teve a experiência com estágio em instituição de Educação Infantil..

Serão discutidas, a seguir, algumas semelhanças e diferenças entre a Creche A e B apontadas a partir da seguinte pergunta formulada aos sujeitos de ambas as creches: “Quando você começou a trabalhar nesta instituição, o que lhe disseram que deveria fazer?”

As respostas das educadoras da Creche B foram variadas:

1. Ingressou como voluntária: afirma o sujeito que ingressou na creche como voluntária na área de administração com a coordenadora geral da instituição. Em seguida, assumiu o Maternal II como monitora e, posteriormente, como educadora do mesmo módulo.

2. Cuidar das crianças ou cozinhar: segundo a educadora, quando entrou na creche, há 15 anos atrás, poderia escolher entre ser cozinheira ou cuidar das crianças. “Não havia muitas atividades para fazer. Era voltado para o cuidar.”
3. Desenvolver projetos
4. Organizar a biblioteca
5. Auxiliar as educadoras
6. Brincar e cuidar: a educadora entrevistada disse que sua função na instituição resumia-se a brincar e cuidar das crianças, de modo que as amassem e as respeitassem. Porém, afirmou que o curso do PROEPRE possibilitou uma mudança em sua prática profissional, uma vez que propicia, por meio das atividades, estimulação às crianças .

A Segunda e a Sexta respostas dizem respeito às educadoras veteranas da instituição, ou seja, que já trabalham entre 7 e 15 anos na Creche B. Portanto, é importante deixar claro que, segundo elas, a Creche B tinha uma concepção voltada para o assistencialismo, em que a ênfase no atendimento às crianças era o cuidar.

É interessante observar que esse tipo de relato das educadoras veteranas da Creche B assemelha-se muito ao discurso da maioria dos sujeitos entrevistados da Creche A, pois grande parte das profissionais da Creche A entrevistadas ingressaram entre 7 e 14 anos atrás e afirmaram que a instituição A tinha uma concepção que enfatizava o assistencialismo. Deste modo, a função de educadora restringia-se ao cuidar da saúde e da higiene das crianças e brincar com as mesmas no parque. Algumas entrevistadas ainda disseram: “O planejamento de atividades era improvisado. Não se preocupava se as atividades eram adequadas ou não para a faixa etária da criança” ou “Não havia proposta de atividades direcionadas, com objetivos”.

Além disso, na Segunda resposta, quando a educadora afirma que poderia optar em trabalhar como cozinheira ou oferecer cuidados às crianças, fica evidente que ambas as funções eram tratadas como de exigências equivalentes. Assim “educadora de creche” não se relacionava a uma profissão de nível médio/universitário, mas apenas a um adjetivo qualificativo para a mulher.

Portanto, a partir do relato dessas educadoras, pôde-se notar que, há, pelo menos, 14 anos atrás, ambas as creches tinham uma concepção filantrópica e assistencial, pois valorizavam apenas a área nutricional e de higiene com enfoque médico-assistencial. Assim sendo, as questões pedagógicas eram, muitas vezes, menos relevantes. Porém, o que as tornam distintas hoje, é o rumo que tomaram posteriormente. Pois, desde 2001, como já foi dito, os profissionais da Creche B têm participado do projeto “Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil. PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Este programa, por sua vez, implicou em mudança de concepção por parte da equipe técnica e dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças. Isto fica bem evidente no discurso de uma das educadoras da Creche B, quando afirma “ Depois do curso PROEPRE, a concepção da instituição e das educadoras mudou. Agora não só cuidamos, mas também educamos quando propiciamos estimulação às crianças”. Nota-se, portanto, uma mudança na reflexão que a educadora faz sobre a sua prática, pois quando ela diz que propicia estimulação às crianças, significa que desenvolve um trabalho educativo visando ao desenvolvimento global da criança.

Entretanto, é válido destacar outras respostas dos sujeitos da Creche A quanto à pergunta referida ao ingresso na Creche. Haja vista que, foram apresentadas respostas em que as profissionais afirmam que “hoje, a creche mudou bastante, pois há planejamento das atividades” ou “Quando entrei na creche (há 2,3 anos) comentaram

que não seria apenas o cuidar, mas também o trabalho educativo”. Este discurso pertence a uma educadora que, por estar aproximadamente há 3 anos na Creche, tem passado pelo processo de transição, o qual a instituição vem realizando no que diz respeito à orientação pedagógica. Por este motivo, quando a educadora, em questão, ingressou na Creche não foi exigido apenas propiciar cuidados básicos às crianças, mas também atividades educativas.

## **7. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS**

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu mediante observações diretas do trabalho desenvolvido pelas educadoras de ambas as creches e entrevista individual às mesmas.

Totalizando a carga horária de observação e entrevista da creche A tem-se o resultado de aproximadamente 56 horas. Enquanto que a creche B resulta, em média, 39 horas. Essa diferença de carga horária ocorre devido a quantidade superior de sujeitos na primeira instituição infantil. Portanto, um número maior de sujeitos exigiu mais tempo de observação e de entrevista.

A princípio, foi organizado um Roteiro de Observação com base no livro “Formação Continuada de Profissionais de Educação Infantil”, organizado por Orly Zucatto Mantovani de Assis. Porém, foi necessário descartá-lo pelo fato do roteiro não ser adequado à estrutura organizacional de uma das instituições observadas. Por esta razão, se optou em utilizar o recurso das anotações de campo.

É válido considerar uma das críticas atribuída ao método da observação segundo a qual as pessoas observados por saberem da observação, não se comportam como o fariam caso não o estivessem sendo. Desse modo os comportamentos, depoimentos,

reações espontâneas são alteradas devido à consciência que os sujeitos têm da presença do investigador.

Em relação a isso, a entrevista foi um recurso a mais utilizado para a coleta de informações. De modo que, os dados provindos das observações poderiam ser comparados e/ ou complementados às respostas das entrevistadas.

Em relação à entrevista, foi elaborado um Roteiro<sup>11</sup> com questões relacionadas à função atual da educadora, tempo de serviço na creche, formação, questões conceituais sobre educação infantil e questões situacionais. As questões situacionais constituem a parte da entrevista que se refere às situações que as educadoras, geralmente, vivenciam no cotidiano da creche. Questões estas, problematizadoras com a finalidade de conhecer de que modo as educadoras lidam com as mesmas.

Na formulação do questionário, foram incluídas perguntas, exigindo diferentes níveis de elaboração por parte dos sujeitos. Com algumas perguntas, apenas pretendia saber a informação de que o sujeito dispunha em relação a sua formação; outras, implicavam respostas narrativas; e havia aquelas que solicitavam explicações e justificativas para as informações apresentadas pelas educadoras.

É fundamental ressaltar, que a entrevista foi organizada levando-se em consideração conhecer a formação dos sujeitos, como se deu o ingresso dele na instituição e na função atual, de modo que nos permitisse inserí-los num contexto para melhor compreendê-los.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, pela própria pesquisadora/aluna, durando, em média, 45 a 60 minutos, nas próprias instituições, em local disponível no momento, como por exemplo: sala da coordenadora pedagógica, sala das educadoras, parque, sala da enfermeira, refeitório, pátio da creche.

---

<sup>11</sup> Encontra-se no Anexo 1

As respostas das entrevistadas foram analisadas qualitativamente e quantitativamente através de categorias e dados estatísticos.

## **8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **8.1 Resultados da Entrevista**

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados qualitativamente. Por isso as respostas aos questionários foram categorizadas com vistas a estabelecer a comparação entre as creches observadas.

Deve-se esclarecer que, houve sujeitos entrevistados que forneceram mais de uma resposta a uma mesma pergunta. Por este motivo, em alguns casos, há correspondência da resposta da entrevistada à mais de uma categoria. Assim, o número total de respostas em cada questão não coincide, necessariamente, com o número total dos participantes da pesquisa.

A análise qualitativa das respostas foi realizada a partir dos princípios pedagógicos extraídos do construtivismo piagetiano.

#### **Questão 1: Atuação junto às crianças de duas ou mais faixas etárias**

Com a finalidade de saber se as crianças desenvolvem atividades juntamente as de outra faixa etária, foi questionado às entrevistadas a seguinte pergunta: “O seu grupo de crianças desenvolve alguma atividade junto com outro grupo? Qual? Em que circunstâncias?”

Todas as entrevistadas afirmaram trabalhar, ocasionalmente, com crianças de duas ou mais faixas etárias nas seguintes situações:

**Tabela 7****Distribuição das respostas quanto à situação**

SITUAÇÃO	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1. Em comemorações	1	2	3
2. Em atividades cujo objetivo é a socialização	2	3	5
3. No momento da recreação e brincadeiras	1	2	3
4. Para teatro	-----	1	1
5. Momento de estórias	-----	1	1
6. Período de Adaptação	5	----	5
7. Hora da refeição	2	----	2
<b>Total Global</b>	11	9	20

Observa-se na Tabela 7, que ambas as creches propiciam oportunidades para que crianças de duas ou mais faixas etárias realizem atividades conjuntas, pois são úteis para o desenvolvimento social. A interação entre as crianças é um aspecto essencial da socialização, uma vez que pode impulsionar novas coordenações cognitivas e a aquisição eficaz e significativa de novas aprendizagens (Arribas, 2004).

**Questão 2: Faixa Etária Preferencial**

A pergunta que norteou esta questão foi a seguinte: “Qual faixa etária que você prefere trabalhar? Por quê?”

As razões invocadas para justificar as preferências foram, por sua vez,

classificadas em 11 categorias:

1. As crianças mais velhas têm mais facilidade para entender:

Essa categoria refere-se as respostas em que as educadoras justifica sua preferência pelas crianças mais velhas pois “as crianças mais velhas retribuem; dá para entendê-las”.

2. As crianças mais novas estão na etapa da descoberta:

Essa categoria diz respeito às respostas em que as entrevistadas complementam o motivo de preferência pelas crianças mais velhas, argumentando que “os mais novos exigem que a educadora faça tudo. Estão na etapa da descoberta.”

3. As crianças mais velhas são mais independentes:

A categoria em questão é composta por respostas que utilizam-se da seguinte justificação: “quanto maior for a criança é mais fácil trabalhar por serem mais independente”.

4. As crianças mais novas exigem muito da educadora:

Nessa categoria, observam-se resposta(s) cuja razão invocada para justificar a preferência está apoiada nas exigências das crianças mais novas porque as educadoras “têm que adivinhar o pensamento deles, pois não falam. Eles se expressam pelo choro. Assim, o Berçário exige muito das educadoras” .

5. As crianças mais velhas exigem mais estudo por parte da pessoa que trabalha com elas:

As respostas que originam a categoria faz referência a preferência das crianças mais novas pelo fato “das crianças de uma faixa etária maior que 2 anos exige do estudo das educadoras”.

6. As atividades propostas às crianças devem ser planejadas de acordo com a faixa etária:

Nessa categoria inclui respostas dos sujeitos que afirmaram não ter preferência por faixa etária porque “cada faixa etária é um jeito que você deve elaborar a atividade”.

7. Pode fazer certas atividades com as crianças mais velhas:

A categoria sete é constituída por respostas que para justificar a preferência da faixa etária, as entrevistadas argumentaram que “prefere trabalhar com crianças entre 2 e 4 anos pois pode-se fazer roda e atividades com todos”.

8. Os bebês não têm muita coordenação motora:

A categoria, em questão, compõe-se pelas respostas em que os sujeitos afirmaram que os bebês não participam das atividades porque não têm coordenação motora.

9. É possível realizar muitas atividades com os bebês:

Essa categoria abrange as respostas que referem-se à preferência pelos bebês pois “com eles pode-se fazer muitas atividades”.

10. Envolvimento afetivo com os bebês:

Na categoria dez engloba respostas que o sujeito justifica sua preferência pelos bebês pelo fato que permitem um envolvimento afetivo maior.

### 11. Não tem preferência:

Essa categoria é constituída por respostas das entrevistadas que afirmaram não ter preferência por faixa etária.

Os resultados apresentados na Tabela 8, correspondem ao número de respostas de ambas as creches referentes a essas categorias:

**Tabela 8: Faixa Etária Preferencial**

**Distribuição de respostas por categoria**

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1	1	1	2
2	1	1	2
3	2	1	3
4	2	1	3
5	----	1	1
6	1	1	2
7	1	----	1
8	1	----	1
9	1	----	1
10	1	----	1
11	----	2	2
<b>Total Global</b>	11	8	19

É interessante explicitar que quase todas as profissionais estão trabalhando com crianças cuja faixa etária coincide com as suas preferências. Exceto uma educadora da Creche A, pois ela trabalha com crianças de 1 a 2 anos e afirmou, na entrevista, sua preferência pela faixa etária de 2 a 4 anos. É importante a creche respeitar a preferência das educadoras, uma vez que elas trabalham mais motivadas com as crianças cujas idades preferem.

### **Questão 3: Concepção de Instituição Infantil**

Tendo a finalidade de compreender o que cada sujeito entrevistado entende ser uma instituição infantil, foi questionado : “O que é uma instituição infantil para você?”

As respostas apresentadas foram distribuídas em 7 categorias de análise:

#### 1. Tranqüilidade à mãe:

Nessa categoria estão as respostas em que a creche é considerada como instituição que garante a tranquilidade da mãe, pois é um ambiente onde a criança se sente amada e cuidada.

#### 2. Socialização:

A categoria socialização inclui as respostas que se refere à creche como um lugar que promove a socialização das crianças por meio de atividades lúdicas.

#### 3. Lugar de importância para a criança:

Essa categoria engloba as respostas que defendem a creche como o lugar mais importante para a criança, sob a justificativa que “na instituição há hora para tudo” .

#### 4. Desenvolvimento infantil:

Na categoria desenvolvimento infantil estão as respostas as quais os sujeitos entrevistados vêem a creche como um lugar para propiciar o desenvolvimento infantil.

#### 5. Cuidar e educar:

Essa categoria abrange as respostas em que as educadoras consideram a instituição infantil um espaço onde as crianças recebem cuidados e educação.

#### 6. Lugar para desenvolver a autonomia e a personalidade da criança:

Essa categoria é constituída por respostas em que os sujeitos definem a creche como um lugar propício para desenvolver a autonomia e a personalidade da criança.

#### 7. Não explicita a concepção de educação infantil:

As respostas que se enquadram nesta actegoria não explicitam o significado de instituição infantil, pois as respostas perdem o rumo da questão. Assim, afirmam, por exemplo: “Tem que haver mudança para a creche melhorar (...). Antes não era exigido a parte pedagógica nas atividades” ou “Eu não confio em muitas profissionais que trabalham na creche. Eu não colocaria meu filho com idade de poucos meses na creche”.

Na Tabela 9 está exposto o número de respostas distribuídos por categoria:

### **Tabela 9: Concepção de Instituição Infantil**

#### **Distribuição de respostas por categoria**

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1	2	4	6
2	3	1	4
3	----	1	1
4	1	2	3
5	3	1	4
6	2	----	2
7	2	----	2
<b>Total Global</b>	13	9	22

Na tabela 9, observa-se a prevalência de respostas de ambas as Creches na categoria 1, na qual a instituição infantil é considerada como instituição que garante a tranquilidade da mãe. Assim, a creche é entendida como o lugar onde enquanto a mãe trabalha, ela pode confiar, estar sossegada em relação ao atendimento oferecido ao seu filho na creche. Nota-se, portanto, que a instituição infantil está voltada para atender as necessidades da mãe de sentir-se tranqüila. Porém, “a creche, de fato, não é apenas um serviço para as famílias que necessitam de atendimento para os próprios filhos, mas é ‘um lugar público de educação infantil’, uma instituição legitimamente educativa” (Bandioli, 2004, p. xviii).

Na Creche B, a segunda categoria que abrange maior número de repostas foi a 4, na qual as educadoras afirmam que a “creche é um lugar onde a criança possa estar se desenvolvendo, se construindo”. Assim, ao contrário da categoria 1, a instituição infantil está direcionada à criança, como um espaço para atender as necessidades delas em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Enquanto que na Creche A, as categorias mais mencionadas após a categoria 1, foram a 2 e a 5. Nessa última, os sujeitos consideram a creche um lugar para cuidar e educar as crianças. São consideráveis as respostas dessa categoria porque além de ser uma instituição de educação é fundamental “criar um ambiente de cuidado que considere as necessidades das diferentes faixas etárias, das famílias e as condições de atendimento da instituição. Como as crianças pequenas se caracterizam por um ritmo de crescimento e desenvolvimento físico variado, os cuidados devem incluir o acompanhamento deste processo” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- Vol. I, p. 1998, 73). Além disso, é relevante a creche ser considerada, como na categoria 2, um lugar que propicia socialização, uma vez, que a interação social é um dos fatores indispensáveis para a constituição da lógica do pensamento infantil.

#### **Questão 4: Concepção de Criança**

Para conhecer as concepções que os sujeitos entrevistados têm a respeito de criança, questionou-se o seguinte: “O que significa uma criança? O que é uma criança para você?”

As respostas dadas pelos sujeitos enquadram-se em 9 categorias:

##### **1. Respostas sentimentais:**

Nessa categoria encontram-se as respostas das entrevistadas que consideram a criança um ser inexplicável ou atribuem sentimentos para tentar explicitar a concepção que têm de criança.

##### **2. Agente da descoberta:**

Essa segunda categoria estão as respostas em que as entrevistadas visam a criança como um sujeito ativo agente de descobertas. “A criança está em constante descobertas”.

### 3. Ser dependente do adulto:

Essa categoria representa as respostas que as entrevistadas acreditam que criança significa um “ser que depende dos adultos”, a qual necessita de “toda a atenção e cuidado”.

### 4. Significado da infância:

A categoria em questão é constituída pelas respostas em que os sujeitos recorrem a fase da vida em que as crianças se encontram (infância) para tentarem explicar o conceito de criança. Deste modo, “criança é uma fase em que a criança tem que curtir o máximo, gritar e ser feliz”.

### 5. Comparação entre crianças que freqüentam e que não freqüentam a creche:

Essa categoria engloba as respostas dos sujeitos que explicam a concepção de criança por meio de comparação entre crianças que freqüentam creche e as que não freqüentam, afirmando que “as crianças de creche são mais ativas e espertas do que as que ficam em casa, pois recebem informações através das educadoras”.

### 6. Não definem criança:

As entrevistadas, dessa categoria, explicam que “as crianças de hoje têm mais estímulos visual e sonoro e exigem de mais coisas que as crianças de 14 anos atrás”.

7. A criança é um ser em desenvolvimento:

Na categoria oito estão as respostas que os sujeitos afirmam que a criança é um ser em desenvolvimento.

8. A criança é um ser completo:

Nessa categoria encontram-se as repostas dos sujeitos que definem a criança como um ser completo em todos os aspectos: emocional, cognitivo, afetivo, físico e motor.

Na Tabela 10 tem-se a distribuição de respostas por categorias:

**Tabela 10: Concepção de Criança**

**Distribuição de respostas por categorias**

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1	----	4	4
2	----	1	1
3	3	2	5
4	----	1	1
5	1	----	1
6	1	----	1
7	5	----	5
8	1	----	1
<b>Total Global</b>	11	8	19

Na Tabela 10, pode-se interpretar que a categoria com maior frequência de

respostas na Creche A foi a 7, enquanto que na Creche B foi a 1. Analisando as respostas, é possível notar diferenças significativas na concepção de criança, as quais educadoras de ambas as creches constituem.

É válido dizer que a categoria 7 é formada por 45,5% do número de respostas apresentadas pelos sujeitos da Creche A. Nessa categoria, encontram-se respostas, nas quais os sujeitos afirmam que a criança é um ser em desenvolvimento, ao contrário, da categoria 8 que há uma resposta da Creche A a qual define a criança como um ser completo.

Por outro lado, 50% do número de respostas da Creche B situam-se na categoria 1, na qual os sujeitos apóiam-se em aspectos sentimentais para explicar o que entende por criança. Por exemplo: “criança é sinceridade, é maravilhosa” ou “criança é alegria, transmite sinceridade”. Essas afirmações mostram concepções ingênuas e errôneas sobre o significado de criança, demonstrando assim um desconhecimento de seu “objeto” de trabalho.

### **Questão 5: Concepção do Papel de Educador na Creche**

Para investigar o que os sujeitos pensam sobre o papel de educador numa instituição infantil, foi perguntado as entrevistadas: “Qual a concepção que você tem em relação ao seu papel realizado na instituição?”

Os tipos de respostas obtidas deram origem a 11 categorias:

#### **1. Amar as crianças:**

Nessa categoria, os sujeitos reportam-se a aspectos afetivos e pessoais para explicar o papel de educador, como, por exemplo: “(...) lidar com a criança tem que ter amor,

senão, não há trabalho educativo” ou “Educar se resume no amar”.

2. Promover o desenvolvimento infantil:

Nessa categoria, estão as respostas em que o papel do educador é promover o desenvolvimento das crianças. “Papel da educadora implica no desenvolvimento da criança. É uma relação social, afetiva, sócio-moral”.

3. Referência ao papel da mãe:

Essa categoria representa as respostas em que as entrevistadas referem-se à função da mãe para definir o papel de educadora na instituição infantil. “Tanto a mãe quanto a educadora da creche têm que suprir as necessidades básicas da criança. Porém, o que difere o papel da mãe do nosso (de educadora) é o educar, pois propiciamos atividades de estimulação às crianças porque as mães não têm tempo”.

4. Não explicita o papel de educador:

Nessa quarta categoria encontram-se as respostas em que as entrevistadas não explicitam qual seria o papel de educador numa instituição infantil.

5. Impor limites:

O papel do educador, nessa categoria, define-se pela tarefa de impor limites às crianças, de modo que a criança seja educada sabendo como deve agir.

6. Ser mediador:

Nessa categoria abriga as respostas em que as entrevistadas atribuem o papel do educador ao papel de mediador entre o mundo e a criança.

7. Cuidar e educar a criança:

Os sujeitos, dessa categoria, definem o papel do educador como responsável em cuidar e educar a criança.

8. O educador tem múltiplas funções:

As respostas agrupadas na categoria oito afirmam que o “educador é um pouco de tudo”. Ou seja, “é um pouco de nutricionista, assistente social, enfermeira e pedagoga”.

9. Orientar e ensinar:

O papel de educador, nessa categoria, está restrito a função de orientar e ensinar.

10. Desenvolver a autonomia da criança:

Nessa categoria, as entrevistadas afirmam que a função do educador é desenvolver a autonomia da criança “para ela saber lidar com os problemas futuros”.

11. Transmitir conhecimento:

Na categoria onze encontram-se as respostas em que os sujeitos explicam que o papel do educador é transmitir conhecimento, cultura, noções básicas para as crianças.

Na Tabela 11 encontra-se a distribuição das respostas por categorias:

**Tabela 11: Concepção do Papel de Educador na Creche****Distribuição das respostas por categoria**

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1	----	1	1
2	1	1	2
3	1	1	2
4	1	2	3
5	2	1	3
6	2	1	3
7	2	----	2
8	1	----	1
9	1	----	1
10	1	----	1
11	1	----	1
<b>Total Global</b>	13	7	20

As categorias com maior número de respostas apresentadas pelos sujeitos da Creche A foram as 5, 6 e 7. Analisando-as, é possível perceber que há um conhecimento considerável das profissionais da Creche A no que diz respeito ao papel do educador. Pois, em relação à categoria 5, é positivo que os educadores imponham limites às crianças conforme sejam necessários. Haja vista que, “até que uma criança tenha quase dois anos, os adultos são completamente responsáveis por sua segurança, comodidade e condições que incentivam seu bom comportamento” (Cantelli, V.C.B. in Mantovani de Assis, 2002, p.141). Já, na categoria 6, foram apresentadas respostas que afirmam, por

exemplo: “ O papel do educador é ser mediador entre o mundo e a criança para levar a criança para ter seu desenvolvimento”. Esse discurso de um sujeito da Creche A revela atribuir o papel do educador a um elemento facilitador da interação da criança com o meio que a cerca. Enfim, as respostas que constituem a categoria 7 são plausíveis pois afirmam que o educador é responsável pelo cuidar e educar da criança, entretanto, não apresentam argumentações de que modo tal tarefa pode ser realizada.

Observando ainda a Tabela 11, nota-se que na Creche B, a categoria 4 foi a mais mencionada, a qual as educadoras não explicitam o papel de educador, pois apresentam respostas como: “Educadora sempre aprende. É uma construção diária com as crianças. Não há uma receita pronta”. Percebe-se, portanto, não haver, nessas respostas, uma compreensão do papel da professora.

É válido expor o que a autora Mantovani de Assis (1993) afirma quanto à questão. Segundo ela, o papel da professora consiste em criar condições favoráveis à construção do conhecimento e dos valores morais pela criança. Ao invés de transmitir conhecimento, sob a forma de soluções prontas (categoria 11) , é preciso encorajar a criança a encontrar por si as melhores formas de resolver os problemas que desafiam sua curiosidade e estimulem a sua reflexão.

### **Questões Situacionais**

**Questão Situacional I:** *Toda vez que Pedro (2 anos) não consegue fazer alguma coisa irrita-se e acaba por atirar no chão aquilo que está fazendo. Num dado dia, Pedro escolheu montar um quebra-cabeça, mas não conseguindo, ficou irritado e mais uma vez começou a atirar as peças no chão. Como você agiria ao presenciar este fato? Por quê?*

As respostas a essa questão foram variadas, permitindo, assim, serem agrupadas em categorias:

1. Montar o brinquedo junto com a criança:

A esta categoria abrange as respostas em que as entrevistadas afirmam que ofereceriam ajuda à criança para que ela conseguisse montar o quebra-cabeça. Porém, seria uma construção coletiva, pois a educadora “sentaria com a criança e tentaria montar com ela. Construiria junto com ela, pois como educadora tenho a função de auxiliar na construção da criança”.

2. Montar o brinquedo individualmente:

A educadora, nessa categoria, montaria o quebra-cabeça individualmente e em seguida, deixaria a criança tentar montar sozinha.

3. Adversão:

Nessa terceira categoria estão as respostas dos sujeitos que advertiriam a criança dizendo que ficaria sem brinquedo no caso de jogá-lo novamente. Exemplo: “E explicaria a criança se toda vez ela se comportasse de tal maneira iria quebrar o brinquedo e ficaria sem”.

4. Comportamento anormal da criança:

Nessa categoria as respostas consideram o comportamento da criança não-normal. Isto fica bem claro no seguinte discurso de uma entrevistada: “E pediria a coordenadora da creche para conversar com a mãe da criança para saber o que estava acontecendo,

pois não é normal uma criança de 2 anos irritar-se”.

5. Tentar acalmar a criança:

As entrevistadas, dessa categoria, tentariam acalmar a criança através do diálogo: “É apenas um brinquedo. Se você quiser ajuda, te ajudarei”.

6. Desaprovar a atitude da criança:

Nessa categoria, os sujeitos desaprovavam a atitude da criança, dizendo-lhe, por exemplo: “Não é dessa forma que age: jogando as coisas no chão”.

7. Pedir para guardar o brinquedo:

Estão, na categoria sete, as respostas em que a educadora pediria a criança para guardar o brinquedo com a finalidade de acalmá-la.

8. Questionar a criança sobre a situação:

A categoria, em questão, engloba as respostas as quais os sujeitos questionariam à criança a respeito da situação, por exemplo: “O que está havendo?”

À primeira questão situacional, segue-se a tabela onde está exposto a quantidade de repostas por categoria:

**Tabela 12: Questão Situacional I****Distribuição das respostas por categoria**

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1	6	4	10
2	1	1	2
3	----	1	1
4	----	1	1
5	----	1	1
6	2	----	2
7	1	----	1
8	3	----	3
<b>Total Global</b>	13	8	21

Nota-se na Tabela 12, a predominância de respostas de ambas as creches na categoria 1. Nessa categoria, por sua vez, as educadoras ao ajudarem a criança a construir o quebra-cabeça assumem, dessa maneira, o papel de facilitadora no processo de construção de conhecimento pela criança. Além disso, implica num clima de cooperação e respeito mútuo. É importante que o educador supervisione, ficando atento ao que acontece, auxiliando apenas quando necessário, cabendo-lhe facilitar a interação da criança com os objetos, mas sem fazer por ela aquilo que já pode ser feito por ela mesma. É comum subestimar-se a capacidade da criança. Se uma criança está com dificuldade para realizar algo sozinho, o professor a auxiliará, mas não fará por ela (Vinha, 2000).

Em relação a outras categorias, a Creche B apresenta as respostas igualmente

distribuídas pelas categorias 2, 3, 4 e 5. Enquanto que, a Creche A há uma quantidade maior de respostas nas categorias 6 e 8.

**Questão Situacional II:** *As crianças de três anos da classe da professora Patrícia estavam no seu momento de Parque, onde brincavam livremente no escorregador, gangorra, gira-gira, com muita alegria e entusiasmo. A professora Patrícia avisou que o horário do Parque já estava terminando e que teriam que entrar para a classe para a 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, como você procederia? Justifique a resposta.*

Devido a variedade de respostas das entrevistadas, originou-se 5 categorias:

1. Questionar o comportamento:

As entrevistadas, dessa categoria, pediriam explicações sobre o comportamento da criança. Deste modo, questionariam à criança, por exemplo: “Por que você quer ficar no Parque?”

2. Regra:

Essa categoria é constituída por respostas em que as entrevistadas lembrariam à criança sobre a regra do parque.

3. Atrair à sala:

Nessa categoria, estão as respostas em que os sujeitos tentariam levar a criança à sala, atraindo-a de alguma forma.

4. Deixar a criança com outra turma:

Os sujeitos da categoria quatro afirmaram que deixariam a criança no parque com a turma da professora que usaria o parque naquele horário.

5. Hora para tudo:

A categoria sete é composta pelas respostas dos sujeitos que explicariam à criança que há hora para tudo. Tem-se o exemplo do seguinte discurso de uma entrevistada: “Conversaria com a criança dizendo que já teve a oportunidade de brincar, que tudo tem sua vez. Tem que saber ceder, compartilhar o espaço, pois há hora para tudo”.

Na tabela a seguir tem a relação categoria e quantidade de respostas:

*Tabela 13: Questão Situacional II*

**Distribuição das respostas por categoria**

CATEGORIA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS		Total Global
	CRECHE A	CRECHE B	
1	----	1	1
2	2	4	6
3	3	2	5
4	3	----	3
5	2	----	2
<b>Total Global</b>	10	7	17

Os dados registrados na Tabela 13 demonstram um domínio de respostas na categoria 2, na qual as entrevistadas retomariam a regra do parque com a criança. Essa atitude que as entrevistadas tomariam é louvável, pois é importante o educador valer-se de regras, uma vez, que as mesmas visam estabelecer a organização do ambiente de trabalho. É válido destacar, que o estabelecimento e cumprimento de regras realizado coletivamente, ou seja, tanto pelas educadoras quanto pelas crianças, contribuem para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual adulto e crianças praticam a autoregulação e cooperação.

Outra atitude que a maioria das profissionais afirmaram que tomariam encontrase na categoria 3 com 29,5% das respostas apresentadas. Nessa categoria, as educadoras tentariam atrair a criança à sala, como, por exemplo: “Explicaria à criança que as atividades em sala também seriam interessantes. E, na sala, eu (educadora) faria algo que despertasse o interesse dela”. Tentar atrair a criança à sala tomando esse procedimento é positivo, pois não é realizado de uma maneira autoritária.

Percebe-se que a categoria 4, teve um número considerável de respostas na Creche A e nenhuma na instituição B. As educadoras, dessa categoria, responderam que deixaria a criança no parque com outra turma. No entanto, se as educadoras “fazem vista grossa” diante das transgressões, provavelmente, acabam desembocando no mesmo: na sensação de que as normas são pouco inteligíveis e, portanto, adotam posturas bem mais heterônomas (Delval, 1994).

**Questão Situacional III:** *Quando chutava bola dentro da sala (o que era proibido), Cristiano (3 anos e meio) derrubou e quebrou o aquário onde estavam os peixinhos. Como você resolveria esta situação? Por quê?*

As respostas dadas pelos sujeitos permitiu agrupá-las em 6 categorias:

1. Referência à consequência do ato:

Nessa categoria estão as repostas em que as entrevistadas fariam perguntas à criança referente à consequência do ato cometido.

2. Ajudar na limpeza:

Essa categoria insere as respostas em que os sujeitos questionariam à criança o que poderia ser feito para limpar o chão.

3. Relembrar a regra:

Nessa terceira categoria, os sujeitos recorreriam às regras, questionando a criança: “É para jogar bola na sala?”

4. Tirar a bola:

Nessa categoria, as entrevistadas afirmam que tirariam a bola da criança. “Tiraria a bola e diria a criança: Está vendo. Você quebrou o aquário. É para chutar bola na sala?”

5. Desaprovar a atitude da criança:

As repostas que enquadram nesta categoria afirmam que desaprovavam a atitude da criança de ter jogado bola na sala.

6. Responsabilizar a criança:

Nessa categoria inserem-se as respostas das educadoras que questionariam a criança com a intenção de fazer senti-la responsável pelo ato praticado. Caso não houvesse

resposta por parte da criança, questionariam os pais como poderia ser resolvida a questão do aquário quebrado.

Com as respostas da questão situacional III foi construída a seguinte tabela:

**Tabela 14: Questão Situacional III**

**Distribuição das respostas por categoria**

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1	6	2	8
2	2	2	4
3	1	1	2
4	----	1	1
5	3	2	5
6	2	----	2
<b>Total Global</b>	14	8	22

Na Tabela 14, percebe-se que 36,3% das respostas apresentadas pelas profissionais concentram-se na categoria 1, a qual os sujeitos afirmam que perguntaria à criança, por exemplo: "Pode jogar bola na sala? O que pode acontecer? Como o peixinho está? O que podemos fazer com ele?" Tais questões propiciam oportunidade para a criança refletir sobre os efeitos do seu ato errôneo e se responsabilizar pelos mesmos.

Nota-se que quase 25% das respostas englobam-se na categoria 5. Nessa categoria, as entrevistadas responderem que desaprovaram a ação da criança. Assim, “se a criança respeita o adulto que desaprovou o seu comportamento e a reprimiu por isto, geralmente, basta para que ela passe a evitar o comportamento indesejável” (Mantovani de Assis, 2002, p.188)

A categoria 2, abrange respostas das educadoras, as quais afirmaram que pediriam à criança para limpar o local, encorajando, dessa maneira, à criança a reparar o que o ato errôneo gerou. É importante que quando a criança cometer ações erradas, a noção de reparação deve prevalecer sobre a noção de punição, pois essa abordagem ajuda a criança a ser mais responsável por suas próprias ações.

Comparando os dados registrados na Tabela 14, verifica-se que somente 1 educadora da Creche B respondeu que tiraria a bola da criança (categoria 4). Tal intervenção é considerada autoritária, de modo que as atitudes que tendem a ser justificadas em nome da autoridade do adulto são muito pouco eficazes para provocar mudanças estáveis na conduta das crianças e, enquanto a autoridade está ausente é muito provável que a criança faça o “proibido” (Delval, 1994).

**Questão Situacional IV:** *Carolina no momento de atividades resolveu pegar a cola e pôs-se a colar as páginas de um livro de histórias. Carolina sabia que estava estragando o livro, pois as folhas coladas impediam que as outras crianças vissem todas as figuras e legendas. Como você reagiria ao perceber o que estava acontecendo? Justifique.*

As respostas dadas pelas entrevistadas enquadram-se em 7 categorias:

1. Colar outro material:

Nessa categoria, os sujeitos sugeririam à criança para colar folhas em um material adequado, como por exemplo, revistas velhas.

2. Desaprovar o ato:

Nessa categoria, foram consideradas as respostas em que as entrevistadas desaprovaram o ato praticado pela criança. Por exemplo, diria: “O que você fez não foi legal”.

3. Tirar o livro:

Nessa terceira categoria estão as repostas em que as entrevistadas tirariam o livro da criança.

4. Função do livro:

As respostas que compreendem essa categoria são dos sujeitos que conversariam com a criança a respeito da função do livro, como por exemplo: “O livro é para colar ou olhar?”

5. Pedir para consertar o livro:

Os sujeitos da categoria cinco pediriam para à criança consertar o livro, pois “assim a criança conscientiza do ato errôneo cometido”.

6. Problematizar a situação com outras crianças:

Essa categoria é constituída por repostas em que as entrevistadas problematizariam a situação com outras crianças na roda coletiva, por exemplo, com a finalidade de conhecer a intenção da criança.

## 7. Questionar à criança a causa:

As respostas que formam esta categoria dizem respeito às educadoras que questionariam à criança o motivo pelo qual a levou a tomar tal atitude.

Na tabela que se segue encontra-se a relação categoria e número de respostas:

*Tabela 15: Questão Situacional IV*

### **Distribuição das respostas por categoria**

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1	1	2	3
2	2	3	5
3	1	1	2
4	1	1	2
5	2	----	2
6	1	----	1
7	1	----	1
<b>Total Global</b>	9	7	16

Observa-se na Tabela 15, que a categoria 2 foi a mais mencionada tanto pela Creche A quanto pela B. Porém, não será discutido sobre a afirmação das entrevistadas nessa categoria, pois já o fizemos na análise da categoria 5 da Questão Situacional III.

Na Creche B, quase 30% dos sujeitos declararam que sugeririam às crianças para

utilizar a cola em outro material (categoria 1). No entanto, seria fundamental a educadora explicar à criança, numa linguagem apropriada, a razão da sugestão, de modo, que a criança pudesse compreender o motivo pelo qual não poderia colar as páginas do livro. Essa maneira, ajudaria a criança a compreender as conseqüências de seu ato para evitar a repetição.

A categoria 3, por sua vez, com 1 resposta apresentada por cada creche diz respeito a uma ação autoritária da educadoras quando afirmam que tirariam o livro da criança. É válido dizer, que o termo autoritarismo já foi tratado na categoria 4 da Questão Situacional III.

Na categoria 5, apenas a Creche A apresenta respostas, as quais as educadoras ao invés de punir, pedem para a criança reparar o livro. (idem a categoria 2 da Questão Situacional III).

**Questão Situacional V:** *Jair e Lucas estavam brincando no tanque de areia. Sem querer Lucas derrubou um pouco de areia no Jair, que enraivecido, revidou dando um soco no rosto do colega. Lucas, chorando, foi contar à professora, enquanto Jair ia atrás, dizendo que foi o Lucas que começou. Após ouvir a versão de ambos, como você resolveria esta situação? Por quê?*

As respostas dessa questão originou 5 categorias:

1. Função da areia:

Nessa categoria estão as respostas em que as entrevistadas advertiriam às crianças a função da areia. Deste modo, diriam: “Areia é para fazer bolo. Jogar areia pode machucar”.

2. Pedir para se desculparem:

As entrevistadas, dessa categoria, pediriam às crianças que se desculpassem ou se abraçassem.

3. Desaprovar a atitude:

A essa categoria está inserida as respostas as quais os sujeitos desaprovava a atitude das crianças.

4. Sentar ao lado da educadora:

Os sujeitos, dessa categoria, pediriam à criança culpada para sentar juntamente com a educadora com a intenção de fazer a criança refletir sobre as ações errôneas.

5. Explicar a situação:

Essa categoria é constituída por respostas em que as entrevistadas explicariam a ação de cada criança para ambos os meninos, com a finalidade de explicitar que a ação de Lucas não foi proposital.

A seguir tem-se a Tabela 24 com a relação categoria e número de respostas:

**Tabela 16: Questão Situacional V**

**Distribuição das respostas por categoria**

CATEGORIA	NÚMERO DE RESPOSTAS		Total
	CRECHE A	CRECHE B	Global
1	----	2	2

2	5	2	7
3	6	2	8
4	2	----	2
5	5	1	6
<b>Total Global</b>	18	7	25

Constata-se na tabela 16 que a categoria mais citada foi a 3, na qual as educadoras declararam que desaprovavam a atitude das crianças dizendo-lhes, por exemplo: “Não se resolve as coisas dessa maneira. Vocês são amigos e não se trata os amigos assim.” Assim, é mais produtivo a educadora atuar adequadamente no momento em que o ato está ocorrendo. É válida a intervenção da educadora quando explica à criança que ela deve manifestar seus sentimentos com palavras e não com atitudes. .

É pertinente fazermos uma consideração à categoria 2 com 28% das respostas de ambas as creches, nas quais os sujeitos solicitariam um pedido de desculpas às crianças. “O educador deve evitar tentar resolver o problema, ensinando a criança a livrar-se da responsabilidade de seus atos, simplesmente pedindo ‘desculpas’. É comum percebermos que o pedido de desculpas ou a explicação: ‘foi sem querer’, acabam convertendo-se em banalidades ou em uma forma de a criança não assumir as conseqüências do que fez” (Mantovani de Assis, 2002, p.210).

Observando ainda os dados registrados da Tabela 16 nota-se, que na categoria 5 há 27,8% das respostas da Creche A e 14,3% das respostas da Creche B. As entrevistadas, dessa categoria, responderam que explicariam às crianças a atitude que cada uma tomou, de modo que explicitasse a ação delas: a ação de Lucas não foi proposital e a ação de Jair foi errônea. Assim, em relação a esse tipo de intervenção é importante afirmar, que segundo Vinha (2000), as discussões ou os conflitos são

concebidos como positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois estará havendo a troca de pontos de vista, só possível pela interação social. As ausências de conflitos refletem relações de respeito unilateral, em que raramente há atritos ou discussões, porque apenas uma das partes detém o poder, a autoridade, a razão. Entretanto, os conflitos, em que há agressões físicas ou verbais têm que ser impedidos adequadamente e trabalhados.

## **8. 2 Resultados da Observação**

DeVries (1998) em sua obra a respeito da ética na educação infantil, define ambiente sócio-moral como “toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança” (p.17). Esta experiência, por sua vez, inclui o relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e com regras.

Tendo em vista essa definição, a análise dos registros das observações realizadas na Creche A e B se centralizará nas características gerais do ambiente sócio-moral de ambas as instituições. Uma vez que, uma atmosfera sócio-moral cultivada apóia e promove o desenvolvimento infantil ( DeVries, 1998).

A fim de ilustrarmos a atmosfera sócio-moral das creches serão explicitadas algumas situações observadas, pela pesquisadora/aluna, nos ambientes onde educadoras e crianças ocupam nas instituições.

Em relação à Creche A, as crianças do Maternal I e II passavam a maior parte do tempo no Parque. Portanto, esse ambiente será focalizado na análise das minhas observações na referida instituição.

É válido dizer, que a Creche A tem dois Parques porque cada Módulo, exceto o Berçário, tem a sua área externa. Ambos os espaços são amplos e cobertos de areia. Há gira-gira, escorregador, casinha, balanço e brinquedos próprios para brincar na areia (pazinha, balde, coador, etc).

As crianças, geralmente, brincavam livremente no Parque pois foram, poucas vezes, que observei as educadoras interagindo nas brincadeiras ou propondo atividades dirigidas às crianças. Entretanto, é fundamental saber que a interação entre colegas e por si mesma não garante um ambiente sócio-moral que promova o desenvolvimento infantil. O educador pode influenciar a qualidade das interações das crianças de várias maneiras, inclusive oferecendo atividades que gerem a necessidade e o desejo de interagir nas crianças e o apoio ativo à cooperação e negociação entre elas (DeVries, 1998).

Contudo, muitos educadores que trabalham com crianças pequenas reduzem a idéia de ação a uma simples atividade física, presumindo que, se as crianças estiverem em movimento ou conversando, estarão aprendendo. Para Piaget, todavia, a ação não é apenas física, mas mental. Se estivermos satisfeitos em aceitar, sem nenhum questionamento, a idéia de que qualquer movimento físico é educativo, qualquer abordagem que permitir às crianças se mover e se falar poderá ser considerada ‘uma prática educativa com base no desenvolvimento’ (DeVries, 2004, p.22).

Piaget (1973, apud DeVries, 1998) critica o fato de se dar liberdade completa às crianças quando afirma que a principal influência, há anos atrás, causada principalmente pela psicanálise, era a de cuidadosamente evitar frustrar, de qualquer forma, a criança em desenvolvimento. Isso levou a um excesso de liberdade não-supervisionada que resultou em um brincar generalizado sem muito benefício educacional.

Além disso, era comum as educadoras da Creche A relatarem que não realizavam muitas atividades em sala com as crianças sob a justificativa que “elas (crianças) não conseguem ficar um espaço de tempo razoável nas salas” (discurso de um

sujeito da Creche A). Em relação a isso, foram, poucas as vezes que presenciei crianças fazendo atividades na sala, exceto na Hora do Banho. Pois, é no momento do banho que, enquanto uma educadora banhava algumas crianças, outra profissional ajudava, na sala, elas a se vestirem. Dessa maneira, as outras crianças ficavam na sala sem nenhuma atividade proposta, direcionada pela educadora, exceto com alguns brinquedos espalhados pelo chão. Assim, o estado de agitação e de brigas entre as crianças eram freqüentes.

A autora Oliveira (2002) afirma, que muitas vezes, o espaço busca impedir a movimentação das crianças e a interação entre elas. Outras vezes, embora não seja a intenção das educadoras, a organização do espaço termina por promover brigas ou outras formas de comportamento considerados indisciplinados.

No entanto, as salas da Creche A não oferecem muitos estímulos visuais e cinéticos às crianças, uma vez, que há cartazes pendurados na parede com fotos das crianças e figuras, porém não estão expostos ao nível dos olhos das crianças. Todavia, é necessário que a estrutura física da instituição infantil insira a criança em um espaço de estímulos, em que as características (formato, cor, textura) dos objetos sejam interpretados como desencadeadores de determinados enredo de ação pelas crianças, de modo que propicie situações de exploração, falas e interações.

Segundo Piaget (1978, apud DeVries, 1998)), a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte. Assim, o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo.

As crianças ao interagirem com o meio e com os outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação. Constata-se, portanto, que a forma como organizamos

o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mas fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (Horn, 2004, p.20).

Nas salas da Creche B há cartazes com fotos das crianças, figuras, varal com trabalhos realizados por elas, varal do planejamento, etc. Contudo, ao contrário da Creche A, todos esses materiais ficam ao alcance e visão das crianças.

As atividades realizadas em salas são organizadas em “cantinhos”. Estes, por sua vez, proporcionam às crianças uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e das demais crianças. O espaço, assim organizado, favorece interações entre crianças, promovendo a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências e habilidades e, por conseguinte, a construção da autonomia moral e intelectual. Além disso, os “cantinhos” oferecem oportunidade de decisões para a criança escolher dentre as opções existentes aquilo que prefere, desenvolvendo, assim, a autonomia da criança. “Para conquistar a autonomia é preciso que a criança tenha, desde pequena, a oportunidade de tomar pequenas decisões no dia-a-dia” (Vinha, 2000).

É válido dizer, que o planejamento do dia é feito diariamente com as crianças da Creche B, o qual marca o início do trabalho. Trata-se de um momento em que as crianças, juntamente com a professora, decidem o que será realizado naquele dia e qual a seqüência em que as diferentes atividades acontecerão. “O planejamento do dia tem como finalidade principal possibilitar à criança a oportunidade de refletir antes de agir e também perceber a duração e a ordem de sucessão das atividades que serão realizadas e, conseqüentemente, estruturar progressivamente a noção de tempo” (Mantovani de Assis, 2002, p.208).

Há também na Creche B, o momento de avaliação, o qual é feito ao final de um

período mais longo de trabalho. Nesse momento, as crianças têm a oportunidade de evocar o que fizeram, o que sentiram, como se comportaram durante as atividades. “A evocação das ações, dos acontecimentos, solicitados pela professora na hora da Avaliação, estimula a representação, cria oportunidade para que a criança reflita sobre o que fez, e, conseqüentemente, julgue seus próprios atos” (Mantovani de Assis, 2002, p.210)”.

É relevante explicitar que percebi que as crianças da Creche B são mais comunicativas, se expressam melhor em relação as da Creche A. Isso pode ser resultado do trabalho de orientação pedagógica das educadoras da instituição B, as quais propiciam situações para a realização de atividades da função semiótica em que são trabalhadas a linguagem, a imagem mental, a imitação, a criatividade. Um exemplo de uma situação é a Hora de Roda inserida na rotina da Creche B. É o momento em que as crianças dispõem em círculo e se sentam-se no chão para conversar, cantar, ouvir estórias, fazer o calendário, combinar regras, tomar decisões.

É importante esclarecer quando afirmo que as educadoras da Creche A, raramente, propõem atividades direcionadas, desafiantes às crianças ou que não interagem com elas no momento do parque, não realizam o Planejamento do Dia com as crianças, ou momentos de avaliação com as mesmas, refiro-me às profissionais observadas. Uma vez que a instituição A tem 43 educadoras, não é possível generalizar o trabalho das mesmas oferecida às crianças. Ainda mais, pelo fato de que um número significativo de educadoras ingressou na época do 2º semestre da realização desta pesquisa. O que pretendo explicitar é que as educadoras podem ter realizado tais momentos de atividades com as crianças, quando eu não estava presente na instituição. Entretanto, se foram poucas as vezes que observei atividades em sala, por exemplo, indica que este tipo de organização de trabalho não está estabelecida na rotina das

crianças. No entanto, em alguns discursos das profissionais e coordenadoras pedagógicas dessa instituição - as quais afirmam que tem se exigido das profissionais propor atividades estimulantes diariamente às crianças, fazer registro a respeito dos progressos no desenvolvimento das mesmas, realização de Planejamento do Dia com elas, etc.- justificam que a Creche A tem passado por um processo de mudanças no que diz respeito à proposta pedagógica.

Em relação ao cuidado com a saúde das crianças, é relevante destacar que a Creche A desempenha um ótimo trabalho, no qual é oferecido orientações nutricionais para às mães gestantes, programa de saúde às crianças e aos servidores da Creche. Assim, mensalmente é feita a coleta de dados antropométricos (peso, altura e perímetro cefálico) de todas as crianças e anotado no gráfico de crescimento e desenvolvimento. Este procedimento, por sua vez, norteia a enfermeira na avaliação do quadro de saúde da criança. A saúde faz parte do processo educativo e é uma parte importante do desenvolvimento infantil. O processo educativo e o desenvolvimento infantil acontecem continuamente. Não cabe somente a família ou apenas para a instituição infantil os cuidados com a saúde da criança, porém ambas são as responsáveis. Caso contrário, o resultado educacional não será satisfatório.

A seguir tem-se o exemplo do ambiente de uma sala da Creche B:

*As crianças do Maternal III (3 à 4 anos) estavam juntamente com a educadora sentadas em roda. A educadora propôs às crianças:*

*-Gostaria de ouvir de cada um de vocês o que é legal e o que não é legal fazer na creche e na sala do Pooph (nome da sala do Maternal III). Anotarei as respostas de*

vocês, neste cartaz, e pendurarei na parede da sala. Então, as crianças disseram o seguinte:

O Que Não É Legal	O Que É Legal
Bater	Brincar De Boneca
Bater Em Mim	Brincar De Carrinho
Gritar	A Creche
Ir Ao Banheiro Sem Ordem	Tomar Banho
Correr, Etc	Etc

*Então, a educadora disse:*

*- Quando alguém bater em você , você diga a ele : “Olha lá (no cartaz) não é legal bater”.*

*É interessante dizer que todas as crianças dessa sala participaram da atividade. Atividade esta, que ajudam a se expressar, coordenar idéias, emitir opiniões, ouvir diferentes gostos.*

“O papel do professor é selecionar temas para a discussão das crianças, orientar o estabelecimento de regras e a tomada de decisões, registrar e expor as regras e colocá-las em prática, com o auxílio das crianças” ( DeVries, 1998, p. 156).

O exemplo mostra como tal atividade proposta pela educadora e realizada com as crianças possibilita que a heteronomia das crianças se reduz, ou seja, que se diminua

a regulação moral e intelectual da criança por outros. Pois, segundo DeVries, as crianças, nas salas construtivistas, têm uma sensação de propriedade, de necessidade e responsabilidade em relação às regras da classe, que é resultado de fazerem suas próprias regras. O estabelecimento de regras e a tomada de decisões são atividades nas quais as crianças praticam a auto-regulação e a cooperação.

Assim, quando uma criança batia na outra, a educadora chamava-as e dizia que bater no colega era uma atitude ruim, pois não se bate no amigo. Além disso, a educadora relembra o que a criança havia dito sobre “o que não é legal fazer”: bater. A criança, por sua vez, dizia que não iria mais bater.

Portanto, o sentimento de propriedade das regras traduz-se em uma disposição para aplicá-las corretamente, podendo, dessa maneira, desenvolver a capacidade de assumir a responsabilidade pela regulação do próprio comportamento.

Além disso, quando as crianças se sentem donas da regra, elas recorrem à mesma quando é necessária ou quando outros não a obedecem. Frequentemente, encontrava-se uma criança da Creche B recorrendo a uma regra estabelecida para lembrar aos colegas que a desobedeciam. Por exemplo, uma criança na Hora do Filme disse a um grupo de colegas, que estava inquieto, para não fazer bagunça pois era o momento do filme.

É importante dizer, que “crianças morais” não significa crianças meramente obedientes, que conhecem as regras morais de outros, agem de forma socialmente positivos, conformam-se as convenções sociais da boa educação, têm um lista de traços de caráter e são religiosas. Ao invés disso, crianças morais, segundo DeVries, são crianças que enfrentam questões interpessoais. Contudo, na Creche B as crianças deparam com tais questões em sua vivência. Deste modo, nos conflitos entre as crianças dessa creche, a educadora despende tempo para ajudá-las a superá-los. É importante

dizer, que os conflitos são seriamente considerados como oportunidade para ajudar as crianças a pensarem sobre o ponto de vista de outros e a imaginar como negociar com eles. Assim, quando uma criança, por exemplo, reclamava que o colega havia batido nela, a educadora, geralmente, dizia-lhe: “O que temos que dizer nesta hora?” ; “Se você não fala as pessoas não compreendem”; “ O que você poderia dizer a seu colega?”; “Diga a ele que você não gostou.”

Durante as observações, pôde-se notar que a Creche B é típica de experiências as quais a figura da criança torna-se o centro. Uma vez que, as idéias e participação das crianças são valorizadas, quando, por exemplo, as crianças sugerem o que cantar coletivamente, recordam e encenam a história dos “*Três Porquinhos*” , participam da escolha de atividades, etc. Tais oportunidades oferecidas às crianças caracterizam-se por usos de estratégias persuasivas, tais como encorajar a geração de idéias, oferecer opções, desenvolver as idéias das crianças ( DeVries, 1998). Deste modo, as interações das profissionais com as crianças são respeitosas porque levam em consideração a perspectiva da criança e apelam para tendências cooperativas.

Tendo como finalidade comparar a intervenção pedagógica de uma educadora da Creche A com uma educadora da Creche B, tem-se a seguir dois fatos ocorridos:

*Creche A: Na Hora do Lanche, uma criança estava brincando com a jarra de suco e, quando a educadora viu que quase derrubou , chamou a atenção com um tom de voz alto e disse-lhe que ela ficaria sem andar de motoca (algo que a criança gostaria muito) devido à desobediência. Imediatamente, a criança ficou cabisbaixo e pôs-se a chorar .*

*Creche B: No momento da refeição, uma criança estava brincando querendo alcançar a jarra de suco. De repente, quando alcançou, a jarra girou e suco foi derrubado na mesa. A educadora, imediatamente, disse-lhe:*

*- Não se brinca com a jarra de suco. Agora, você irá me ajudar a limpar.*

Os dois fatos possibilitam-nos identificar os tipos de sanções utilizados pelas profissionais e, conseqüentemente, o tipo de ambiente sócio-moral que é cultivado.

Piaget distingue dois tipos de sanções: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. As sanções expiatórias ou punitivas são caracterizadas pela coerção e por uma relação arbitrária entre a sanção e o ato sancionado. As sanções por reciprocidade, por outro lado, são caracterizadas por uma coerção mínima e têm uma relação “natural” ou “lógica” com o comportamento desaprovado.

Tendo tais definições, podemos analisar que a educadora da Creche A utilizou de uma sanção expiatória, pois privou a criança de andar de motoca por ter brincado com a jarra de suco. Contudo, não há qualquer relação “lógica” entre ter brincado com a jarra de suco e ser privado de andar de motoca. É devido ao fato dessa relação ser arbitrária que a criança sente a necessidade de mudar o seu comportamento apenas para evitar a punição, pois castigos expiatórios impedem a criança de qualquer reflexão sobre seus atos. Assim, mesmo essa educadora bem intencionada sente que é de sua responsabilidade ser autoritária e oferecer às crianças regras e expectativas para o comportamento e discipliná-las pelo uso de recompensas e punições. “Embora (...) muitos tentam combinar uma atitude autoritária com afeto e atividades centradas na criança, as crianças ainda sabem onde está o poder. Elas sentem os efeitos da coerção” (DeVries, 1998, p. 35).

Em relação à atitude da profissional da Creche B, nota-se que ela não puniu a criança, porém, pediu-lhe para ajudá-la a reparar, a limpar o que havia feito. Essa atitude da professora implica num relacionamento cooperativo entre adulto e criança. É válido considerar que quando uma pessoa estraga alguma coisa, ela já se sente mal com o ocorrido. Assim, a educadora da Creche B, ao chamar a criança para reparar a consequência de sua atitude errônea, dizendo-lhe: “Agora, você me ajudará a limpar”, a criança não se sentirá mais constrangida, mas, talvez, aliviada. Esse tipo de atitude fará com que ela tome mais cuidado da próxima vez.

Portanto, é significativo dizer que, o tipo de sanção utilizada pela profissional da Creche A promove a heteronomia da criança, ou seja, a necessidade de ser regulada, controlada por um adulto. Uma vez, que as atitudes que tendem a ser justificadas em nome da autoridade do adulto são muito pouco eficazes para provocar mudanças estáveis na conduta das crianças . (Delval, 1994). Enquanto, que a sanção por reciprocidade utilizada pela educadora da creche B, desenvolve a autonomia da criança. Haja vista que, “esse modo de sancionar o comportamento infantil garante que a criança tenha a possibilidade de agir voluntariamente, construindo, por si mesma, as suas próprias regras gerais” (Assis, 2002, p.187).

## **9. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É durante os primeiros anos de vida que se constroem as estruturas básicas do pensamento, iniciam-se os mecanismos de interação com o ambiente e a sociedade, e adquire-se a noção da própria identidade. Por isso, a intervenção e a gestão das instituições responsáveis pela formação no âmbito educacional infantil têm a seu cargo uma tarefa profissional de grande transcendência humana e social (Arribas, 2004, p.15).

Ao medir a importância que há numa orientação pedagógica qualificativa na primeira infância para o desenvolvimento pleno do indivíduo, o presente estudo teve como principal objetivo conhecer as propostas pedagógicas de duas creches da cidade

de Campinas e analisá-las, a partir dos princípios pedagógicos do construtivismo piagetiano, com o intuito de compará-las para saber se tais instituições realmente propiciam o desenvolvimento infantil ou têm apenas uma finalidade assistencial.

Para alcançar tal objetivo, utilizamos o recurso da observação direta e da entrevista, os quais permitiram coletar informações a respeito dos objetivos das instituições, da prática pedagógica que utilizam e da formação profissional dos sujeitos que atuam diretamente com as crianças em ambas as creches.

Na interpretação dos resultados da entrevista, concluímos que as profissionais da Creche A demonstraram um desempenho melhor no que diz respeito aos conhecimentos teóricos da área de Educação Infantil. Entretanto, a prática pedagógica, verificada por meio da observação, indicou o inverso: as profissionais da Creche B mostraram desenvolver um trabalho educativo visando ao desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, enquanto as da Creche A apresentaram um trabalho que representa uma transição entre a orientação assistencialista e a pedagógica. Portanto, a análise das observações ofereceu-nos a oportunidade de constatar a existência de diferentes concepções de proposta pedagógica.

Em síntese, apesar das profissionais da Creche A terem se sobressaído melhor na entrevista, constata-se um desencontro entre os fundamentos teóricos apresentados nas respostas e as orientações pedagógicas das profissionais observadas. Enquanto, que as profissionais da Creche B evidenciaram um atendimento que propicia o desenvolvimento global das crianças.

É válido dizer, que as educadoras da Creche B participaram de um Projeto de Formação Continuada para Profissionais de Instituições de Educação Infantil, porém as da Creche A não possuem formação específica para trabalhar em creche.

Portanto, os resultados da pesquisa comprovaram que a qualidade do atendimento de ambas instituições está diretamente relacionada à formação dos profissionais que atuam junto às crianças.

Entretanto, muitos e importantes passos a instituição A tem dado na direção de atendimento de excelência, o qual propicie às crianças o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Enfim, espera-se que, críticas e propostas apresentadas nesta pesquisa, tenham a meta de ser objeto de análise e geradoras de novas discussões.

## 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIBAS, T.L. & Colaboradores. *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BONDIOLI, A. (org). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil - de 0 a 3 anos*. 9ª ed. , Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

---

*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume II. Brasília: MEC/SEF, 1998.

---

*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPBELL, F. A., RAMEY, C. T., PUNGELLO, E. P., SPARLING, J., & MILLER-JOHNSON, S. (2002). **Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project**. Disponível em: [www.fpg.unc.edu/abc](http://www.fpg.unc.edu/abc)

CANTELLI, V.C.B. *Um estudo psicogenético sobre as representações da escola em crianças e adolescentes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CASTRO, A. D. *Piaget e a Pré-escola*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1979.

DELVAL, J. & ENESCO, I. *Moral, desarrollo y educación*. Madri: Alauda Anaya, 1994.

DEVRIES, R & ZAN, B. *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEVRIES, R.; et. al. *O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FDE). *A Pré-escola e a criança, hoje*. São Paulo: FDE, 1998.

GRONLUND, G. Preshool - Academics or Play. *Rigorous Academics in Preschool and Kindergarten?*, jornal NAEYC. Disponível em: [www.naeyc.org](http://www.naeyc.org)

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1993.

HONIG, A . S. *La investigacción sobre la calidad de los programas para niños de hasta dos años de edad*. 2003. Disponível em:  
<http://ericeece.org/pubs/digests/2003/honig03s.pdf>

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

KONTOS, S. & HERZOG, A . W. *La prepariación del maestro y la interacción entre maestro y niño em programas pré-escolares*. 2003. Disponível em:  
<http://ericeece.org/pubs/digests/2003/konto>

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANI DE ASSIS, O .Z. *A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança* . Tese de Doutorado, 1976.

MANTOVANI DE ASSIS, O .Z. *Uma nova metodologia de Educação Pré-escolar* . 7ªed. São Paulo: Pioneira, 1993.

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. & ASSIS, M.C. *PROEPRE: Fundamentos teóricos da Educação Infantil*. 4ª ed. Campinas: R Vieira, 2002.

- MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. *A pré-escola Brasileira*. 7ª ed. São Paulo:Pioneira, 1993.
- MANTOVANI DE ASSIS, O.Z; LUPIAÑEZ, T.P. (org.). *A educação da criança de 0 a 3 anos numa perspectiva piagetiana*. Campinas: Laboratório de Psicologia Genética – FE/Unicamp, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. Brasília: Secretaria Geral, 1981.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Brasil). *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*. Secretaria da Educação Fundamental, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Professor da Pré-escola*. 4ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995. Vol I.
- OLIVEIRA, Z. M, et al. *Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Z.M.R (org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. Trad. Por Octávio Mendes Cajado . São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a Educação?* Trad. Por Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

PICOLO, T.A.F. *O discurso e a realidade do atendimento de crianças em creches*. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos.

PINES, Maya. *Técnicas revolucionárias de Ensino Pré-escolar, A criança do Três aos Seis Anos*. Trad. Por José Reis, 2ª ed. São Paulo: IBRASA, 1975.

RAMEY, C.T. & CAMPBELL, F. A . *Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment..* 1991.

ROSEMBERG, Flúvia (org). *Creche*. São Paulo: Cortez Editora, 1989

SECRETARIA DO MENOR. *Creche/Pré-escola*. 2ª ed., São Paulo: A secretaria, 1992.

SNOW, C.E., et al. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington,DC: National Research Council. Disponível em:  
<http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/ch5.html>

VINHA, T.P. *O Educador e a moralidade infantil. Uma visão construtivista*. São

Paulo: Mercado de Letras, 2000.

**Obras consultadas**

BASTOS, L.R., et al. *Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. 5ª ed. Rio de Janeiro: JC Editora, 2001.

SILVA, A.B.P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. 2000.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

# **ANEXOS**

## Anexo 1

### Roteiro de Entrevista

#### **I - Questões relacionadas a função atual; tempo de serviço na creche e na função; descrição das atividades realizadas com as crianças; contato entre grupos;**

- 1- Que tipo de trabalho você faz na creche?
- 2- Quantas horas por dia você trabalha?
- 3- Há quanto tempo você trabalha na creche? E na sua função atual?
- 4- Você trabalha sempre trabalha com o mesmo grupo de crianças?

Caso a resposta for negativa:

- 5.1- Qual é a idade do grupo de crianças com a qual você trabalha mais diretamente?
- 5.2- Quantas crianças tem neste grupo?
- 5.3- Há quanto tempo trabalha neste grupo?
- 5- O seu grupo de crianças desenvolve alguma atividade junto com outro grupo? Qual?  
Em que circunstâncias?
- 6- Antes de começar trabalhar com este grupo de crianças, já trabalhou com outro? Por quanto tempo?

Caso a resposta for positiva:

- 7.1- Por que mudou?
- 7- Você já exerceu outras funções na creche antes do seu trabalho atual? Quais? Por quanto tempo?

## **II- Questões relacionadas a formação das educadoras**

- 1- Você ainda estuda?
- 2- Que curso está frequentando ou em que curso parou?
- 3- Frequentou algum outro curso?
- 4- Você já teve ou tem alguma experiência de cuidado com crianças fora do emprego (criar filhos, irmãos, sobrinhos, vizinhos, etc)?
- 5- Quando você começou a trabalhar nesta instituição, o que lhe disseram que deveria fazer?
- 6- A instituição ofereceu algum treinamento para você?
- 7- Você recebe alguma orientação no trabalho?  
Caso a resposta seja afirmativa:
  - 7.1- Como e por quem é feita essa orientação?
  - 7.2- Com que frequência?
  - 7.3- A orientação que você recebe é com relação à quais tarefas?

## **III- Questões gerais**

- 1- O que a creche prioriza?
- 2- O que é uma instituição infantil para você? E o que é uma criança?
- 3- Qual a concepção que você tem em relação ao seu papel realizado na instituição?
- 4- Como e com que frequência você faz o planejamento pedagógico?

## **IV- Questões situacionais**

- 1- Toda vez que Pedro (2 anos) não consegue fazer alguma coisa irrita-se e acaba por atirar no chão aquilo que está fazendo. Num dado dia, Pedro escolheu montar um

quebra-cabeça, mas não conseguindo, ficou irritado e mais uma vez começou a atirar as peças no chão. Como você agiria ao presenciar este fato? Por quê?

2- As crianças de três anos da classe da professora Patrícia estavam no seu momento de Parque, onde brincavam livremente no escorregador, gangorra, gira-gira, com muita alegria e entusiasmo. A professora Patrícia avisou que o horário do Parque já estava terminando e que teriam que entrar para a classe para a 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, como você procederia? Justifique a resposta.

3- Quando chutava bola dentro da sala (o que era proibido), Cristiano (3 anos e meio) derrubou e quebrou o aquário onde estavam os peixinhos. Como você resolveria esta situação? Por quê?

4- Carolina no momento de atividades resolveu pegar a cola e pôs-se a colar as páginas de um livro de estórias. Carolina sabia que estava estragando o livro, pois as folhas coladas impediam que as outras crianças vissem todas as figuras e legendas. Como você reagiria ao perceber o que estava acontecendo? Justifique.

5- A professora Célia reparou que estava havendo um desperdício de água na torneira próximo ao parque. Qual seria a sua tentativa para solucionar o problema? Por quê?

6- Jair e Lucas estavam brincando no tanque de areia. Sem querer Lucas derrubou um pouco de areia no Jair, que enraivecido, revidou dando um soco no rosto do colega. Lucas, chorando, foi contar à professora, enquanto Jair ia atrás, dizendo que foi o Lucas que começou. Após ouvir a versão de ambos, como você resolveria esta situação? Por quê?

7- Edson estava jogando bola dentro da sala de aula. A Professora advertiu-o dizendo que só era permitido jogar bola no pátio ou no parque. Edson simplesmente fingiu que não ouviu e continuou a jogar bola. Diante disso, qual seria sua reação? Justifique.

8- A professora distribuiu a quatro alunos um “jogo de armar gigante” (tipo Lego) para que eles construíssem em grupo. Assim que ela entregou o brinquedo às crianças, Murilo rapidamente pegou todas as peças do jogo para si, enquanto seus colegas admirados, olhavam para ele. Percebendo o que acontecera, que atitude você tomaria? Por quê?

9- Jorge, um menino de 4 anos, no ano anterior teve Rose 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 da Rose. Ao vê-lo chorando, o que você ( a nova professora) faria para ele acalmar-se? Justifique.

