

LEILA LUIZA RIBEIRO LEMES

MOH
372.3
L552e
TES/MEM

**EDUCAÇÃO INFANTIL E O COTIDIANO DAS CRECHES:
O CUIDAR/EDUCAR E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA AS CRECHES DE RIO VERDE**

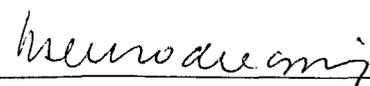
SISBI/UFU



1000204985

**UBERLÂNDIA
2000**

BANCA EXAMINADORA



Profª Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues



Profª Dra. Eulália Henrique Maimôni



Profª Dra. Sandra Vidal Nogueira

LEILA LUIZA RIBEIRO LEMES

**EDUCAÇÃO INFANTIL E O COTIDIANO DAS CRECHES: O
CUIDAR/EDUCAR E AS NOVAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA AS CRECHES DE RIO VERDE**

*DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA
EXAMINADORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA, COMO EXIGÊNCIA,
PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO, SOB A ORIENTAÇÃO
DA PROFESSORA DOUTORA MARILÚCIA DE
MENEZES RODRIGUES.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UBERLÂNDIA
2000

OFERECIMENTO

Para meu pai e minha mãe, pelas suas existências.

Para João Lemes Sobrinho (in memorian), meu esposo, com muita saudade .

Para Raquel Christien, Marcus Alessandro, Alexander e Geraldo Valeriano, meus filhos, o verdadeiro sentido da minha vida e pelo amor sem fronteiras, razão pela qual luto sempre.

Para José Geraldo, meu genro, para Valéria e Lidiane, minhas noras e Rose Carla minha futura nora, pela participação em nossas vidas.

Para Caroline e João Marcus, meus netos, pelas suas inocências, seus sorrisos e por sua feliz existência, enchendo nossos corações de alegria

Para Eliane que, de certo modo é minha filha, pela sua ajuda, sem a qual seria difícil conciliar as minhas atividades.

Para Ieda Helena, minha ex-nora, que mesmo deixando a família, continua em nossos corações.

AGRADECIMENTO

À DEUS, pelo dom da existência e pela sua presença silenciosa em minha vida.

À Prof^a Dr^a Marilucia, pela orientação de minha dissertação de mestrado e pela confiança depositada em meu trabalho. Seu incentivo, nos permitiu a concretização de nosso estudo.

Ao Professor Afonso Celso, Ex-Diretor da FESURV, pelo apoio recebido.

Aos Professores Doutores, que ministraram aulas no curso de mestrado, em especial à Prof^a Dr^a Sandra, pelo incentivo e pelo entusiasmo com que nos ministrou as suas aulas e à Prof^a Dr^a Rossana Valéria, pela seriedade com que nos repassou seus conhecimentos.

Às minhas colegas de mestrado, pelo convívio e pela suas presenças nos incentivando nos momentos difíceis, com ânimo e entusiasmo, em especial a já Mestre Leila Conceição, pela confiança e pelo inestimável exemplo de amizade e companheirismo.

Às Coordenadoras e Monitoras das creches, que nos permitiu o acompanhamento direto de suas práticas, tornando possível este estudo.

À todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	005
LISTA DE ABREVIATURAS	007
RESUMO	008
ABSTRACT	011
INTRODUÇÃO	013
CAP. I - CONCEITOS IMPORTANTES PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	024
1.1. Educação Infantil	025
1.2. O profissional de educação infantil	038
1.3. Instituições de educação infantil	042
CAP.II- CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS PENSADORES À FORMAÇÃO DE UMPARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	044
2.1. ROUSSEAU: a educação pelos sentidos	044
2.2. PESTALOZZI: a criança e o contato com a natureza	045
2.3. FROEBEL: educar em liberdade	046
2.4. MONTESSORI: capacidade e auto-desenvolvimento da criança ..	047
2.5. FREINET: a forma como a criança aprende	048
2.6. FERREIRO E TEBEROSKY: a criança constrói o próprio conhecimento	050
2.7. PIAGET: a epistemologia genética	058
2.8. VYGOTSKY: e a zona de desenvolvimento proximal	061
2.9. WALLON: como se processa as emoções	066
CAP.III - POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO PERÍODO DE 1543 AOS DIAS ATUAIS.....	078

CAP. IV- INVESTIGANDO O COTIDIANO DAS CRECHES: O TRABALHO DOS MONITORES NOS BERÇÁRIOS	107
4.1 Contextualização Sócio-Econômica e cultural da pesquisa	107
4.2 Análise e Interpretação dos Dados	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXOS	167

LISTA DE ABREVIATURAS

APMI - Associação de Proteção a Maternidade e a Infância

CAPES - Centros de Atendimento ao Pré-Escolar

CFE - Conselho Federal de Educação

CODEPRE - Coordenação da Educação Pré-Escolar

COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar

CPMI - Coordenação de Proteção Materno-Infantil

DNA - Departamento Nacional da Criança

DZP - Zona de Desenvolvimento Proximal

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

ONU - Organização das Nações Unidas

PCCN - Parâmetros Curriculares Nacional

SAM - Serviço de Assistência a Menores

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Este estudo foi realizado a partir da análise da situação de três creches do município de Rio Verde, com o objetivo de verificar se as ações desenvolvidas nessas instituições, assumem o cuidado e a educação de crianças pequenas.

Neste trabalho, descrevemos e interpretamos as realidades vivenciadas nestas instituições, através do estudo in loco, de entrevistas semi-dirigidas, da observação participante e outros instrumentos como a pesquisa de campo e a análise documental, que consideramos importantes para a realização de nosso trabalho.

Com base nos estudos bibliográficos e na análise dos dados coletados, procuramos verificar as dificuldades, o despreparo e o desconhecimento das monitoras que atuam nas creches e como se sentem e quais as dificuldades para desenvolverem as ações de cuidar/educar crianças desde o nascimento até seis anos de idade.

Buscamos, em autores que desenvolveram estudos relacionados ao tema, pressupostos importantes que justificassem a existência das creches no atual contexto da educação infantil, por meio de uma revisão bibliográfica, analisando os seus métodos e as maneiras de como lidaram com crianças pequenas, após um período tumultuado em que a criança era considerada um ser qualquer que ia se transformar em cidadão no futuro. Destacamos, também, os

estudos realizados por Vygotsky, Piaget e Wallon em que os aspectos psicológicos e sociais são um referencial importante para o entendimento da educação infantil, permitindo-nos conhecer a criança e, conseqüentemente, a melhor forma de lidar com ela, ressaltando a afetividade, as emoções, o carinho e o amor.

Apresentamos uma síntese da evolução histórica da educação de crianças de zero a seis anos, evidenciando sua trajetória desde os primeiros ensinamentos até os dias atuais, com a sua institucionalização através da Constituição Federal de 1988. Este documento colocou, em sua redação, dispositivos que mencionam a educação infantil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9394/96, enfatizando a educação infantil e relacionando-a ao binômio cuidar/educar.

Ainda foi feito um estudo da realidade das três creches do município Rio Verde, Estado de Goiás e detectamos as dificuldades dos profissionais que desempenham suas funções nessas instituições, bem como se processa a educação de crianças até dois anos.

Com a finalidade de desvendar os aspectos atinentes ao processo educacional, relacionados à ação de cuidar/educar, inserimos nessas instituições e vivenciamos o seu cotidiano. Realizamos uma discussão sobre os aspectos evidenciados no momento em que coletávamos os dados necessários à concretização da nossa pesquisa e apresentamos os resultados de nosso trabalho, por meio de interpretação e análise desses dados.

Destacamos os resultados, por meio de uma sistematização descritiva, analítica e interpretativa das informações recebidas e, finalmente, apresentamos,

como sugestão, algumas mudanças que devem ocorrer, a fim de que desapareça a dicotomia entre o cuidado e a educação.

ABSTRACT

This study was carried out from the analysis of the situation of three day care centers in the municipality of Rio Verde, Goiás, Brasil. Our aim was to verify if the actions developed in these institution dichotomize taking care and educating actions of small children.

We described and interpreted the realities of these institutions. through in loco study, semi-directed interviews, partipant observation and other methods, as field reserarch and analysis of documents which we considered important for this study.

Based of bibliographical research and on the analysis of coleted data, we tried to show the difficulties, the lack of qualification and knowledge of the employees of day care centers, who have difficulties to develop the actions of taking care/educating chlidren from birth up to six years old.

In several authors who developed studies related to children's education, we looked for important motives which justify the insertion of day care center in the present context of children's education. We analysed their methods of dealing with small children, after a tumultuous period in which the child was considered a common being who wold became a citizen in the future. We also righlightid the studies of Vygotsky, Piaget and wallon, in which the

psychological and social aspects are an important reference for understanding children's education. They allow us to know children and, consequently, the best way of dealing with them, emphasizing affection, emotions, tenderness and love.

We presented a summary of children's education historical evolution, since the first teachings up to the present day, with its institution by the Federal Constitution of 1988, which mentions children's n.º 9394/96, which relates pre-schooling education to the taking care/educating binomial.

In the reality of these three day care centers, we could detect the difficulties of the professionals which work in these institutions and describe the process of education of the children up to two years old. With the objective of revealing the aspects of the educational process related to the action of taking care/educating, we spent some time in these institutions and lived their everyday routine.

Finally, we presented the results of our research through the description, analysis and interpretation of the information about the work developed in day care centers. We also suggested some changes which should take place in order that the dichotomy between taking care and educating may disappear.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como meta, verificar a dicotomia entre o cuidado e a educação de crianças pequenas nas creches de Rio Verde e como se dá a integração do conhecimento em diferentes áreas educacionais: cognitiva, afetiva, social e cultural.

Por cuidar/educar entendemos a educação integral da criança e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe cuidados como alimentação, higiene e conforto. Visa criar, também, através das relações afetivas, condições para que ela se sinta aceita, cuidada e amada. Auxilia no seu desenvolvimento e na sua educação, através do ensino-aprendizagem e da educação para a saúde, a fim de que, futuramente, possa prosseguir seus estudos, iniciar sua preparação para o trabalho e exercer, com dignidade, o exercício de cidadania.

O interesse pelo tema decorre da nossa experiência, enquanto coordenadora pedagógica de séries iniciais e como professora dos cursos Técnico de Magistério da rede estadual de ensino e de Pedagogia, ministrando a disciplina “Educação Pré-Escolar”. Para a contextualização e análise dos dados, descrevemos um estudo da evolução da educação de crianças pequenas, em que a educação pré-escolar e a educação nas creches se fundem e passem a ser denominadas de Educação Infantil, colocando a criança em um patamar mais elevado e transformando as creches e pré-escolas em lugares de desenvolvimento sócio-afetivo, cultural e cognitivo.

O interesse pelo tema decorre da nossa experiência, enquanto coordenadora pedagógica de séries iniciais e como professora dos cursos Técnico de Magistério da rede estadual de ensino e de Pedagogia, ministrando a disciplina “Educação Pré-Escolar”. Para a contextualização e análise dos dados, descrevemos um estudo da evolução da educação de crianças pequenas, em que a educação pré-escolar e a educação nas creches se fundem e passem a ser denominadas de Educação Infantil, colocando a criança em um patamar mais elevado e transformando as creches e pré-escolas em lugares de desenvolvimento sócio-afetivo, cultural e cognitivo.

A questão norteadora do trabalho se prende em verificar em que medida as creches de Rio Verde estão desenvolvendo um trabalho de cuidar/educar crianças até dois anos. O que se observa, na prática educacional, é que um grande número de crianças pequenas que as freqüentam estão sob a orientação de profissionais leigos, sem nenhuma qualificação e com pouco, ou quase nenhum conhecimento de como lidar com elas e, portanto, limitando-se apenas a exercer a função de “babá”.

Embora as monitoras tenham demonstrado um certo grau de afetividade para com as crianças, muitas das práticas vivenciadas nas creches e pré-escolas de Rio Verde, ainda apresentam, rotinas impregnadas de autoritarismo, preconceitos e até mesmo de desrespeito à criança. No entanto, observamos que tudo isto acontece porque aqueles que se responsabilizam por estas instituições desconhecem o seu real sentido, não se preocupando com o preparo suficiente das monitoras. Conforme, as entrevistadas, desconhecem ou nunca leram uma obra ou assistiram a palestras ou a cursos voltados para este campo de saber.

A falta de interesse dos governantes pode ser vista na contratação de profissionais desqualificados, nos baixos salários e nas verbas insuficientes destinadas a essas instituições. Mesmo assim, alguns avanços vão sendo alcançados, a partir de pesquisas que vêm dando novos rumos para a educação infantil, porém este universo ainda conclama por novas investigações, novos questionamentos e novas críticas.

O universo pesquisado é composto por crianças desde o nascimento até dois anos e onze meses. Observamos as características e as necessidades destas crianças e, através das observações do comportamento, das atitudes e do cotidiano das creches, concretizamos o nosso trabalho.

Por essas razões, tentamos definir os novos rumos da educação infantil e o papel das instituições destinadas a elas. Lançamos mão de concepções de autores em diferentes épocas e, que até hoje, servem de parâmetros para a educação de crianças pequenas. Procuramos também, delinear o perfil do profissional e as estratégias educacionais que melhor se adequam a essas instituições, além de conceitos importantes na definição da educação infantil, como a liberdade, a afetividade e a linguagem.

A identificação das estratégias de trabalho como a higienização, a alimentação, a saúde e a educação desenvolvidas nas creches de Rio Verde, enquanto as mães trabalham fora do lar, fez com que repensássemos os objetivos da educação infantil, buscando novas estratégias de ação, através do cuidar/educar crianças pequenas.

O tratamento legal teve suas origens na Constituição Brasileira (Cap. III, Seç. I, Art. 208, Inc. IV) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, Lei n.º 9394/96 (Cap. II, Seç. II, Art. 29 –31), definidoras da educação infantil com finalidade de desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos afetivos, psicossocial e intelectual.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8069/90 (cap. IV, Art. 53-59), veio determinar que a criança tem direito à educação e ao pleno desenvolvimento de sua pessoa no preparo para a cidadania, em creches e pré-escolas, respeitando os valores socioculturais, artísticos e históricos, próprios do seu contexto social.

Ao lado das determinações legais de implementação, torna-se importante mencionar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que reflete as novas concepções de creches e pré-escolas, situa e fundamenta a concepção de criança, de educação, de instituição e do profissional de educação infantil, possibilitando o desenvolvimento da educação integral da criança.

Tantas inovações neste campo da educação, leva-nos a questionar qual é o papel dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, no atual contexto rio-verdense e, que condições e programas de formação oferecem para que possam se aprimorar?

Com a finalidade de esclarecer melhor essas indagações, valemo-nos da literatura de autores que se dedicaram ao estudo de crianças pequenas, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet e Ferreiro.

Mencionamos estes estudiosos a fim de integrar as diversas contribuições desenvolvidas acerca da educação infantil, discutindo a forma de

educação, em creches e em pré-escolas, e delineando a função e as formas de trabalho por meio de propostas teóricas e práticas orientadoras e vivenciadas pelos próprios autores. Buscamos propostas de educadores de diferentes épocas para discutirmos os fenômenos que acontecem na educação de crianças pequenas, condizentes com a educação infantil no atual contexto.

As contribuições desses educadores para esta pesquisa, estão centradas na construção de seus estudos e relacionadas ao comportamento do pré-escolar, destacando a liberdade, a autoconfiança, o comportamento, a afetividade, as emoções, a personalidade, o movimento e a inteligência que propiciaram novos rumos para a educação infantil.

A fim de concretizarmos o nosso estudo, optamos pelas três creches de Rio Verde, por apresentar características comuns às demais creches de Rio Verde. A cidade de Rio Verde está localizada no sudoeste do Estado de Goiás que fica na região central do país.

Este estudo, portanto, tem como referência a educação infantil das creches de Rio Verde, analisando em que o cuidar/educar nessa perspectiva está sendo desenvolvido neste contexto. Buscamos conhecer a estrutura organizacional das creches, seus objetivos, sua organização e a forma como executam o cuidado, a educação e a formação das crianças pequenas.

Procuramos, também, detectar como se dá o desenvolvimento das atividades destes profissionais, na tentativa de conhecer e demonstrar os limites e as possibilidades da inserção do binômio cuidar/educar. Para tanto elegemos os seguintes objetivos:

- Definir, dentro do atual quadro de Educação, as concepções de educação, a instituição e o profissional de educação infantil, além dos conceitos de criança, infância, creche e pré-escola;
- Resgatar as contribuições de alguns educadores de educação de crianças pequenas, em diferentes épocas que, de certa forma, nortearam o desenvolvimento da Educação Infantil nos dias atuais;
- Analisar a concepção de educação infantil, de creche e pré-escola, tendo como paradigmas a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9393/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, n.º 8069/90 e os Parâmetros Nacional para a educação infantil;
- Investigar a situação real dos profissionais e das creches de Rio Verde, numa perspectiva de análise voltada para o binômio cuidar/educar.

Procedimentos Metodológicos

Visando atender aos objetivos explicitados, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

Inicialmente, fizemos um levantamento através de documentação das creches de Rio Verde, na Secretaria Municipal de Educação e constatamos que atualmente, totalizam em treze unidades sendo três filantrópicas e dez municipais. Das dez creches municipais, selecionamos três.

A nossa opção por estas creches obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Localização na zona urbana, sendo uma em um bairro mais centralizado e duas em bairros de periferia;
- b) Dependência administrativa: governo do município, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação;
- c) Características específicas das creches: serem freqüentadas por crianças a partir dos primeiros meses de vida até dois anos e onze meses de idade;

As creches selecionadas são denominadas de A, B e C, nesta pesquisa, com a finalidade de manter a privacidade dessas instituições. Para melhores esclarecimentos, as características de cada uma delas são descritas no quarto capítulo.

O que dificultam as atividades com crianças pequenas, principalmente, o silêncio na hora do sono, é o barulho decorrente das atividades realizadas com as crianças em idade pré-escolar. Limitamo-nos a realizar nosso estudo apenas com os profissionais que cuidam das crianças até dois anos e onze meses. Cada instituição têm em média três funcionários responsáveis pelo cuidado destas crianças. Assim, o universo deste estudo se limita a nove monitoras, sendo três em cada uma das creches selecionadas.

A fim de facilitar o nosso estudo, procuramos entrar em contato direto com as monitoras que atuam nestas creches, o que nos possibilitou estarmos em constante interação com o objeto de nosso estudo.

Para efetivá-lo, utilizamos os seguintes instrumentos: a observação participante e a entrevista não-diretiva. Ambas foram realizadas em contato direto com as pesquisadas. A fim de melhor descrevermos os fenômenos

observados, inserimo-nos em seu meio procurando identificar com eles em todos os aspectos possíveis.

A observação participante nos permitiu detectar os fenômenos que ocorreram em cada creche, possibilitando-nos coletar informações importantes dos atores sociais (monitores e crianças) em seu contexto natural e captar, com fidedignidade, seus pontos de vista, seus aspectos pessoais e particulares. Procuramos também, observar as situações espontâneas e formais, ocorridas no cotidiano dessas creches, o que nos oportunizou captar as razões e os significados dos seus atos.

Para melhor captarmos as informações, as observações se realizaram durante o horário de trabalho das monitoras, em diferentes momentos, pois só assim foi possível vivenciar as relações pessoais e sociais que ocorreram durante a nossa permanência nessas instituições, o que nos permitiu a descrição das ações dos participantes.

Complementando as observações, utilizamos a entrevista não-diretiva, tendo como finalidade coletar informações baseadas no discurso livre dos entrevistados, o que, também, permitiu-nos maior liberdade para observá-los. Com a finalidade de auxiliarmos as pesquisadas e coletarmos dados reais, procuramos orientá-las através de perguntas abertas.

Procuramos interferir o mínimo possível, para não inibir as entrevistadas, deixando-as em liberdade para exporem seus sentimentos e seus temores. Foi importante criar um clima de amizade e respeito mútuo, o que nos facilitou a obtenção de melhores resultados.

No decorrer da entrevista, estivemos atentos às diferentes formas de comunicação verbal e atitudinal dos entrevistados. Observamos, detalhadamente, seus olhares, suas expressões fisionômicas, seus gestos e suas atitudes. A nossa permanência foi silenciosa, sem interferências nas falas das informantes, deixando-as à vontade, falando apenas quando fomos solicitada.

À medida que os fatos iam sendo relatados, coletávamos os dados que posteriormente, nos seriam úteis. Tomamos o cuidado para não sermos levadas pela emoção. Para melhor elucidarmos a significação dos fenômenos em estudo, observamos as expressões fisionômicas de cada pesquisada com a finalidade de obtermos os dados com maior fidedignidade. Para tanto, utilizamos um gravador logo após, transcrevemos e selecionamos o que mais interessava ao nosso trabalho. Garantimos a veracidade das informações, reproduzindo-as com as mesmas palavras e a mesma linguagem das entrevistadas, sem resumi-las. Ficamos atentas às dúvidas, incertezas e hesitações das pesquisadas, anotando tudo posteriormente; o que muito contribuiu para a efetivação deste estudo. Para preservar a identificação das instituições e o anonimato das pesquisadas, utilizamos nomes fictícios, tanto das instituições, quanto das participantes.

Para uma maior eficácia, realizamos um pré-teste, o que nos possibilitou coletar informações mais precisas. Antes da entrevista, conversamos com cada participante a fim de conhecê-las melhor. Os dados quantitativos, as datas, os nomes e os lugares foram cuidadosamente registrados. Mantivemos um relacionamento amigável e garantimos a todas total sigilo do que nos foi relatado.

Tanto a observação participante, quanto a entrevista não-diretiva foram criteriosamente planejadas, sendo focalizados os seus objetivos. Com a

finalidade de facilitar uma descrição global e preliminar da situação de cada creche, utilizamos a pesquisa de campo, através da delimitação de nossa ação, do espaço físico a ser pesquisado, dos autores e atores envolvidos no processo e do tempo gasto na realização desse estudo. Entendemos que:

A pesquisa de campo visa dirimir dúvidas, ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para os quais se procura a resposta ou a busca de configuração para hipóteses levantadas(...) e à descoberta de relação entre os fenômenos ou os próprios fatos novos e suas respectivas aplicações(BASTOS e KELLER, 1999, p.55).

Este trabalho foi estruturado procurando contemplar cada situação vivenciada. Sendo assim, no primeiro capítulo, procuramos analisar os conceitos atuais, que envolvem a educação infantil. Partimos do contexto geral em que a mesma se encontra, explicitamos os conceitos essenciais à compreensão, de infância, de criança e de creche, bem como, do conceito de instituição, de educação infantil e do perfil do profissional que atuam em creches. Estes dados foram expostos, buscando articulações entre a situação atual em que essas creches se encontram e a nova proposta na compreensão cuidar/educar.

Com o intuito de compreender o objeto em estudo, abordamos no segundo capítulo, as concepções de vários educadores que, tanto no passado, como nos dias atuais, ofereceram contribuições importantes para o estudo em foco. Ressaltamos o legado destas concepções no presente e no quadro da evolução da educação infantil, destacando conceitos importantes como a liberdade, a afetividade e a concreticidade do ensino.

O terceiro capítulo tem por finalidade focar a Educação Infantil, tendo como amparo legal a Constituição Brasileira atual, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8069/90.

No quarto capítulo, estão expostos os resultados da análise e da síntese parciais da pesquisa que se realizou em Rio Verde. Procuramos descrever, os fenômenos percebidos durante a coleta de dados. Demonstramos, a partir dos dados analisados, a real situação em que as creches se encontram, através da descrição dos fenômenos ocorridos, levando-se em consideração as reais condições em que os mesmos ocorreram. Apresentamos uma avaliação do desempenho das monitoras, tendo em vista confrontar os dados coletados com as novas propostas de educação infantil, a fim de que se formulem expectativas de mudanças nas suas práticas.

Esse estudo, em suma, é um convite à reflexão sobre as amarras que impedem as creches de construir uma nova relação educativa, baseada na colaboração de todos os envolvidos na educação infantil.

Nas nossas observações, acreditamos que os resultados alcançados possam contribuir para as mudanças das concepções de creches e pré-escolas, de Rio Verde, baseando-se no binômio cuidar/educar crianças pequenas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS PARA A SUA COMPREENSÃO

Este capítulo tem como finalidade analisar conceitos importantes para subsidiar esse estudo, como o conceito de educação infantil, de liberdade, de afetividade e a importância do desenvolvimento psicossocial, da linguagem e do pensamento infantil. Inicialmente, são apresentadas e analisadas as concepções de educação infantil no atual contexto brasileiro. Em seguida, fez-se uma descrição do perfil do profissional que atua nas instituições onde se trabalha essa modalidade de educação, bem como o conceito de instituição infantil.

A atualização desses termos, considerados indispensáveis para a compreensão do binômio cuidar/educar crianças pequenas, no qual se situa este trabalho, ganha espaço no cenário educacional, a partir da Constituição Federal de 1988.

A preparação do professor, para atuar na educação infantil, requer o entendimento de como se desenvolve esta educação, e de como são oferecidos os subsídios teóricos e práticos, pertinentes à formação de crianças pequenas.

Assim sendo, é importante que ele conheça a história da educação infantil, a fim de que se possa atuar, junto às crianças, na certeza do que está fazendo. É útil conhecer a sua história para que se possa identificar as

influências dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos. Também, é imprescindível que se priorize e se utilize o termo educação infantil para designar educação nas creches.

Analisaremos portanto, essas concepções a fim de melhor compreendermos os novos rumos da educação nas creches.

1. Educação Infantil

Educação infantil, primeira fase da educação básica, é um termo adequado para designar a formação de crianças desde o nascimento até seis anos e onze meses; momento este em que o professor passa a ser sujeito ativo no processo de aprendizagem e não apenas uma babá que toma conta de crianças enquanto a mãe trabalha fora do lar.

É preciso que esse professor tenha um embasamento teórico em educadores como Piaget, Vygotsky e Wallon, a fim de que possa entender quais são as reais necessidades das crianças que freqüentam as creches. Através deste embasamento teórico, ele é capaz de se orientar e adquirir conhecimentos necessários para a formação de crianças pequenas e se transformar em um alicerce seguro.

Os primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento da criança. Por isso, é importante destacar o papel da educação infantil na formação integral do indivíduo para uma sociedade em constantes mudanças. A formação meramente assistencialista, atualmente, deixa de ser o único objetivo das creches que exigem uma educação fundamentada, teórica e cientificamente direcionada aos conceitos relacionados ao cuidar/educar crianças até seis anos de idade, o

que a valoriza mais, tornando-se prioridade dentro do contexto educacional, dado a sua abrangência.

Ao tentar definir a educação infantil, buscamos em BORGES (1998) o conceito que melhor se identifica com a nossa proposição:

(...) A educação pré-escolar deve vir ao encontro às necessidades básicas da criança, partindo daquilo que ela já conhece para chegar às aprendizagens subseqüentes, evitando-se pular etapas.(...) Deve-se oferecer à criança oportunidades de ser estimulada e motivada, no momento conveniente e respeitar o tempo necessário para ela amadurecer (p.3).

A partir desse marco, a pré-escola passou a ser uma poderosa instituição, socializadora e educadora, oferecendo oportunidades para a criança desenvolver sua criatividade e promovendo, de certa forma, um equilíbrio geral.

Por essa razão, tem como objetivo criar condições para satisfazer as necessidades básicas da criança como a saúde, alimentação, higiene e educação, em um ambiente adequado ao bem-estar físico, afetivo/social e intelectual, através de atividades lúdicas, que estimulem a curiosidade e novas descobertas e, ao mesmo tempo, estabelecer relações novas partindo daquelas que as crianças já conhecem. Portanto, tem como função essencial o bom desenvolvimento geral e harmônico dos aspectos físico, emocional, social e intelectual da criança.

A Educação Infantil ao longo de sua história recebe diferentes denominações como: educação compensatória, antídoto contra o fracasso escolar, escola precoce e assistencialista.

No atual contexto, caracteriza-se por apresentar um valor intrínseco de assistência/educação, determinados por objetivos, perfeitamente integrados, delineando assim, as suas funções. Além de cuidar da saúde, nutrição, guarda e proteção de crianças até seis anos de idade, a educação infantil tem também a função de desenvolver a educação integral, em seus aspectos físico, social e intelectual, essenciais ao delineamento de suas personalidades, além de desenvolver o pensamento e a linguagem.

Nesta fase que antecede os sete anos, a criança necessita de uma educação cuidadosa, pois é palco de acontecimentos fundamentais em sua vida. É também o período em que se processa grande parte de seu desenvolvimento.

Pode-se, também, definir a educação infantil como delimitadora do papel de autor e ator, que se pretende formar e para qual contexto está se formando, levando-se em consideração as influências sofridas pelos agentes educativos, em especial, a família, a instituição educacional e a sociedade. Com a finalidade de enriquecer este conceito, buscamos em SOUZA (1995), um complemento para essa definição:

A educação de criança pequena ocorre tanto de forma assistemática, isto é, aquela que se desenvolve sem planejamento específico e é ministrada, de forma espontânea na família, ou em outros grupos da sociedade, através do relacionamento social do indivíduo, como maneira assistemática, intencional, cujo planejamento é previamente concebido em função de objetivos pretendidos. Esta é ministrada em instituições especialmente destinadas à formação educacional (p. 129).

Pode-se também acrescentar ao conceito acima, que a educação infantil deve ser uma mistura de proteção, carinho e amor com despreendimento, ou seja, um amor encorajador e estimulador das capacidades infantis, que acontece através de relações afetivas muito próximas entre a criança e o adulto em uma situação de amizade, carinho e respeito e não, em um espaço mecânico, frio e ausente de emoções e afetividade.

O que dissemos anteriormente, nos leva a questionar que o desenvolvimento da criança se dá através de explorações, de brincadeiras e jogos, acrescidos de segurança e confiança, possibilitando-lhes desenvolver competências diversas: sensoriais, afetivas, cognitivas e motoras. Portanto, cuidar da educação integral de crianças que freqüentam as creches e pré-escolas, é fator essencial no atual contexto da educação infantil. Por essa razão, analisar a educação de crianças pequenas, através do referencial teórico, é crucial no momento.

É importante salientar que a criança ao ingressar numa instituição de caráter educativo, experimenta situações diferenciadas daquelas que vivencia ao lado de seus familiares, em especial de seus pais. MACHADO (1996), assim descreve essa relação:

(...) Ao separar-se de sua mãe/pai para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, a criança vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações, cujo significado lhe é desconhecido (MACHADO, 1996, p. 26).

Por esse fato, o que não podemos é deixar de relacionar as diferentes interações da criança com os objetos e em situações das mais diversas naturezas, que enriquecerão o seu universo infantil. São nessas interações que a criança decifra o seu mundo de significados e procura solucionar os problemas que ora se apresentam, desafiando situações concretas, por meio de atividades em que possa decompor e generalizar o que foi aprendido.

É importante salientar que a elaboração de conceitos pela criança, depende da diversidade não só quantitativa, mas qualitativa, das experiências interacionais vivenciadas no espaço institucional em que estiver inserida.

Na busca de uma educação infantil de qualidade, voltada para o binômio cuidar/educar crianças pequenas, analisaremos alguns conceitos importantes.

1.1 Educação para a Liberdade

A liberdade mereceu destaque, a partir de 1668, quando COMÊNIO mencionou a educação infantil e passou a valorizá-la, reconhecendo a infância como um período normal de desenvolvimento. Esta concepção foi consolidada por ROUSSEAU (1789), que em sua obra “O Emílio”, relata :

(...) A criança deveria nascer livre, com total ausência de controle durante seus primeiros seis anos de vida e o resultado de seus erros lhe indicaria o caminho a seguir e, isto seria suficiente (...)(p.9).

Essa concepção, portanto, propõe uma escola onde a criança possa experimentar, desde cedo, conforme o seu ritmo, coisas e situações, segundo um

processo maturacional onde aprendem, conforme a sua natureza e o seu desenvolvimento biológico e mediante a liberdade que lhe é dada.

Como observamos, a concepção froebeliana afirma para se conseguir um desenvolvimento harmonioso, deve-se dar oportunidade à criança de executar atividades livres e espontâneas, desde o seu nascimento, pois só assim ela poderá expressar toda a sua capacidade interior.

A idéia do autodesenvolvimento da criança sem necessidade de pressões do adulto, é defendida por MONTESSORI, em sua obra, "Pedagogia Científica: a descoberta da criança"(1965). Segundo a educadora, a educação de crianças necessita de um espaço amplo, onde possa movimentar-se livremente e encontrar materiais apropriados às suas reais necessidades, permitindo-lhe atuar e a exercitar-se segundo a sua vontade, pois é nesse livre exercício que resulta a formação da individualidade da criança, oportunizando a formação necessária à sua autoconfiança.

O nome de FREINET (1938) inclui-se também na lista dos principais educadores infantis que retratam a liberdade. Para tanto, ele questionou a liberdade da criança ao observar da janela da sala de aula, pássaros voando livremente. Comparou a rigidez das salas de aulas com o vôo livre das aves. Segundo suas observações, o mundo fora da escola magnetizava a criança e, por isso, não tinha sentido trancá-la em sala de aula.

1.2 A Afetividade e o Desenvolvimento das Capacidades Psicossociais

A afetividade é um outro fenômeno social que se deve levar em consideração, pois é fator preponderante e também se faz presente na educação

de crianças pequenas desde tenra idade. Por essa razão, o contato da criança com as demais pessoas que a cerca deve ser impregnado de comportamentos afetivos assumindo um caráter essencialmente interativo e permitindo-lhe o desenvolvimento de suas capacidades psicossociais.

FROEBEL (1837) já afirmava que a educação da criança desabrocharia em um clima de encorajamento, amor e simpatia, numa mistura de proteção e carinho, onde o adulto pudesse externar toda a sua afetividade, cuidando e zelando da criança a fim de evitar obstáculos que possam desviar o seu desenvolvimento dos fins naturais.

Torna-se claro que as restrições severas e o autoritarismo impostos na época, desviariam o seu crescimento, provocando deformações em seu ser. Assim, o professor deveria ter um relacionamento íntimo com a criança, participando das atividades juntamente com ela, brincando juntos e incentivando-a a fazer as coisas.

Segundo VYGOTSKY (1989) as relações afetivas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento. Nessa relação são despertados processos internos, que só podem ocorrer quando a criança interage com as outras pessoas. Por isso, ressalta a importância da presença do adulto no processo de desenvolvimento infantil, afirmando que este funciona como agente externo, servindo de mediador do contato da criança com o mundo.

A afetividade para WALLON (1912) é entendida como o pensar das emoções, um tipo particular de manifestação afetiva que se torna diferente das outras noções e se caracterizam através das expressões de alegria, de tristeza, de medo e de susto. São perceptíveis e modificadas pelo sistema neurovegetativo

segundo as transformações do próprio corpo: no ritmo da respiração, na salivação, e nas expressões faciais.

Wallon, também pesquisou as manifestações afetivas, como o medo, a raiva, a alegria e a tristeza, observando como se interiorizam as emoções e como interferem na educação da criança, tanto nas atitudes positivas, quanto nas atitudes negativas, causando impacto no outro que as recebem, complementando-as com outras e que podem ser contrárias as do seu interlocutor.

Outro fator ligado a afetividade, estudado por Wallon, é o movimento, porque inclui uma dimensão afetiva da motricidade. Os gestos, os movimentos são para este educador, um dos primeiros indícios da vida psíquica e antecedem as emoções, exceto o choro e que se modificam transformando-se na medida em que a criança interage com outras pessoas e conforme dão significados às coisas ou objetos.

É importante ressaltar que os primeiros anos de vida é essencial para a saúde mental das crianças que reagem segundo o comportamento dos adultos diante do seu universo afetivo/social. Portanto, essa recepção deve ser boa, afetuosa, alegre e segura. É necessário uma acolhida calorosa, um afeto sincero e muita compreensão, por parte do adulto. Deve-se oferecer atividades agradáveis e socializadoras. O afeto dedicado à criança, será o alicerce de uma vivência verdadeiramente saudável.

Dai se conclui que é fundamental o desenvolvimento da afetividade infantil no ambiente institucional, tornando-se importante para o adulto,

aprender a lidar com as emoções das crianças a fim de que se possa vencer os obstáculos que, por ventura, surgirem.

1.3 O Pensamento e a Linguagem Infantil

Ao lado da liberdade e da afetividade, merecem cuidadoso estudo, a linguagem e o pensamento infantil. A importância da linguagem é vital para o desenvolvimento infantil e assume papel preponderante na educação da criança. À medida em que ela cresce, vai ganhando em importância. Como podemos perceber na citação de OLIVEIRA LIMA (1999):

A linguagem verbal exercita o pensamento, socializa e desenvolve o pensamento simbólico e operatório, coloca a criança em conflito com as outras, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expressa sentimentos (p. 24).

Geralmente a linguagem infantil é definida nas escolas como “barulho e bagunça” e que atrapalha as outras salas e incomoda a diretora. Nada disso é verdade, pois o que mais atrapalha a criança é o silêncio no momento de realizar atividades lúdicas.

A linguagem é essencial ao desenvolvimento das estruturas operatórias do pensamento. Por esse motivo é preciso estimular a fala da criança, pois é falando que a criança adquire e amplia o seu vocabulário. Quanto mais ela fala, mais ela aprende a falar. Segundo OLIVEIRA LIMA (1999):

(...) O princípio fundamental é priorizar a manifestação, a expressão, ou seja, deixar que o educando FALE, que coloque suas idéias, que seja capaz de descrever e analisar sua realidade. Assim

será capaz de transformá-la.(...) Falar não é apenas uma questão cultural e política, mas em se tratando de crianças, uma necessidade do crescimento psicológico (p. 24).

A linguagem, em conjunto com o desenho, a imitação e o jogo simbólico, forma segundo Piaget, a função semiótica. Entende-se por função semiótica, a arte dos sinais. É a denominação que Piaget e outros estudiosos, dão para a ciência geral dos signos e estuda as relações entre os sinais e os símbolos e aquilo que eles representam.

VYGOTSKY(1989) ao estudar o desenvolvimento infantil estabelece relações entre o pensamento e a linguagem no processo de construção de significados, ligados ao processo de internalização e ao papel da instituição infantil. Portanto, considera a linguagem como sistema simbólico causado pela mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e provocando a comunicação entre os indivíduos. Assim, a linguagem favorece tanto o processo de abstração, quanto o de generalização. Para este educador, tudo ocorre através de um conjunto de atributos importantes, possibilitando à criança aprender que um mesmo nome caracteriza diferentes objetos.

Segundo VYGOTSKY, a linguagem presenciada e praticada pela criança em seu contexto sócio-histórico é quem dirige o processo de formação de conceitos fundamentais ao seu crescimento e ao seu desenvolvimento psicológico, que interage com os estímulos presentes no seu mundo real.

A importância da linguagem na estrutura da inteligência da criança, também é delineado por WALLON (1912). Para que se operacionalize a interação da criança com a cultura e com o mundo em que vive, é preciso

ampliar sua linguagem, com a finalidade de representar as diferenças que se realizam em diferentes ocasiões e oportunidades.

FERREIRO (1986) apesar de enfatizar o ensino da língua escrita, ressalta a importância da linguagem oral na educação da criança pequena. Essa afirmação implica nos mecanismos utilizados e no meio social em que vive. Por isso, a educadora argentina afirma que na produção da linguagem, tanto os mecanismos, quanto o meio social, permitem à criança construir o seu próprio conhecimento.

Assim, a palavra falada é apreendida e aprendida ou desaprendida e é definida e redefinida a todo momento pela criança. É através da palavra que as crianças vão estruturando e reestruturando o conhecimento. Falar, portanto, exercita a expressão de idéias, amplia o mundo mental e possibilita à criança analisar e transformar a realidade.

Levando-se em consideração as características da linguagem sob diferentes pontos de vista, concluímos que a linguagem é essencial ao desenvolvimento da criança e que deve ser, sabiamente, cultivada.

1.4 A Educação pelos Sentidos

A criança, desde tenra idade, reconhece o mundo através da experiência direta. Manipula objetos a fim de descobrir as suas funções, como são, relacionando-o com outros objetos, estabelecendo semelhanças e diferenças, organizando-os e observando-os.

Para transformar o meio a criança, desde cedo, precisa conhecê-lo e transformá-lo, a fim de adaptá-lo às suas necessidades individuais, para, no futuro, atender aos interesses do seu grupo e de sua comunidade. Assim expressa OLIVEIRA LIMA (1999):

Manipular o mundo é também colocar-se neste mundo, é relacionar-se com os demais objetos e pessoas. Ao situar-se no mundo, utilizando-se de referências, de relações topológicas, de classe e de ordem, a criança vai construindo o seu EU, a sua individualidade intelectual e afetiva, uma vez que se posiciona entre os objetos e as pessoas e, com isto, estará aprendendo o que mais tarde será a compreensão de sua posição como cidadão, de seus direitos e deveres e, finalmente do papel que pode desempenhar na transformação do mundo (p. 28)

A educação pelos sentidos, exige material concreto. Sua utilização nas escolas de educação infantil, teve suas origens, com PESTALOZZI. Segundo sua afirmações, provocaria na criança “o sentir objetos” ao invés de “falar deles”. Deveria ser organizada através da música, da arte, da aritmética e da linguagem oral.

FROEBEL é outro educador, que também defende a educação da criança através dos sentidos e que, a criança só aprende explorando os objetos, utilizando as próprias mãos, o corpo e os próprios sentimentos como, o prazer, a curiosidade e o interesse. Assim, predomina as atividades práticas, autogeradas pelos interesses e desejos da criança, dado ao poder de criar como sendo inato à infância.

Para ele essas atividades desenvolvem-se através de brinquedos e atividades lúdicas. A fim de desenvolver melhor a compreensão dos recursos

pedagógicos, dividiu-os em prendas e ocupações. As prendas seriam materiais que apresenta formas definitivas como, cubos, cilindros e bastões, possibilitando à criança captar o sentido da realidade e, ao mesmo tempo apreender a natureza.

Os materiais denominados ocupações, são aqueles que se modificam com o uso, como a argila, areia e papel utilizados nas atividades executadas pelas crianças por meio de recortes, de dobraduras e ainda de bordar cartões com figuras perfuradas tendo como motivos flores, plantas, pássaros e outros animais. São também usadas como atividades, figuras geométricas feitas com sementes sobre a areia.

Também merece destaque na educação dos sentidos as concepções de MONTESSORI. Ao criar a “casa da criança”, propõe um ambiente apropriado à educação infantil.

Considera crucial a educação dos sentidos, através de diferentes materiais, como os sólidos, pranchas, papéis, tecidos e tabletes do mesmo tamanho, porém de pesos diversos. Tinham como finalidade, estabelecer comparações entre os objetos e de exercitar o tato e o sentido de pressão.

Montessori em sua obra, *Pedagogia Científica: a descoberta da criança* (1965), apresenta o quadro cromático recobertos com fios de seda de cores diferentes a fim de estabelecer comparações entre elas. Para a diferenciação de figuras geométricas e planas, Montessori propõe planos encaixáveis. A fim de desenvolver a forma, consistência e temperatura utiliza os sólidos geométricos. Uma série de campanhais com ruídos diferentes para estudar o som. Estes e outros materiais são considerados importantes para a educação de crianças

pequenas e muito utilizados nas escolas de educação infantil, no atual contexto educacional brasileiro.

FREINET, é outro estudioso da educação infantil, que analisa a liberdade da criança como fator importante para a sua aprendizagem. Propõe uma escola “aberta para a vida”, onde impera a livre expressão, o senso de cooperativismo e o espírito de coletividade, em que a aprendizagem acontece através da experimentação por meio de objetos concretos.

Também utiliza a simulação das atividades dos adultos e que giram em torno do mundo real da criança. Tudo é concreto: a cozinha, a costura, a loja e o correio. Portanto, as atividades também são concretas e as crianças trabalham numa harmonia coletiva.

Tantas concepções diversificadas, leva-nos a questionar como as creches de Rio Verde, conseguem limitar o espaço da criança entre quatro paredes e, conseqüentemente, delimitando também a sua liberdade.

A convivência em um espaço institucional especialmente planejado, favorece o desenvolvimento infantil. Por essa razão surge a preocupação com a formação especializada do profissional que desempenha essas atividades nas creches e pré-escolas.

2. O Profissional de Educação Infantil

A dimensão do cuidar e do educar crianças pequenas, exige um profissional especializado e que atenda as necessidades da criança em seus múltiplos aspectos: social, individual, cognitivo e afetivo. Assim, é crucial que

o profissional reconheça que todas as tarefas e atividades a serem executadas pelas crianças tenham um valor educativo.

Por esse motivo, deve ser habilitado, com extenso conhecimento sobre a infância e sobre o trato com crianças pequenas. Precisa ser competente e ter um conhecimento relevante em psicologia do desenvolvimento e de educação infantil a fim de desenvolver uma educação cuidadosa, na sua prática diária. Importa também, que ele tenha uma formação inicial que se prossegue numa formação continuada, em serviço, a fim de que possa criar um ambiente de interação construtiva, entre todos os envolvidos, nesse contexto educacional.

É necessário um bom conhecimento teórico, instrumental e experiencial, para que se possa ampliar a sua capacidade interpretativa, possibilitando-lhe tomar decisões adequadas para cada situação vivenciada. Precisa também, administrar um conjunto de relações interpessoais, impregnadas de conteúdo afetivo, importantes tanto para ele, quanto para as crianças. Vale a pena ressaltar que a qualidade das relações afetivas e dos valores ensinados têm um papel determinante no sucesso da educação.

O professor é aquele que tenta encontrar soluções para os desejos íntimos, inseguranças, medos e ansiedades das crianças. Contribui para o desenvolvimento da auto-confiança, da auto-estima e do respeito por si próprio e pelos outros. É aquele que se posiciona e incentiva atitudes positivas, influencia e educa crianças.

É essencial que o professor aprenda a criar e a recriar a sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos, elaborados

por outros, sem a necessidade de seguir à risca um receituário. É preciso ter formação.

Uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequação de condições de trabalho, são ingredientes com os quais se alcançará a qualidade pretendida na educação - são na verdade, direitos dos profissionais da educação (Referenciais para a Formação de Professores, 1999, p.27)

O professor não pode ser visto como um entrave, mas como superador de problemas educativos. É aquele que deve provocar mudanças necessárias a fim de garantir uma educação infantil de qualidade.

Para tanto, não basta gostar de crianças. é preciso conhecê-las a fim de interferir, segundo VYGOTSKY, na zona de desenvolvimento proximal das crianças, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Isso implica em saber utilizar métodos e técnicas coerentes, por meio de demonstração e assistência, fornecendo pistas fundamentais ao desenvolvimento infantil e incentivando à criança a percorrer sozinha o caminho de seu próprio aprendizado. Deve, também responsabilizar-se pela situação em que as crianças se encontram através de uma análise, a fim de oferecer-lhes um atendimento diferenciado e integralizador.

Esse fato leva o profissional a garantir e a respeitar as diferenças concretas de cada uma delas, possibilitando-lhes um melhor convívio. Para que essa educação aconteça é preciso que este profissional seja um observador cuidadoso, um relator de fatos e um analista do seu grupo de crianças.

Além destes conhecimentos, precisa ter embasamento teórico sobre o mundo e sobre o desenvolvimento infantil. É preciso que ele entenda o processo de desenvolvimento das crianças. É necessário, que ele proporcione às crianças uma educação adequada e práticas pedagógicas condizentes com as exigências do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Diante do desafio exposto, o professor deixa de ser um transmissor passivo para se tornar um agente dinamizador, um indicador de caminhos na construção do processo educativo.

O profissional que trabalha na creche deve deixar de ser o substituto das mães e passar por um processo de atuação/atualização no trato com crianças pequenas. Necessita percorrer uma trajetória histórica sobre o mundo infantil, analisando todas as etapas inerentes à criança nessa faixa etária, além de conhecer métodos e técnicas apropriados à educação infantil. Deve demonstrar afetividade igual para com todas as crianças, sem manifestar as suas preferências. Isso implica em conhecer todos pelo nome, fazer referências e citações nominais, receber e abraçar carinhosamente cada uma delas.

Por essas razões concluímos que, além de transmissor de informações, de mediador, de orientador e de dinamizador do processo educativo, o profissional de educação infantil, precisa enfrentar os desafios propostos, transformando-se também num pesquisador a fim de encontrar respostas às suas inquietudes e aos problemas relacionados à educação infantil.

Para exercer, satisfatoriamente, as suas funções é preciso, além de ser valorizado, através de uma remuneração condizente com as suas funções, de um

plano de cargos e salários e de um espaço físico, onde possa exercer, com dignidade, o seu papel de educador.

3. Instituições de Educação Infantil

Trataremos neste item, do ambiente onde se dá a educação infantil. Deve ser um ambiente organizado para que se desenvolva, de forma satisfatória, a ação educativa.

A instituição de educação infantil é um recurso necessário, porque é um ambiente intermediário entre a família e o ensino fundamental. É um local onde a criança começa a delinear grande parte de sua personalidade. Essa situação sumariamente descrita, estabelece uma série de desafios que o professor ou o monitor, se for o caso, terá que enfrentar. Por essa razão, compete-lhe proporcionar um ambiente agradável à criança, que facilite a sua adaptação, principalmente, nos primeiros contatos, demonstrando que gosta e se interessa por ela e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe compreensão e paciência.

É preciso que se tenha uma área espaçosa, onde as crianças possam brincar, trabalhar e correr livremente, sem oferecer perigos de quedas ou qualquer tipo de acidentes. Deve ser um espaço seguro e que tenha árvores, grama e flores, que além de proteger as crianças contra o excesso de sol, alegre o ambiente.

Precisa possuir salas amplas e bem iluminadas, com mobiliário apropriado, sem tomar tanto espaço, deixando o centro da sala livre para as crianças, o assoalho deve ser lavável e as portas precisam ser largas e abertas para fora. As janelas fáceis de abrir. Precisa ser afastada de lugares barulhentos

e de muito movimento, de preferência em um lugar calmo, porém não muito distante dos bairros em que presta serviços. Deve ter uma cobertura que proteja as crianças das altas temperaturas

A criança não pode ficar em um ambiente fechado o dia todo. É preciso que ela tenha contato com a natureza e a vida ao ar livre, porque é muito importante para a sua educação. Por essa razão, é indispensável uma área livre ampla e verde. A segurança do prédio precisa ser cuidadosamente planejada e deve ser equipada por recursos indispensáveis. Enfim, deve ser um lugar apropriado à execução do cuidado e da educação das crianças pequenas que a freqüenta.

Concluimos que estes elementos, são importantes para o delineamento de nosso estudo e, sem os quais, não obteríamos êxito, pois o que se tem observado é que estes conceitos vêm mudando no decorrer da história, a fim de se ajustar à nova didática da educação pré-escolar.

Para uma maior compreensão deste trabalho, passamos a analisar as concepções de alguns educadores, que se dedicaram aos estudos da educação de crianças pequenas, condizentes com a educação atual e que foram, muitas vezes, mencionados neste capítulo.

CAPÍTULO II

CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS PENSADORES À FORMAÇÃO DE UM PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo procura ressaltar importantes contribuições de alguns pensadores para a formação de um paradigma da educação infantil, a fim de oferecer subsídios para uma melhor compreensão do cuidar/educar crianças pequenas nas creches e pré-escolas.

As diferentes concepções de educação infantil definidas por vários educadores como, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet e Ferreiro, nos conduziram a um caminhar, através da evolução dessas instituições, permitindo-nos delinear um novo conceito de educação infantil, e gerando melhores condições para que as crianças, nos dias presentes, tenham oportunidades de uma educação mais eficiente, tanto nas creches, como nas pré-escolas. Nesse sentido apresentamos, a seguir, as contribuições que esses educadores oferecem para o nosso estudo.

ROUSSEAU: a educação pelos sentidos e pela fantasia

Segundo as concepções de ROSSEAU, toda educação deve seguir o livre desenvolvimento da própria natureza da criança e de suas inclinações

naturais. A verdadeira educação consiste, em proteger o coração contra o erro e não em ensinar os princípios da virtude e da verdade.

Conforme os estudos que realizamos em obras de diferentes autores, ROUSSEAU afirma que a educação infantil não deve se limitar a um espaço fechado, sobrecarregado de móveis, onde a criança se sinta oprimida. Deve ser um espaço alegre e amplo.

ROUSSEAU em 1789, simplifica o seu processo educativo, afirmando que a criança em contato com a natureza aprenderá geografia nos bosques e nos campos, observando os fenômenos naturais. Botânica em contato com as plantas e com os animais. Rousseau propõe uma educação conforme os princípios de liberdade inerentes à criança e respeitando-lhe seus direitos e desejos. Os seus estudos foram, mais tarde, utilizados por Pestalozzi, em sua prática com crianças pequenas.

PESTALOZZI: a criança e o contato com a natureza

A educação voltada para o desenvolvimento físico, mental e moral, tem em PESTALOZZI, um forte aliado que se dará através da observação, da investigação, da coleta de material e da experimentação, afirma Rizzo (1992). Utiliza material concreto para a concretização de seus objetivos e segundo ele, provoca na criança “o sentir objetos” em vez de “ouvir falar deles”. Pestalozzi introduz grandes inovações no campo da didática, como o uso do lápis, das lousas individuais, das letras do alfabeto em cartões e, também excursões para a observação e coleta de materiais.

Segundo os estudos que realizamos em diferentes autores, Pestalozzi afirma que estudar a criança é o melhor caminho para se dirigir incentivos ao seu crescimento. A sua metodologia consiste em colocar a criança em contato com a natureza e levá-la a executar tarefas simples da vida, no lar e na comunidade. Na sua opinião a educação deve acontecer em um clima de disciplina restrita e amorosa, o mais natural possível. A escola precisa oferecer meios para a criança educar através dos sentidos, partindo de atividades mais simples para as mais complexas.

PESTALOZZI propõe um meio de conseguir a educação de crianças pequenas oferecendo-lhes total liberdade a fim de que se possa criar e explorar o mundo que a cerca. Para educar para a liberdade, o professor deve transformar a sua relação com a criança em um ato amoroso, não podendo as mesmas serem, mecânicas, ausentes e frias.

A ação passa a ser o fundamento do seu método e significa observação, investigação, coleta de material e experimentação. Preocupa-se com a formação de professores e pesquisou as leis fundamentais do desenvolvimento, que ele considerava como aquisição lenta e gradativa de poder. Pestalozzi foi o primeiro educador a utilizar em suas práticas os métodos estudados por Comênio e Rousseau em que retrata o respeito à natureza da criança. e, por essa razão o mencionamos em nosso estudo.

FROEBEL: educar em liberdade

Buscamos em FROEBEL uma concepção de educação em que as relações se efetivem em um clima de liberdade e utiliza o jogo e os como meios práticos que permite à criança exteriorizar as verdades existentes no mais

profundo do ser. Os dons são capacidades adquiridas pela criança e se fazia acompanhar de canções fim de melhor desenvolver as suas capacidades criadoras.

FROEBEL, segundo RIZZO (1992) introduz o jogo na educação infantil, por considerá-lo um importante agente proporcionador do desenvolvimento infantil e que permite à criança manifestar a sua capacidade criadora e produtiva, transformando-a em um ser capacitado para o trabalho na maturidade.

Para desenvolver suas teorias FROEBEL, cria um material pedagógico constituído de sólidos geométricos, de gravuras coloridas, de trabalhos manuais como pintura, desenho, recorte, colagem, tecelagem e bordado. Esse material objetiva desenvolver os dons, mantendo a criança em constante ocupação. A essas atividades ele denomina de “exercícios sensoriomotores”.

São também de origem froebeliana o desenvolvimento da linguagem oral/afetiva, as técnicas de brinquedos com sólidos geométricos, as atividades lúdicas e as canções gesticuladas, cantadas em coro, bem como as imitações de profissões como lavadeira, alfaiate, jardineira e passadeira. Froebel foi um educador que se preocupou com a liberdade de criação e, por esse motivo é citado neste estudo.

MONTESSORI: capacidade e auto-desenvolvimento da criança

A criação de um ambiente propício a educação infantil, onde a criança possa movimentar-se livremente, sem sentir-se coagida pelo adulto, floresce a partir da educação inspirada em MONTESSORI. Ela propõe, em sua obra :

“Pedagogia científica: a descoberta da criança (1965), o livre exercício que permite à criança manipular o brinquedo de acordo com seus interesses e necessidades. Segundo ela é a partir daí que se forma a individualidade da criança e a sua autoconfiança. Mediante técnicas de concentração, a criança permanece quieta, trabalhando sozinha, sem a interferência da professora e dos colegas.

Montessori preocupava com a saúde mental das crianças Para tanto organiza um ambiente adequado, onde a liberdade de ação da criança é primordial. Isso significa liberdade para a observação, a investigação, a coleta de material e de experimentação.

Preocupou-se com a formação de professores e pesquisou as leis fundamentais do desenvolvimento, que ela considera como aquisição lenta e gradativa de poder. Montessori é uma educadora que utiliza em seus ensinamentos uma série de atividades muito utilizadas nas pré-escolas atuais.

FREINET: a forma como a criança aprende

Em FREINET, procuramos buscar o modelo de escola aberta para a vida, onde impera a livre expressão, o senso de cooperativismo e o espírito de coletividade, através de atividades experimentais. Oferece oportunidade à criança de realizar experiências com objetos que ela quer conhecer, possibilitando-lhe construir o seu próprio conhecimento.

Merece destaque as aulas de poesias e as aulas-passeios. Nos passeios, as crianças saem pelas ruas e tudo observam fascinadas, inclusive o ambiente. Surge assim o estudo do meio. Ao retornarem à sala de aula, relatam e descrevem

tudo o que viram e em seguida, realizam atividades práticas utilizando o material coletado.

Outras atividades idealizadas por FREINET, em sua obra "O Método Natural: a aprendizagem da língua" e que fazem parte do cotidiano das atuais instituições de educação infantil como a produção e a ilustração de textos, inspirados nas observações do mundo real, no registro de fatos importantes do dia-a-dia das crianças, a utilização de bibliotecas em sala de aula, o canto da natureza e os livros produzidos por elas mesmas. É também freinetiano a elaboração do texto livre, implantado nas pré-escolas atuais pelos educadores construtivistas.

As normas rigorosas e a forma rígida e robotizada de ensinar, as carteiras dispostas em fila e até mesmo pregadas no piso, o silêncio da fala e da expressão foram severamente criticadas por FREINET (1966).

Segundo suas concepções a disciplina surge na escola, naturalmente. É na sala de aula que a criança tem total liberdade de escolha das diversas atividades propostas, paralelamente.

Esse procedimento é proposto nas pré-escolas atuais por educadores da educação infantil. Freinet afirma que a linguagem e a escrita se processam inicialmente, por meio de rabiscos, em forma de grafismo que gradativamente, vão se transformando em desenhos propriamente dito.

Por meio desses rabiscos e desenhos as crianças narram histórias e se expressam através de figuras humanas, árvores, flores, etc. Aos poucos a criança

separa a escrita do desenho assumindo, inicialmente, a escrita do seu nome e depois as escritas dos objetos e de outras relacionadas ao seu cotidiano.

Os ensinamentos freinetianos, são largamente utilizados pelos educadores construtivistas nas escolas atuais, servindo como alicerce para a construção de uma educação voltada para a criança como sendo autora de seu próprio conhecimento. Celestin Freinet, foi um pedagogo inovador.

FERREIRO e TEBEROSKY: a criança constrói o próprio conhecimento

Na modernidade, merece destaque os estudos realizados por EMÍLIA FERREIRO, discípula de PIAGET, a partir de 1986, e sua colaboradora ANA TEBEROSKY. As duas desenvolveram estudos observando a reação de crianças em seu ambiente de estudo, diante de novos estímulos. SOUZA (1995) ao analisar as teorias abordadas pelas autoras, afirma que:

O Conhecimento é construído individualmente, através das interações do sujeito com o meio (físico e social). (...)É um conhecimento construído através das ações cognitivas do sujeito sobre o objeto, os quais vão contribuir para a organização lógicas do pensamento (p.35).

Isso mostra-nos que as relações sujeito/objeto, se organizam continuamente, gerando um todo integrado. A aquisição do conhecimento se desenvolve mediante um processo contínuo e gradual que vai sendo elaborado à medida em que a criança interage com a escrita.

Desse modo, as educadoras demonstram que o ato de escrever não é uma simples atividade, fácil e que se aprende de forma mecânica. Ao contrário, está diretamente ligado às habilidades perceptivo/motoras, acrescidas de atividades cognitivas.

Ainda nessa questão FERREIRO TEBEROSKY, em sua obra “*Psicogênese da língua Escrita*” (1985), afirmam que a aquisição da escrita é um processo construtivo elaborado conforme a criança interage com a escrita. Dentro do estudo por elas realizado, o ato de escrever é uma atividade complexa que envolve habilidades motoras, perceptivas e cognitivas. A criança ao entrar em contato com a escrita, precisa descobrir e construir o sistema de representação da escrita, afirmam elas. Criticam a maneira como a criança entra em contato com a escrita de forma fragmentada e repetitiva, prevalecendo assim, o ato de decorar.

Todo esse processo conduz a criança ao convívio com uma linguagem também fragmentada, repetitiva e impessoal e, conseqüentemente, não considerando as relações semânticas entre as frases e as funções sociais. Concluíram que os adultos, de certa forma, dificultam o processo da alfabetização das crianças, uma vez que elas aprendem segundo uma lógica que lhes é peculiar. As crianças aprendem do seu jeito e não do jeito que lhes é ensinado. A essa lógica FERREIRO e TEBEROSKY denominou de lógica infantil em que os conhecimentos são elaborados pelas próprias crianças e determinados por fases ou etapas caracterizadas como: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Estas fases são assim descritas na Revista Nova Escola n.º 8, no seu Artigo “O Tira Teima do Construtivismo”,

(...) Na primeira fase, a pré-silábica, a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada e se agarra a uma letra mais simpática(...); Na fase seguinte, a silábica,, já interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor silábico à cada letra(...), um degrau acima Já na fase silábico-alfabética mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas propriamente ditas. Por fim , na última fase, a alfabética, passa a dominar plenamente as letras e sílabas (1995, p. 89).

SOUSA (1995), em sua tese de doutorado, ao estudar as teorias de FERREIRO, concluiu que:

A escrita é tratada como representação da fala, fato que conduz à valorização acentuada dos aspectos fonéticos em prejuízo dos semânticos, com a justificativa de que os problemas que acontecem na linguagem oral é transferido para a escrita (p. 36).

FERREIRO e TEBEROSKY criticam a forma como os objetivos da alfabetização são elaborados nos planejamentos didáticos. É comum, afirmam, especificá-los utilizando frases como “a criança deve alcançar o prazer da leitura” e que “deve ser capaz de expressar-se por escrito”. nestas práticas, a escrita confunde-se, com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, através de uma escrita fora do contexto, sem possibilidades de comunicação. Como resultado se consegue uma escrita pobre, precária e com sérias deficiências e que inibe a criança, que evita expressar-se na linguagem escrita, porque teme escrever errado, fato que a leva a não gostar de escrever.

FERREIRO critica a “prontidão” para a alfabetização, que ela considera inútil e desnecessário. Prontidão é o ato de iniciar a aprendizagem da

escrita, através de exercícios repetitivos de coordenação motora, utilizando lápis e papel, geralmente acompanhados de canções apropriadas ao exercício executado.

Argumenta que o “treinamento motor” não se compara ao ato em que a criança se diverte manipulando as letras e jogando com elas. O que não pode acontecer é afogá-la com informações sistematizadas. Entende-se por Treinamento Motor o ato educativo, característico das séries iniciais, que levam à criança ao treinamento específico, antes da alfabetização da escrita.

Não descarta a memorização, por considerá-la um processo importante para a escrita. Mais especificamente, sobre o tema “prontidão” FERREIRO, afirma ser inútil. O treinamento motor não se compara ao ato de aprender a ler e a escrever, que é algo muito mais amplo e mais complexo, do que adquirir a destreza com o lápis.

Embora sejam importantes a aprendizagem da leitura e da escrita, Ferreiro estimula e incentiva as descobertas da criança, procurando assim, não afogá-la com informações prontas e acabadas. Por esse motivo, incentiva o professor a criar situações que permitem transmitir esses conhecimentos, a fim de substituir a prática mecânica do ensino tradicional. Isso implica que o professor deve reconhecer cada aluno com seu processo particular de aprendizagem e, por esse motivo, precisa conhecer a criança, acompanhá-la em sua trajetória estudantil a fim de interferir adequadamente, em seu processo de aprender.

Ferreiro ressalta a importância de trabalhar com crianças em duplas ou trios, agrupando-as por habilidades parecidas ou opostas, pois esta é a melhor maneira de aproveitar a individualidade da criança para o enriquecimento do

próprio grupo. Condena a forma como os professores utilizam a cartilha por achá-la artificial, distante do mundo da criança e, por suas lições serem organizadas de forma rígida e padronizada, por meio de uma memorização puramente mecânica.

A avaliação é outro processo estudado por FERREIRO. Do seu ponto de vista é entendida como um processo contínuo. Não significa punição. É um ato amoroso e não de exclusão. Apesar de ser contínua e diagnosticar crescimento e falhas da educação da criança, não possui um caráter rígido e não é o único indicador do rendimento da criança. A criança é avaliada ~~diariamente~~, levando-se em conta o que já foi efetivamente trabalhado em sala de aula.

Questiona o erro, por ser um valioso indicador dos caminhos percorridos pela criança e por ter um caráter construtivo, pois serve como propulsor para se buscar a conclusão correta. O que deve preocupar não é o número de acertos de cada criança, mas o caminho para se chegar lá. O erro não pode ser corrigido no momento em que a criança executa atividades, só mais tarde, após passar por diferentes estágios, a fim de que o mesmo se transforme em situação de aprendizagem.

FERREIRO afirma que a língua escrita pouco tem contribuído para a aprendizagem, para o raciocínio e para a criatividade de crianças pequenas. O ensino continua sendo repassado através de práticas tradicionais, “envelhecidas”, como a memorização e a repetição, através de cópias e modelos mecanicistas.

Dessa forma, a escola demonstra preocupação na perspectiva como a criança aprende e acaba repassando mensagens contraditórias que afrontam a

inteligência infantil. FERREIRO (1993), assim descreve a chegada da criança pequena à escola:

(...) Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém há outras crianças (...) que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. Estas práticas escolares, entretanto, não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam por ser meras reproduzoras de signos estranhos (pp. 22-3).

Com base nos estudos de Emília Ferreiro, a partir do erro construtivo, da aprendizagem da leitura, da escrita e da avaliação, torna-se possível repensar uma nova proposta de alfabetização que tenha o seu início na educação infantil. Com o propósito de atender crianças que antecedem à idade escolar, e crianças normais, marginalizadas e muito marginalizadas, tanto da zona urbana quanto da zona rural é que FERREIRO propõe a alfabetização com início na pré-escola.

Esta alfabetização deve ser cuidadosamente repensada em seus objetivos, levando-se em conta a compreensão do modo de representações da linguagem que corresponde ao sistema alfabético da escrita, a sua função social e os múltiplos objetos sociais, como livros, jornais, cartas, embalagens, cartazes, etc. FERREIRO(1993) em sua obra “Com todas as Letras” afirma que:

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido, como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais (p. 25).

Nesse sentido, as dificuldades do processo de alfabetização se deve às formas como o adulto reconhece a criança ator e autor principal de sua própria aprendizagem. Essas dificuldades também se dão na forma como se apresenta à criança o “fácil e o difícil”, gerando assim, fracassos escolares e, muitas vezes, traumáticos para ela. Não podemos nos esquecer dos conceitos lingüísticos que levam a escola a menosprezar o modo como fala as crianças de classes populares. Esses processos trazem sérias conseqüências.

Deve-se levar em consideração que o processo da escrita é mais lento que o processo da fala. E, por isso, o ensino deve partir da pronúncia da criança, respeitando as variantes da fala da mesma, a fim de facilitar a sua aprendizagem.

Outra crítica realizada por FERREIRO, à educação de crianças pequenas, se refere aos métodos de alfabetização utilizados nas séries iniciais e pré-escolares. Segundo a autora, os métodos, em sua maioria, têm como pontapé inicial, as letras apresentadas numa seqüência estereotipada e que, geralmente, se inicia pelo ensino das vogais, seguido dos encontros vocálicos, depois as famílias silábicas, em seguida as palavras e orações, geralmente declarativas e breves, sem apresentarem ligações entre si. Ao tentar explicar os meios utilizados pelos professores, FERREIRO (1993) afirma que:

As seqüências pedagógicas da língua escrita procedem de uma maneira completamente oposta: as letras, as sílabas, as palavras, as frases se apresentam em uma certa ordem, em doses pré-fabricadas, iguais para todos, para evitar riscos; nega-se acesso à formação lingüística até que se tenham cumprido os rituais da iniciação, não se permite à criança “escutar a língua escrita”. (...) Até que a mesma possa ter, a língua escrita fora do contexto, o professor não lê para

informar-se, nem para informar os outros, mas para "ensinar a ler": não escreve para comunicar ou para guardar informações, mas para ensinar a escrever (p. 29).

A crítica que faz ao processo de alfabetizar se refere a forma como o professor ensina e como a criança aprende. Nessa compreensão a criança estará bloqueada até que aprenda corretamente as letras, as sílabas, as palavras e as frases de forma mecânica. Como resultado desse processo a criança aprende apenas a decifrar símbolos, bloqueando a capacidade criadora, inventiva, interpretativa e a sua autonomia intelectual.

A educação infantil após esses estudos, ganha nova dimensão, servindo de parâmetros para as modernas instituições infantis, delineando assim, um novo modelo para a educação de crianças pequenas oriundas de qualquer situação social.

É, também, importante mencionar as contribuições para a Educação Infantil, de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon, pois as suas concepções são pressupostos importantes para este estudo. Constituem um desafio para se repensar a maneira como a educação acontece nas creches. Estes estudiosos trabalham com sentimentos profundos inerentes aos seres humanos, como inteligência, emoção, movimento, desenvolvimento psicológico e afetividade.

Reconhecer e compreender a sabedoria que procede desses mestres torna-se essencial ao nosso estudo. Por essa razão tentamos esclarecer as principais características e as concepções de cada um deles. Essas concepções são utilizadas nas instituições de educação infantil atuais.

PIAGET – a epistemologia genética

Inicialmente descrevemos a contribuição de JEAN PIAGET, um biólogo que desafiou a educação do seu tempo, propondo novas formas de desenvolver a inteligência da criança através de sua teoria, a epistemologia genética. PIAGET dedicou seus estudos às origens do conhecimento humano. Hoje as suas experiências, são intensamente difundidas entre os estudiosos de educação infantil, por meio de estudos epistemológicos relacionados ao desenvolvimento da inteligência.

Ao descrever a inteligência humana, Piaget o faz, através de etapas que se processam, sucessivamente, seguindo uma ordem constante e que ocorrem em períodos diferenciados, em cada indivíduo, denominados de “etapas do desenvolvimento das operações lógicas”, sendo decisivos no desenvolvimento humano do nascimento à idade adulta. São assim definidos: 1º- Estágio Sensório-motor; 2º - Estágio Pré-Operatório; 3º - Estágio das Operações Concretas; 4º - Estágio das Operações Formais. DROUET (1992), assim os descrevem:

- 1) *Sensoriomotor(mais ou menos de 0 a 2 anos), quando a criança conhece o mundo, através dos sentidos, das ações e dos movimentos;*
- 2) *Pré-Operatório(de mais ou menos 2 a 7 anos), , em que ela, após adquirir a capacidade de falar, também adquire a capacidade de pensar. Seu pensamento aqui tem duas fases principais: a dos simbolismos (pensamento simbólico) e a do pensamento intuitivo (...);*
- 3º) *Das Operações Concretas(concreto de mais ou menos 7 a 11 anos), neste estágio a criança é capaz de fazer operações de classificação e seriação, entretanto se prende muito a objetos concretos;*
- 4º) *Das Operações Formais(acima de 11 anos), neste*

estágio, depois de 11 anos, é que ela será capaz de raciocinar sobre as idéias e hipóteses que não se apoiam necessariamente no concreto (p. 19).

As teorias piagetianas são importantes para a Educação Infantil, por definir os diversos graus de socialização, a serem desenvolvidos a partir do recém-nascido. Esse desenvolvimento advém de diferentes trocas intelectuais, em que são importantes, tanto o aspecto individual, quanto o social e procura demonstrar a grande influência da interação do indivíduo com o meio.

Os diversos estágios de vida social seguem concomitantemente com o desenvolvimento cognitivo, gerando um equilíbrio entre eles, tornando-os passíveis de serem compostos entre si, o que levou LA TAILLE (1992), a afirmar que:

Segundo Piaget as raízes desta "marcha para o equilíbrio" encontram-se no período sensório-motor, durante o qual a criança constrói esquemas de ação que constituem uma espécie de lógica das ações e das percepções. Essa primeira organização da inteligência sensório-motora anuncia a ulterior, na qual as ações seriam interiorizadas – ou seja, efetuadas mentalmente (p. 17).

Do ponto de vista piagetiano, o desenvolvimento de um estágio, é pré-requisito para o próximo. Isso significa que a falta de estímulo em uma fase, compromete a etapa subsequente

A partir dessa expectativa, nas primeiras fases torna-se indispensável a ação da criança sobre o objeto. A concretização dessas ações vão construir os seus conhecimentos e irão formar novas estruturas mentais, permitindo, assim,

um conhecimento mais objetivo dos diversos elementos presentes na natureza e na cultura. Essas relações não acontecem com um indivíduo isolado. Elas decorrem da vida social, o que torna imprescindível à criança as relações interindividuais.

Trabalhar a partir do erro, foi outra grande descoberta de Piaget. Afirma que o conhecimento é construído através de um processo contínuo de fazer e refazer. Na lógica do erro, viu a possibilidade de reconstruir a trajetória da criança, isto é, o processo de desenvolvimento intelectual. Segundo ele, isso ocorre quando procuramos ouvir a criança, tentando perceber como ela vê o mundo, como constitui o seu modo de pensar, qual é a sua lógica. A criança aprende por si, construindo e reconstruindo suas próprias hipóteses sobre o ambiente que a cerca.

Segundo ele, a maior oportunidade de possibilitar a concretização desse desenvolvimento, está na faixa etária entre zero a seis anos de idade. Para tanto, o ambiente educacional na creche, deve ser rico em estímulos e deve permitir à criança que o explore livremente a fim de exercitar as suas capacidades de assimilação e de acomodação. Por assimilação, entende-se a incorporação de objetos e experiências recentes nos esquemas de comportamento já existentes. E por acomodação, as modificações ocorridas nas estruturas mentais após o processo de assimilação.

As conclusões piagetianas contribuíram com o processo cuidar/educar em creches e pré-escolas, mostrando-nos que todas as crianças, independentemente de raça, etnia e gênero, estão permanentemente conhecendo e reagindo no ambiente ao qual vivem.

VYGOTSKY: e a zona de desenvolvimento proximal

O que marca profundamente os estudos vygotksyanos é a concepção sobre o funcionamento cerebral através do sistema funcional. Para VYGOTSKY, as funções mentais se organizam segundo diversos elementos que agem articuladamente, onde cada um desempenha seu papel, constituindo assim, em um sistema funcional complexo. Esses mesmos elementos, se localizam em diferentes áreas do cérebro e, conforme a complexidade, podem utilizar componentes diferentes e rotas diversas que, mobilizará o funcionamento cerebral. Todo esse processo está ligado ao desenvolvimento psicológico, iniciando nos primeiros estágios do desenvolvimento mental e se prolongando nos estágios subsequentes.

VYGOTSKY afirma que na criança pequena as regiões do cérebro, responsáveis por processos mais elementares, são fundamentais para o seu funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1992: 23). A esse conjunto de regiões ele denomina de zona de desenvolvimento proximal (DZP). A zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky, 1987:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com os companheiros capazes (p. 97).

Segundo suas afirmações a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) se dá no momento em que se oferece à criança o ensino como ajuda de uma forma significativa. Para que isso aconteça deve-se levar em consideração o

nível de partida do aluno e a criação de desafios, utilizando meios diversificados e instrumentos, objetivando realizar atividades significativas.

A DZP foi proposta por Vygotsky, a fim de defender o valor da relação e da interação entre as crianças e os adultos. São esses processos que dão origem a aprendizagem e provoca o desenvolvimento humano. ANRÚBIA (1996), apresenta o conceito de DZP, definido por Vygotsky como, a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente e experiente nessa tarefa (p.127).

Em termos gerais, a DZP é um espaço onde uma pessoa pode solucionar uma situação/problema ou resolver uma atividade, através da interação e da ajuda de outras pessoas. Sem essa ajuda não conseguirá, individualmente, encontrar a solução, pois o que se faz junto com outras pessoas, torna-se fácil de realizar individualmente, ou seja, o que a pessoa consegue realizar com a ajuda da DZP, em um dado momento, o fará independentemente, mais tarde.

Por isso é importante reconhecer que é na DZP que se dá o processo de construção, transformações e alterações dos esquemas de conhecimentos, delimitados pela educação escolar. O que se realiza no plano social ou interpessoal pode ser realizado de forma autônoma, pelo participante menos competente, no início do processo.

O processo desencadeado pela DZP pode tornar-se duradouro e ser criado durante a interação em função da tarefa realizada pelo indivíduo menos competente. Isso significa que a DZP é um espaço dinâmico, em constantes alterações de acordo com a própria interação. Por isso, ajudar a criança a se

desenvolver, significa criar DZP, através de ajuda e apoio, a fim de que ela possa ir modificando seus atos, os significados e os esquemas de conhecimento.

Mediante essa aquisição, a criança vai se tornando independente e passa a atuar com maior autonomia, perante novas situações. A interação de caráter e relacionamento afetivo/emocional se torna importante e complementar aos aspectos cognoscitivos e intelectuais.

A construção de um clima afetivo e relacional é extremamente justificável. Por isso é importante destacar que a criação de DZP, depende da interação e das relações afetivas existentes entre a criança e o professor. O professor deve oferecer sua ajuda estabelecendo critérios que possam originar uma melhor situação de ensino/aprendizagem. É preciso também estabelecer uma estrutura global de normas e comportamentos para serem compreendidos pelas crianças, para que elas possam nela avançar.

Por isso é importante a criação de DZP em sala de aula. O relacionamento entre o conhecimento prévio que as crianças trazem e aqueles que lhes serão ensinados, devem ser permeados pelas relações afetivas com o professor, encarados como recursos facilitadores da aprendizagem. Ajudam as crianças a reestruturarem e reorganizarem suas experiências e conhecimentos e, conseqüentemente, reconstruindo os seus próprios conhecimentos.

A interação professor/aluno e a interação cooperativa entre alunos, são elementos básicos na criação de DZP em sala de aula. Através da necessidade de comunicação, intercâmbio, aceitação e respeito-mútuo, têm como objetivo primordial fazer o participante menos competente, avançar e criar novas formas de compreender e de representar uma determinada atividade.

A mediação, é outro importante estudo feito por VYGOTSKY. Desperta o interesse dos educadores de crianças pequenas. É uma tentativa de demonstrar que os signos são instrumentos internos que influenciam psicologicamente, a conduta do ser humano com relação aos outros seres e a si próprio. Assim ele considera como signos: a língua falada e escrita, o sistema de numeração, as artes, os ritos, os conceitos científicos, os desenhos e qualquer outro símbolo, que influencia o conhecimento do homem.

A linguagem é de extrema importância para o desenvolvimento de DZP. Representa um instrumento importantíssimo e básico para a sua construção. Deve ser adequada ao nível dos alunos. É um instrumento importante que permite aos participantes comparar e modificar seus esquemas de conhecimento e suas representações daquilo que está sendo ensinado e aprendido.

VYGOTSKY (1987) ao afirmar que a linguagem e o pensamento evoluem e se constituem em um todo integrado, e que se desenvolvem através de seus significados, oferece uma grande contribuição para a educação infantil. Pois, o significado é o pensamento expresso pela fala. Ao mesmo tempo a fala está ligada ao pensamento, assim como o pensamento está ligado à fala. Ou seja, atuam e agem mutuamente.

As operações com sistemas simbólicos permitem a abstração e a generalização, indispensáveis aos chamados processos psicológicos superiores, inerentes aos seres humanos. Nas afirmações de Vygotsky, o processo de representações mentais e a operação com sistemas simbólicos se interpenetram e

se interpõem entre o sujeito e o objeto, provocando um universo de significações.

Permite ao indivíduo a construção e a interpenetração do mundo real, apresentado através do processo de atividades externas e das funções interpessoais que se modificam e se transformam em atividades internas, denominadas intrapsicológicas.

O que se entende é que VYGOTSKY, demonstra com seus estudos de DZP, que as crianças precisam de colaboração de outras pessoas mais experientes, para resolverem problemas que não conseguem sem a ajuda de uma pessoa mais capacitada. Nessas atividades compartilhadas, as crianças iniciam seu desenvolvimento psicológico superior. O que as crianças não conseguem viver sozinhas, após terem compartilhado com os outros mais experientes, elas o conseguem.

Após internalizarem essas aprendizagens, passam a vivenciá-las, independentemente, passando de uma ação interpessoal para uma ação intrapessoal. Para internalizar essas transformações é necessário uma série de atividades sociais, por meio de diálogos e interações.

A internalização é outra concepção analisada por VYGOTSKY. É a grande responsável pelas mudanças psicológicas elementares. Esse processo se desenvolve através de várias informações. SOUSA (1995), afirma que essas transformações se realizam através de:

(...) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa que é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Essa transformação pode ser

interpretada quando os conceitos herdados culturalmente, são incorporados e reconstruídos internamente pelo indivíduo que passa a usá-los, mais tarde como se fossem próprios (p. 49).

Se não considerarmos as relações desencadeadas pelas pessoas, podem acontecer de forma rústica. Portanto, tornam-se fundamentais no desenvolvimento humano, a partir do nascimento. A aprendizagem desperta processos internos, de desenvolvimento que só podem ocorrer quando, um indivíduo interage com outros indivíduos.

Por essa razão VYGOTSKY, destaca a importância do adulto no processo de desenvolvimento infantil. Afirma que esse relacionamento se dá no contato direto entre a criança e os adultos, que intermediam o contato da criança com o mundo.

O mérito principal de VYGOTSKY, foi o de tratar um assunto pouco debatido, trazendo definições claras dos termos e apresentando uma proposta de educação de crianças levando em consideração, uma série de fenômenos essenciais ao desenvolvimento infantil como a zona de desenvolvimento proximal, a mediação e a afetividade.

WALLON: como se processa as emoções

A contribuição de WALLON, para a educação infantil, também merece destaque. Wallon partiu de observação de crianças doentes, portadoras de retardo mental, epilepsia e anomalias psicomotoras em geral, comparando-as com crianças normais.

Em *L'Enfant Turbulent*, Wallon descreve o relato de suas observações da conduta de crianças em seu ambiente, no caso no hospital, e pela utilização de alguns testes, a fim de complementar as informações subtraídas das suas observações.

Para a caracterização de seus estudos, analisou grandes temas como o movimento, a emoção, a inteligência e a personalidade. A motricidade foi tomada como eixo motriz de suas observações. Enfatiza a psicogênese da motricidade que, segundo ele, se confunde com a psicogênese da pessoa.

De acordo com Wallon, existe, antes da motricidade, uma atividade muscular antiga, que atua durante a imobilidade, sendo a responsável por uma atividade tônica, que pode ser intensa, presente na emoção, quando a função simbólica internaliza o ato motor. Wallon descreve também, que há uma certa tendência em reduzir a motricidade, quando a sua dimensão cinética, se transforma em ato mental.

Para tanto, vê o ato mental como um fato dependente dos centros corticais de inibição. Assim, surge um tipo de movimento – o movimento práxico. Denominado de motricidade expressiva da mímica. Pouca importância tem sobre o ambiente físico. Porém, ganha expressividade no mundo social, permitindo ao indivíduo conviver com outros indivíduos durante o período de dependência. Isso significa que a motricidade humana tem início no meio social, por meio de sua dimensão interpessoal e cultural.

Na concepção walloniana as contradições e a descontinuidade que acontecem entre o ato motor e o ato mental e sua relação com o mundo social e físico são essenciais ao desenvolvimento humano.

Isso porque correspondem a atividades das estruturas nervosas onde se estabelecem uma subordinação funcional que age quando o sistema cortical atua sobre o sistema subcortical, gerando uma ação de reciprocidade e subordinação entre ambos e determinando novas ações, sendo algumas automatizadas. Essas ações, para serem conscientizadas, exigem um enorme esforço, porque podem gerar efeitos desagregadores. A esse processo, ele denomina de “*relação de prestance*”(presença), provocado pela sensação de estar sendo observado.

Por esse motivo, a seqüência de movimentos psicogenéticos se faz de baixo para cima, dependendo do amadurecimento das estruturas nervosas. Começa com o nascimento quando a criança tenta realizar movimentos impossíveis, globais, desordenados, denominados medulobulbar. Apesar de serem rudimentares são responsáveis pela seqüência dos outros movimentos mais complexos.

A etapa medulobulbar se inicia, mais ou menos, nos três primeiros meses de vida e se estende até o final do primeiro ano de vida. Segundo LA TAILLE (1992), Wallon afirma que:

(...) O amadurecimento das estruturas mesoencefálicas do sistema extrapiramidal, aliada a resposta social do ambiente, sob a forma de interpretação de significados (bem-estar e mal-estar) dos movimentos, introduzirá a etapa expressivo-emocional. A maior parte das manifestações motoras consistirão em gestos dirigidos às pessoas (apelo): manifestações agora cheias de nuances, de alegria, surpresa, tristeza, expectativa, etc. (p. 39).

O comportamento infantil começa a se delinear no segundo semestre, após o nascimento e se consolida no final do primeiro ano, com o amadurecimento cortical, útil à exploração sensório-motora da realidade.

Wallon afirma que esse amadurecimento é lento. No início da vida predomina as sensações internas viscerais e posturais. Posteriormente, a partir do momento em que a criança domina as capacidades de pegar e olhar, a realidade é explorada.

Através da preensão voluntária que substitui a preensão involuntária, característica dos três primeiros meses de vida denominada, sucede a apreensão palmar, em que a mão se fecha em torno do objeto, que é apreendido. Porém, a criança sente dificuldades em soltá-lo. Ela só é capaz de largá-lo, seguramente, no final do primeiro ano de vida, momento em que suas mãos deixam de atuar, indiferentemente, para adquirir uma ação complementar. A partir daí, a criança consegue dominar a ação através da própria iniciativa.

Ampliando seus estudos Wallon observou o processo de desenvolvimento do olhar e a sua complexidade. Segundo ele ao nascer a criança tem reflexos pupilares, que mais tarde serão substituídos pela capacidade de fixar, voluntariamente, sobre o objeto em movimento. No início ela observa trajetórias simples, horizontais, substituídas pelas verticais e, mais tarde, pelas circulares. Só mais tarde, ela fixa firmemente o olhar naquilo que lhe interessa.

Outra etapa importante no desenvolvimento da criança, delineado por Wallon, é a práxica da motricidade, em que a criança dá entrada ao período sensório-motor. Juntamente, com o desenvolvimento tátil e o desenvolvimento

do olhar se transformam em competências básicas, com a finalidade de exploração autônoma da realidade.

Wallon ressalta, que o ambiente é importante no desenvolvimento da criança e auxilia na passagem da etapa sensório-motora para a etapa simbólica e semiótica. LA TAILLE (1992) e seus colaboradores, assim explicitam as concepções wallonianas:

(...) Ao lado dos movimentos instrumentais, assiste-se a entrada em cena dos movimentos de natureza diversa, veiculadores de imagens: são movimentos simbólicos ou ideomovimentos, expressão peculiar a Wallon: indica que se trata de movimentos que contêm idéias, assim como a dependência inicial destas em relação àqueles. O processo ideativo é, inicialmente, projetivo, isto é, exteriorizado e se projeta em atos mímicos, na fala ou mesmo nos gestos da escrita (p. 41).

Assim, o controle dos gestos inverte-se ao longo do desenvolvimento. Por esse motivo o sistema cortical, através da evolução das condutas imitativas, passa a atuar. Esse fato acontece durante a transição do ato motor para o ato mental, denominado por Wallon, de imitação sensório-motora ou pré-simbólica.

A imitação dá lugar a representatividade que lhe fará antagonismo, pois ela, através de um ato motor, se desorganiza quando sofre a interferência mental.

Também, em *L'Enfant Turbulent*(1984), WALLON apresenta os estudos psicogenéticos, descrevendo as primeiras etapas do desenvolvimento psicomotor. Essas fases foram assim denominadas: construção do sujeito, projetiva e de sincretismo.

A primeira fase, denominada de fase de construção do sujeito, corresponde ao primeiro ano de vida, caracterizada pelas relações emocionais da criança com o ambiente. É a fase final da embriogênese, na qual o trabalho cognitivo está como que adormecido e ainda não se diferencia da atividade afetiva. Nessa fase seria importante a preparação das condições sensório-motoras, como o olhar, o pegar e o andar. É uma inteligência dedicada a construção da realidade, denominada fase das inteligências práticas ou das situações.

A segunda, denominada de fase projetiva ou de função simbólica, acontece por volta do segundo ano de vida. É caracterizado pela representatividade, confirmada por uma nova forma de relação com o real que libertará a inteligência do quadro perceptivo imediato.

A terceira é denominada de sincretismo. Apresenta o pensamento discursivo, oriundo da função simbólica e da linguagem. O sincretismo atinge não só os conteúdos mas, também, os processos de pensamento inicial, onde seus próprios mecanismos de assimilação e de oposição atuando de tal forma que as duas são ao mesmo tempo percebidas e contraditórias.

LA TAILLE e seu grupo de trabalho, através de sua obra Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão (1992), ao estudar as concepções wallonianas, afirmam que a inteligência ocupa lugar de meio, de instrumento colocado à disposição da pessoa, ampliando assim, a capacidade criadora inerente ao ser humano. Afirmam eles, que a inteligência para superar o sincretismo nos planos do pensamento, do discurso e do objeto, busca explicação na realidade.

Diferenciação e integração constituem os processos básicos envolvidos no reconhecimento de objetos pela inteligência. Estabelece, entre os mesmos, relações nítidas, procurando superar a confusão sincrética, afirma Wallon. Segundo ele, a criança no período escolar, passa por uma fase de latência cognitiva. Fase esta em que está, de certo modo, preocupada em construir o “eu” no plano simbólico. A inteligência é aquele processo que foi bem sucedido, beneficiando-se com o resultado da redução do sincretismo da pessoa.

Para comprovar suas teorias, utilizou o método da comparação, com a finalidade de conhecer o seu objeto de estudo – a criança. Seu método consiste em comparar o desenvolvimento da criança normal com o de uma criança anormal, a fim de superar as diferenças existentes entre o pensamento, o organismo, as relações sociais e o meio. Assim, Wallon procurou demonstrar que tanto as relações orgânicas e aquelas adquiridas socialmente quanto as relações da pessoa no seu grupo social, não excluem uma à outra. Elas estão em constante interação, estruturando assim, o sujeito.

WALLON também buscou nos campos funcionais, o desenvolvimento dessas crianças nos planos afetivo, cognitivo e motor. Com esse estudo comparativo, pretende demonstrar que há vínculos entre esses domínios e suas ligações com a criança, em seus diferentes momentos de desenvolvimento.

Destaca quatro diretrizes fundamentais na formação da criança: afetividade, movimento inteligência e individualidade. A afetividade logo é entendida como o pensar das emoções, consideradas como um tipo particular de manifestação que torna-se diferente das outras noções. Daí vem o fato de que as emoções também se caracterizam por serem sempre acompanhadas de expressões

de alegria, tristeza, medo, susto, etc. São modificadas, pelo sistema neurovegetativo e, caracterizadas pelas transformações afetivas como a raiva, o medo, a alegria e a tristeza. Procura observar como se interiorizam e e como se processam as leituras que delas se podem fazer.

A preocupação primordial, foi a de estudar os dados neurológicos que interferem nessas emoções, quais são as funções sociais de cada uma delas e de que forma elas se manifestam em cada pessoa. Pelos seus estudos concluiu que as emoções são as primeiras manifestações que se utilizam os seres humanos para se comunicarem com seus semelhantes, desde os seus primeiros anos de vida. Elas tendem a se propagarem no meio social, causando impacto no outro que as recebem e se complementam com outras emoções que podem ser contrárias às de seu interlocutor.

Portanto, é imprescindível repensar as relações pedagógicas, principalmente a relacionada com a educação e o desenvolvimento nos domínios da afetividade, em especial, as emoções. Ressalta que a criança na fase pré-escolar, apesar de comunicar-se verbalmente, ainda se comunica fortemente pelas emoções, não apenas pelo choro, mas pelo corpo todo e que facilmente são percebidas através das expressões faciais.

WALLON, chama a atenção dos educadores, afirmando que ao trabalhar, coletivamente, com as crianças pequenas, o professor deve observar que suas expressões costumam causar impactos. Daí a necessidade dos processos utilizados nesta fase serem profundamente conhecidos pelo professor através da natureza e da origem das emoções. Não podemos nos esquecer que, ao longo da vida, as emoções são influenciadas e controladas pela razão. É preciso que as

crianças controlem suas emoções, pois não podem viver ao sabor delas, sem condições neurológicas de controlá-las, por si mesmas.

A sua preocupação foi a de demonstrar aos professores que se quiserem obter êxito em seu trabalho com crianças, devem conhecer, profundamente, o desenvolvimento de suas emoções, associado a alguns valores e virtudes.

Como parte do pressuposto da educação infantil, Wallon considera fundamental o desenvolvimento da afetividade. É essencial que a criança não permaneça estática. Deve-se levar em conta nesse desenvolvimento, a cultura com suas regras próprias. Quando se pensa no meio escolar, não se pode esquecer que ele é fator importante.

O professor precisa aprender a lidar com as emoções das crianças, a fim de que se possa vencer os obstáculos que, por ventura, surgirem. A emoção é uma afetividade muito ligada ao sistema corpóreo e que modela o próprio corpo da criança.

O movimento é outro elemento importante, porque inclui uma dimensão afetiva da motricidade. Os gestos, os movimentos, são uns dos primeiros indícios da vida psíquica e antecedem as emoções, exceto o choro. Os movimentos se modificam e se transformam em emoções, na medida em que a criança interage com as outras pessoas, originando atos e reflexos dão sentido e significado às coisas e aos objetos.

No início o bebê encontra-se em estado de imperícia, no que se refere às suas possibilidades de contato com o meio físico. Porém, esse estado seria compensado pela exuberância expressiva, diz Wallon. O bebê nada faz, mas

reage, através do choro, exigindo que os outros o façam por ele. Dessa forma o outro é o primeiro instrumento do eu. A criança vai se desenvolvendo e, com ela, os recursos para atuar diretamente sobre o meio físico. À medida em que vai amadurecendo, vai ampliando suas capacidades cognitivas.

O estudo do movimento oferece uma contribuição para a ação pedagógica do professor de crianças pequenas que deve observar a postura da criança, os seus gestos e seu ritmo e, através de recursos comunicar-se com elas. Precisa organizar o ambiente e o espaço escolar a fim de que propiciem ações apropriadas às idades das crianças, dando-lhes liberdade para manifestar os seus movimentos.

Não se pode esquecer que o movimento é adquirido de forma lenta e tardia e, só mais tarde, a criança começa a controlá-lo. Devido a exuberância predominante nessa idade, devemos questionar como organizar o espaço, pensar em qual ação postural se deve exigir das crianças. O professor não pode esquecer a quantidade de tempo que se exige da imobilidade da criança e qual material que ele coloca à sua disposição.

As práticas tradicionais de educação infantil devem ser repensadas, principalmente aquelas que obrigam a criança a ficar sentada, parada, concentrada. Isso é contra-indicado, uma vez que as crianças precisam de gestualidade para se comunicarem com as outras pessoas. Não se pode esquecer, nesse sentido, do desenvolvimento da criança, tanto no sentido afetivo, quanto nos domínios cognitivos e psicomotor.

Como parte dos pressupostos de educação infantil, Wallon, afirma que o desenvolvimento da inteligência, não se dá na mesma época em cada criança. Vai depender de uma série de condições ambientais e culturais vivenciadas.

Wallon enfatiza também, o pensamento que se estrutura por meio da linguagem. Por esse motivo é essencialmente importante que a criança desenvolva conhecimentos sociais, para se ter um melhor relacionamento com outras pessoas e objetos.

No campo funcional da pessoa e do eu, Wallon analisou a convivência com as crianças e verificou que o crescimento acontece progressivamente, assim como acontece o desenvolvimento da inteligência sendo relevante a construção do eu.

O aspecto emocional é fator preponderante nas relações entre o eu e o outro, ou seja, entre o sujeito e o meio social e físico, pela interação do sujeito com ele próprio. A essas relações Wallon denominou de eu corporal. É na diferenciação do eu corporal que se cria condições que o distingue do eu psíquico. Esse processo se dá por volta dos três anos. É o momento em que a criança nega o outro por necessidade de firmar o próprio eu, em relação ao objeto. Por essa razão, a construção do objeto deve estar em consonância com o sujeito. Ao apresentar um objeto, deve-se enfatizar claramente os objetivos tanto no domínio cognitivo, quanto no plano expressivo e afetivo, a fim de estabelecer um equilíbrio entre esses aspectos, levando-se em consideração a idade, o interesse, o desenvolvimento da inteligência, o movimento e, principalmente, as emoções.

Concluindo, Wallon introduziu novas idéias e práticas escolares, levando-se em consideração as condições externas e internas da criança e tornou-se, sem dúvida, uma lição de vida para todos àqueles que lidam com crianças pequenas, por sua constante busca de melhores condições aprimoramento da educação infantil. O seu mérito principal é o de tratar um assunto pouco debatido. Trouxe uma grande contribuição, apresentando definições claras dos termos utilizados extrapolando os limites das emoções, para apresentar um estudo com relações importantes como a afetividade, a inteligência e o movimento.

Após análise de alguns estudiosos da educação infantil, passaremos ao próximo capítulo, buscando tratar a educação infantil no Brasil, através da análise de sua institucionalização na legislação brasileira.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO PERÍODO DE 1543 AOS DIAS ATUAIS

Para o desenvolvimento deste capítulo é primordial delinear os fundamentos da educação infantil expressos na Legislação Brasileira e também o que é relevante na definição das políticas públicas, voltadas para o cuidar/educar crianças até seis anos de idade e analisar a expansão da educação infantil nas últimas décadas.

Vários fatores, como a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na estrutura familiar e a organização de grupos de trabalho interessados em mudar os rumos da educação infantil, meramente assistencialista para uma educação voltada para o binômio cuidar/educar crianças pequenas, contribuíram, de maneira acentuada, para a institucionalização da educação infantil.

Inicialmente (1543), a educação da criança brasileira era relegada, tanto do ponto de vista jurídico, quanto do atendimento e assistência. A partir de 1874, grupos particulares, destacando-se os médicos e higienistas, elaboraram diversos projetos que se relacionavam ao atendimento infantil, porém, jamais foram concretizados, por falta de apoio dos órgãos governamentais.

Somente a partir de 1899, conforme afirma DROUET, em sua obra Fundamentos da Educação Infantil (1992), projetos também relacionados à higiene infantil, ao atendimento médico e escolar são encarados com seriedade pelas entidades particulares e governamentais. Estes projetos tinham como finalidade prestar assistência à criança menor de seis anos.

Diversas leis foram promulgadas e várias instituições de assistência à criança pequena e carente foram edificadas e institucionalizadas. Citamos, como exemplo, a “Roda”, uma instituição criada por Romão Duarte, em 1739, para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de “Casa dos Expostos” ou “Casa dos Enjeitados”.

O código civil deste período mencionava a criança abandonada como o “menor desvalido”, delinqüente ou criminoso, e sugeria como solução para o problema a repressão. As medidas preventivas apontavam a puericultura, a higiene e a proteção, porém, não passaram de meras citações, permanecendo no silêncio, por muito tempo. Os médicos, os higienistas e as entidades privadas, preocupados com o alto índice de mortalidade infantil, acusavam a família e culpavam os negros escravos pela origem das doenças.

Os poucos projetos desenvolvidos tinham, portanto, um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhas de escravos) e as de elite (filhas dos senhores). A conduta de uma suposta família abstrata era considerada padrão (KRAMER, 1984, p. 52).

Na luta para solucionar o problema, higienistas e grupos privados, como associações de damas e médicos, lutavam e apresentavam propostas aos governantes, relacionadas ao aleitamento materno pelas escravas de aluguel e às necessidades de proteção à criança carente e abandonada. Criticavam a prática médica, a falta de lugares apropriados para partos e cuidados infantis. Lutavam, também, contra o descaso do poder público para com a infância.

Nasce, assim, a idéia de proteger a criança, porém se restringia a iniciativas isoladas. Apesar das diversas instituições destinadas às crianças das classes desfavorecidas, como o Asilo de Meninos Desvalidos (1875), no Rio de Janeiro, e os Institutos de Menores de Minas Gerais (1876), além dos colégios e associações de amparo à infância, não atendiam as necessidades de saúde da população brasileira.

Somente, a partir do século XX, a situação começa a se modificar. Aparecem grupos isolados, preocupados com os destinos da infância no Brasil, que lutaram contra o descaso do governo e criaram o Instituto de Proteção e Assistência à Infância.

Defendiam os menores trabalhadores e menores infratores. Além de cuidar de crianças menores de oito anos, atendendo crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, tinham como objetivo elaborar leis que regulamentassem a vida e a saúde dos recém-nascidos e o serviço de ama de leite.

A criação desse instituto provocou uma série de mudanças, como a realização de encontros e publicações e, também, a fundação de várias creches e jardins de infância. Ampliou e diversificou suas atividades, realizando cursos,

campanhas de vacinação e combate a epidemias comuns naquele tempo, como sarampo e verminose, estudos sobre a mortalidade infantil e congressos.

Em 1920, a mesma equipe criou o Departamento Nacional da Criança no Brasil, sob a responsabilidade administrativa do Estado.

(...) foi reconhecido de utilidade pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil(arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil (KRAMER, 1984, p. 55).

Depois de tantas lutas de grupos isolados, o Estado passa a se interessar pela necessidade de proteção à criança pobre e abandonada, atribuindo importância ao atendimento à infância, apontado como solução para os problemas sociais. Esse interesse surgiu após a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, durante os preparativos da comemoração do centenário da independência, com o objetivo de tratar de todos os assuntos relacionados à criança, tanto do ponto de vista social, como médico, pedagógico e higiênico e, ainda, as suas relações com a família, a sociedade e o Estado. Como reconhecimento do interesse governamental relacionado à criança, a partir deste congresso, surgem diversas ideologias como “preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e fortalecer o Estado”.

Apesar das lutas pelos direitos da criança e do interesse do Estado, da evolução transformadora da sociedade, presentes nos discursos dos educadores, nos movimentos da Escola Nova, fundamentando-se na psicologia e na política

educacional para a criança do nascimento aos seis anos e apesar das inúmeras críticas ao interesse dos escolanovistas em defesa da educação pré-escolar, as discussões sobre a criança são, gradativamente, valorizadas, principalmente na década de trinta, despertando, com maior interesse as lideranças governamentais da iniciativa privada. Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, várias medidas burocráticas influenciaram os programas de atendimento à infância.

Em 1933, realiza-se o Segundo Congresso de Proteção à Infância, que consolida a assistência à criança. No espaço entre o primeiro e o segundo congresso, várias formas de assistência foram definidas, como a criação de lactários, jardins de infância, consultórios para lactentes, escolas maternais e policlínicas infantis. Apareceram, também, as criadeiras, um modelo europeu, consideradas como as principais causas da mortalidade infantil. As Criadeiras, ou *Guardouses D'Infant*, são modalidades de escolas de educação infantil que nasceram após a Revolução Industrial, quando as mulheres foram despojadas de seus lares, para trabalharem nas fábricas, deixando seus filhos jogados na rua. AS criadeiras eram, portanto, uma tentativa de tirar as crianças da rua. Não tinham nenhuma condição de higiene e a alimentação era insuficiente, o que terminava por fazê-las morrer.

Nesse período o atendimento à "infância desvalida e abandonada", é defendido pelo incentivo às creches e ao atendimento público. Isso significa que vida das crianças que habitavam as favelas era, dramaticamente, desprovida de todas as condições de higiene, de alimentação, de educação e assistência. A fim de solucionar o problema e garantir o futuro, impõe-se a criação de proventórios, de creches, lactários e jardins de infância

O papel do Estado, frente aos problemas da infância, consolida-se após trinta anos, sendo defendido pelas próprias autoridades governamentais, enfatizando a relação “criança-pátria”. O então Presidente Getúlio Vargas iniciou uma política de defesa da raça brasileira, com início no amparo à infância e à maternidade, considerando a solução do problema como “a chave da nossa grandeza futura”. Essas idéias foram explicitadas na Constituição de 1937.

Porém, o governo não assume sozinho o atendimento à criança pequena. Para tanto, conclama as associações, as organizações leigas, médicos e educadores a protegerem e atenderem a infância. Assim, o governo dividiria os custos, mas centralizava em suas mãos a direção e o controle da educação pré-escolar. Várias contradições se apresentaram, principalmente as relacionadas ao financiamento, pois vários municípios brasileiros, neste período, não tinham condições financeiras para assumirem o atendimento em creches, lactários, jardins de infância e hospitais, buscando ajuda financeira junto a indivíduos abastados e entidades filantrópicas.

Essas dificuldades persistem até os dias atuais. O governo proclama a importância da educação pré-escolar, porém afirma a sua impossibilidade de resolvê-las financeiramente. Surgem, então, diversos órgãos oficiais, destinados à assistência à infância, sendo alguns ligados ao Ministério da Saúde e outros ao da Justiça e, posteriormente à Previdência Social, alguns ao da Educação e outros à iniciativa privada.

Vinculado ao Ministério da Educação e da Saúde Pública, criava-se, através do Decreto 2024 de /17/02/40, o Departamento Nacional da Criança, objetivando coordenar as atividades nacionais de proteção à infância, à maternidade e à adolescência, e unificar os serviços relacionados à higiene da

maternidade e da infância e, ao mesmo tempo, prestar-lhes assistência. Entre as atividades executadas pelo Departamento, ressaltamos a realização de inquéritos, estudos, divulgações, estímulo, orientação e auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada.

Porém, a falta de critérios e de um planejamento na distribuição dos recursos aos estados provocou um atendimento desigual. Os recursos foram destinados, em maior quantidade, à saúde, relegando a assistência social e educacional ao segundo plano.

Ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, cria-se, pelo Decreto 2656 de 11/11/41, o SAM - Serviço de Assistência a Menores - destinado ao atendimento de crianças abandonadas e delinqüentes, menores de dezoito anos. Anos mais tarde, esse Ministério foi extinto e suas atribuições ficaram sob a responsabilidade da Fundação do Bem-Estar do Menor, do Ministério da Previdência e Assistência Social.

O SAM foi utilizado para coordenar e direcionar o amparo à infância, tanto judicial como administrativamente, cuidando pela unidade e uniformidade de prestação e proteção a menores abandonados. Por essa razão congregava diferentes instituições, tanto oficiais quanto particulares.

Assim, a implantação do SAM tinha como meta principal evitar “a má influência do ambiente familiar”, a fim de atender aos anseios patrióticos, formar “bons e sinceros brasileiros”, pois o patriotismo deveria ser formado, como sentimento indissolúvel de amor, apego e fidelidade à pátria. Esse sentimento patriótico iniciar-se-ia na educação inicial, quando seria fornecido os elementos

essenciais e se estenderiam aos jovens que, ao completar 18 anos, seriam encaminhados ao exército, à aeronáutica e à marinha.

Observamos que, na verdade, os objetivos com relação à infância, incorporavam uma visão idealista de criança, baseando-se na ideologia: “é pela educação que surgirão os homens de amanhã”. Porém o SAM não conseguiu atender aos anseios da sociedade, sendo extinto em 1964.

Em 1942, instituiu-se no Brasil a Legião Brasileira de Assistência – LBA – tendo como principal objetivo:

Congregar os brasileiros de boa vontade, por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista, principalmente: proteger a maternidade e a infância dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado (KRAMER, 1984, p. 74).

Durante a Segunda Guerra Mundial, a LBA criou o Corpo de Defesa Passiva, destinada ao treinamento da população civil, com a finalidade de proteger o menor dos horrores da guerra. Com o final da guerra, em 1946, a entidade passou por uma série de modificações.

Foi extinto o Corpo de Defesa Passiva, passando, então, a se dedicar exclusivamente ao atendimento da maternidade e da infância, através da educação da família. A partir daí, começaram a surgir os centros de proteção à criança e à mãe, criando por todo o país creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades. Estes centros foram

denominados: APMI – Associação de Proteção à Maternidade e à Infância, passando a atender, também, a adolescência, a partir de 1966.

Através do Decreto 593 de 27/05/69, a Legião Brasileira de Assistência cria o Projeto Casulo, visando prestar assistência ao menor de zero a seis anos, evitando, assim, a marginalidade. O Projeto Casulo tinha como pressupostos básicos proporcionar cuidados de ordem higiênica, médico/odontológica e nutricional, atentando para o desenvolvimento biopsicossocial.

O menor era visto e atendido em seu universo família/comunidade. Visava, ainda, favorecer o desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, conforme suas necessidades e características.

Dessa forma, o Projeto Casulo procurou atender crianças de até seis anos, no período de oito horas diárias, permitindo às mães ingressarem no mercado de trabalho a fim de melhorar a renda familiar. Através deste, podia-se financiar a alimentação, o material didático e de consumo, equipamentos e material de construção, ficando o pagamento do pessoal sob a responsabilidade de cada estado ou município.

Assim, não se preocupava com a escolaridade futura, pois o seu objetivo era atender as carências nutricionais das crianças e realizar atividades de cunho recreativo. Por essa razão, encara-se o atendimento pré-escolar numa visão limitada, em que o atendimento à criança não é solução para os problemas sociais e, muito menos, a visão da pré-escola como solução para os problemas de baixo rendimento no ensino fundamental, destacando como necessidade primeira, a alimentação. O Projeto Casulo, tinha maior preocupação com o bem-estar físico da criança, não se preocupando com o caráter compensatório de seu programa.

Um outro órgão destinado a educação e proteção da criança é o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF - é um órgão permanente, criado, em 1946, pela Assembléia Geral da ONU - Organização das Nações Unidas. Tem como objetivo primordial socorrer as crianças dos países devastados durante a Segunda Guerra Mundial. Porém a sua atuação tem se diversificado, nos dias atuais.

A partir de 1961, priorizou o atendimento à criança, visando à melhoria das condições infantis nos países em desenvolvimento, incentivando-os a promoverem programas de atendimento à infância, tanto nos setores públicos, como nos setores privados, reconhecendo a importância da educação como "preparação para a vida". Assim, reforçava a importância de preparar crianças e jovens para contribuir, mas tarde, para o desenvolvimento de seus países.

A influência do UNICEF no Brasil é determinada pela referência à crianças como sendo a chave para o desenvolvimento da nação. É, portanto, fundamental a melhoria das condições de vida da criança brasileira.

O UNICEF no Brasil está ligado ao Departamento Nacional da Criança, na tentativa de proteger, em massa, os pré-escolares, em um país em desenvolvimento, através da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Assim, o país participa, anualmente, da Conferência: "A Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional". Através do UNICEF, financia projetos comunitários, com o objetivo de melhorar e favorecer a implantação de serviços básicos inter-relacionados ao bem-estar da criança.

O UNICEF também está presente, no Brasil, em trabalhos relacionados com a educação do pré-escolar. Para tanto, realizou a executiva cujo tema se definia: como proteger, em massa, os pré-escolares, num país em desenvolvimento. Deste encontro resultou um plano para ser apresentado no I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar no Brasil.

Oficialmente, institucionalizou-se a educação infantil no Brasil através do Decreto 17698 de 26/11/47(cap. I, art. 129), que determinava o ensino em escolas maternais e jardins-de-infância, tendo como finalidade atender os filhos das operárias. No seu capítulo II, art. 135, trata dos jardins de infância e escolas maternais:

Serão formados de classes experimentais, destinadas a fornecer às crianças situações em que haja oportunidades de cada aluno praticar a autodireção e o autocontrole, desenvolvendo a iniciativa e a invenção e de aprender a coordenar esforços e interesses com seus companheiros.

O Decreto determina também, em seu artigo 137, que onde não havia possibilidade de instalação de jardins de infância e escolas maternais, fossem fundadas classes de educação infantil. As professoras das escolas maternais seriam aquelas que já lecionavam no curso primário e fossem especialistas em educação infantil e habilitadas no Curso de Educadora Sanitária, pelo Instituto de Higiene. O mesmo Decreto orientou durante quatorze anos a educação infantil brasileira, sendo extinto após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61.

Em 1948, funda-se uma Confederação de Obras Assistenciais, de caráter particular, que através da Campanha Nacional da Criança tinha por

finalidade angariar recursos destinados aos órgãos que atendiam às crianças e às mães carentes. Essa campanha funcionou até 1960.

Também, em 1948, o Departamento Nacional da Criança, sofre uma reestruturação, destinando os recursos à assistência médico-higiênica. Essa tendência pode ser detectada pelas atividades empreendidas durante a década de 50. Vários programas assistenciais são criados, tendo os mais variados objetivos, como combater a desnutrição e promover a vacinação.

Aparecem, também os programas de estudos e pesquisas voltados para a área médica. O Departamento oferecia às entidades interessadas apoio técnico para a criação, ampliação e reformas de instituições destinadas à proteção materno-infantil, como hospitais e maternidades.

Ao lado da orientação médico/higiênica, aparecem as de individual/assistencialista, visando o fortalecimento da família e da educação sanitária e tendo como função cuidar para que a criança permanecesse no próprio lar, evitando assim, ser colocada em internatos.

Dentre as principais técnicas empregadas para o fortalecimento das famílias constavam cursos e palestras dirigidas às equipes das instituições. Neles se enfatizava a necessidade tanto de que as escolas de serviço social colaborassem no que se referia ao "bem-estar" da criança nas instituições quanto a de todos os membros de entidades públicas e privadas desenvolvessem "modernos" conceitos de assistência infantil (KRAMER, 1984, p. 68).

Neste contexto, foram instituídos os trabalhos de educação sanitária, através de cursos populares e exposições. Foram fundados, em 1952, os Clubes das Mães, que objetivavam valorizar o trabalho da mulher no lar e seu papel na educação dos próprios filhos.

O Departamento também elabora, com a finalidade de assistência educacional, o Programa de Proteção ao Pré-Escolar. Com isso, pretendia-se consolidar Centros de Recreação em áreas ligadas às igrejas católicas e batistas, justificando tal procedimento como essencial à luta contra atitudes anti-sociais na defesa do atendimento às crianças pelos setores médicos.

É importante ressaltar que, em 1960, o Departamento Nacional da Criança sofreu profundas transformações, resultando daí, a Coordenação de Proteção Materno Infantil (CPMI), que visava reduzir a morbi-mortalidade materna e da infância. Também é sancionada a Lei 3807/60, cujo teor era a exigência de creches em estabelecimentos industriais e comerciais, onde trabalhassem mais de trinta mulheres acima de dezesseis anos e que amamentassem seus bebês a fim de garantir-lhes assistência, proteção e segurança.

Uma outra entidade, fundada em 1948, é a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar - OMEP. É um órgão não-governamental, de caráter privado e beneficente, tendo como finalidade atender a criança de faixa etária de zero a sete anos, independentemente de classes sociais, podendo participar como membro qualquer pessoa, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade. Iniciou suas atividades no Brasil em 1952 e persiste até os dias atuais.

Em 1953, é criado o Comitê Nacional Brasileiro da OMEP, uma organização filantrópica, educacional, de direito privado, sem fins lucrativos. A equipe fundadora da OMEP, no Brasil, é voluntária, formada por pessoas que dirigiam cursos pré-escolares particulares e cursos para a formação de professores, também particulares.

Esta equipe elaborou um plano com o objetivo de preparar professores que atuariam em pré-escolas. Para melhor elaborar este planejamento, realizaram fórum de debates, conferências e mesas-redondas. Enfatizaram a psicologia da criança, ressaltando a preocupação com a alfabetização e com os aspectos didático-metodológicos, utilizados no processo educativo em educação pré-escolar.

Em 1968, ampliou-se a atuação da OMEP no Brasil. Foi firmado um convênio com o Ministério da Saúde por dois anos. Em decorrência, foram fundados os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-Escolar em comunidades desprivilegiadas. Estes centros foram supervisionados e coordenados por entidades ligadas ao Ministério da Saúde e ao Ministério do Trabalho.

Em 1978, a OMEP, o Ministério do Trabalho e a LBA ofereceram orientações destinadas à implantação de creches. O trabalho nos Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPES) tinha como finalidade primordial uma orientação de descentralização tanto filosófica, quanto pedagógica.

Atualmente, o trabalho desenvolvido pela OMEP consiste em despertar, em todos os envolvidos com pré-escolas, a consciência da necessidade de educação infantil, tendo como princípio o cuidar/educar crianças pequenas, até sete anos, ressaltando a relação entre a criança e o modelo econômico do país.

Na Lei 4024/61, em seu título I, capítulo VI, a educação infantil também, era explicitada:

Será ministrada em jardins de infância e escolas maternais destinadas a menores de sete anos (art. 23). As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos e instituições de Educação Pré-Primária (art. 24).

Assim, o Estado responsabilizava as empresas pela manutenção da educação de crianças pequenas, mas não definia a obrigatoriedade, apenas as estimulava a manterem creches para as mães funcionárias.

Em 1964, foi criada a Fundação do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, tendo como objetivo

formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executem essa política (KRAMER, 1984, p. 65).

A FUNABEM é um órgão de caráter normativo e supervisor, cabendo-lhe apenas prestar assistência técnica e financeira, voltando-se, primordialmente, para as instituições responsáveis por menores abandonados e infratores, de conduta anti-social e em situação irregular. Ligados à FUNABEM, cria-se, em cada unidade federativa, a FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – destinada a prestar assistência ao menor carente e abandonado, de cada estado. Tanto a FUNABEM quanto a FEBEM assumiram uma educação de caráter

compensatório, deixando de atender as crianças de vida regular. É uma educação mais curativa do que preventiva.

A Lei 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que substituiu a anterior, Lei 4024/61, também citou o ensino da educação infantil:

Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes (Cap. II, art. 19, Par. 2º).

Conserva o estímulo às empresas, mas não define nem a obrigatoriedade e nem a responsabilidade da educação de crianças pequenas, deixando-as livres para definirem os rumos que dariam à educação infantil. Mais uma vez, o Estado não assume as responsabilidades para com a educação dos menores de sete anos.

O Conselho Federal de Educação (CFE), ao implantar a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, conforme as orientações expressas na Lei 5692/71, caracterizou a pré-escola como:

Escolas maternas, instaladas para atender classes menos favorecidas, visando, principalmente, à preservação do desenvolvimento orgânico, e jardins-de-infância que se destinam à crianças de quatro a seis anos, com três graus: o último deles é designado pré-primário, acusando essa designação um repertório curricular estreitamente articulado com o ensino primário (Parecer 990/72).

A reforma define a educação pré-escolar, no último grau, como espaço que se destina à prontidão para a alfabetização. Porém, não declara, ainda, a responsabilidade do poder público para com esta modalidade de educação.

O Parecer 2018/74 foi o único inteiramente dedicado à educação pré-escolar, denominada, na época, de educação pré-primária. Pela primeira vez, é feita uma análise desse nível de ensino no Brasil. Questiona o problema do excesso de reprovações, justificando-o pela pobreza cultural das crianças das classes desprivilegiadas. Estabelece a importância dessa modalidade de educação como pré-requisito para a alfabetização, alegando que o desempenho das crianças, no primeiro grau, é melhor quando elas freqüentam o ensino pré-primário. Para sanar o problema da reprovação em massa, elaborou programas denominados de "Educação Compensatória", tendo como finalidade atender crianças até seis anos de idade.

Por essa razão a educação compensatória ganha força no Parecer 2521/75, quando apresenta em seu teor Programas Antecipatórios de Regularização, que retratam a política de educação compensatória, numa tentativa de interpretar o artigo 18 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71.

A educação compensatória visava, não só superar a carência cultural dos alunos pobres, mas também oferecer-lhes programas que compensassem a fome e a pobreza.

O Estado de São Paulo foi o pioneiro nessas reformas. Várias alterações ocorreram como, por exemplo, a responsabilidade dos municípios com a educação infantil e a criação de programas de educação compensatória,

passando, a partir daí, a fazer parte do Currículo do magistério, com a finalidade de preparar os futuros professores, a fim de que pudessem atuar nas escolas pré-primárias. Surgem, também, os programas de aprofundamentos de estudos de educação pré-escolar, na forma de aproveitamento de estudos, com a dispensa de componentes curriculares já cursados.

Em 1975, foi instituída pelo Ministério da Educação e Cultura, a Coordenação de Educação Pré-Escolar, tendo como principais funções dinamizar, coordenar e orientar as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na implantação de uma educação para crianças menores de sete anos. Na tentativa de proteger a infância, a Coordenação de Educação Pré-Escolar consegue, junto a diversas organizações mundiais, como a OMEP, o UNICEF, reforço para a implantação de diversos projetos relacionados à educação pré-escolar.

No VII Encontro de Secretários Estaduais da Educação, realizado em 1975, foram discutidas as necessidades de uma educação pré-escolar, a fim de suprir as carências nutricionais que afetavam o desenvolvimento físico e mental das crianças. No mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar – CODEPRE – tendo como finalidade realizar estudos e contratos com outras entidades, com o objetivo de desenvolver um plano de educação pré-escolar.

Pela primeira vez, fala-se em planejamento. Foram coletados dados relativos à matrícula e às principais necessidades de atendimento, além do nível sócio-econômico das crianças, localização, condições de funcionamento dos prédios e, principalmente, a formação dos profissionais que atuam em pré-escolas, os currículos desenvolvidos e os materiais didático-pedagógicos e,

também, os recursos financeiros disponíveis, em cada estado da federação. Obteve-se, após análise destes dados, um diagnóstico da educação pré-escolar no Brasil. Vários seminários foram realizados para definir os princípios norteadores de um programa de educação pré-escolar:

I Seminário de Planejamento Pré-Escolar (18 abr. 1975). Teve como objetivo buscar consenso de especialistas, técnicos e pesquisadores das áreas de educação, saúde e nutrição para a definição da base teórica dos projetos que seriam elaborados. – II Seminário de Educação Pré-Escolar (22-23 maio de 1975). Visou estabelecer normas, técnicas que possibilitassem caracterizar os recursos humanos, materiais e didáticos e espaços físicos necessários, como também determinar critérios para a implantação dos centros de atendimento e seleção da clientela. (KRAMER, 1984, p. 88).

Vários assuntos foram debatidos. Como resultado do debate, foi proposta a criação de vários grupos de educadores interessados pela educação infantil, objetivando melhorar as condições de vida das crianças criaram vários grupos envolvendo diferentes segmentos da sociedade: interministerial, intersetorial e interinstitucional, funcionando permanentemente.

Outro resultado obtido foi a coleta de dados, necessários aos novos projetos e a definição das linhas gerais para o planejamento, execução e avaliação do Novo Projeto de Educação Pré-Escolar, em nível nacional, porém, deixando livres as unidades federadas para planejar e executar os diversos programas, uma vez que os mesmos são autônomas em seus poderes administrativos. Assim, o Programa de Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar Nacional tinha como finalidade, fornecer subsídios aos estados,

territórios e distrito federal, como sugestões, prevalecendo apenas alguns requisitos para obtenção de ajuda financeira.

Foi, então, que ocorreu o I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino, realizado no período de 16-20 de junho de 1975, tendo como finalidade coletar informações e perspectivas dos diversos programas de educação de crianças pequenas, além de treinar e atualizar os participantes, com relação ao planejamento.

O COEPRE, também sugeria aos estados, territórios e distrito federal, programas de educação compensatória, com o objetivo de atender crianças pobres, a fim de superar as carências oriundas das péssimas condições sociais, nutricionais e culturais ocorridas até então e, ao mesmo tempo, criar condições para que as crianças ingressassem em condições de igualdade com as outras crianças no ensino formal.

Já o Parecer 741/79, do Conselho Federal de Educação, regulamenta o artigo 19 da Lei 5692/71, permitindo a antecipação da escolaridade para crianças carentes, entre cinco a seis anos, desdobrando a primeira série em dois níveis.

O Parecer 792/80, também elaborado pelo Conselho Federal de Educação, reforça a antecipação do primeiro grau e explicita as duas funções importantes da pré-escola, sendo uma alimentadora, realizada no período em que a criança freqüentasse a pré-escola e a outra "compensatória de carências várias", destinada apenas a crianças entre seis e sete anos, visando à "prontidão para a alfabetização".

Na tentativa de resolver os problemas da evasão, da repetência e garantir a permanência da criança na escola, o governo federal baixa o Decreto 21833/84, e baseado nas teorias de Emília Ferreiro, cria o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, que veio consolidar o desdobramento da primeira série em ciclos, de acordo com o nível em que a criança se encontrava: pré-silábico, silábico e alfabético, em qualquer período do ano.

Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura, divulgou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, mais como uma tentativa de demonstrar o interesse do governo pela educação de crianças pequenas. O programa ocupava um lugar de destaque nos principais debates, priorizava o atendimento a crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos, justificando a posição por considerá-las mais próximas da idade escolar.

Educação Infantil: um novo Olhar pela Legislação Brasileira

Tantos Pareceres e Decretos não definiram os rumos da educação infantil. Finalmente, é promulgada em 05/10/88 a atual Constituição Brasileira. Atendendo à sociedade civil e aos diversos órgãos governamentais, essa constituição reconhece o atendimento a crianças de até seis anos de idade, especificado no Capítulo III, no item IV: “atendimento a creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos de idade”. Do ponto de vista legal, passa a ser um dever do Estado e um direito da criança, porém não diz a quem cabe a responsabilidade.

(...) apesar da afirmativa de um atendimento integral à criança (pré-escola em todos os segmentos) não se diz a quem cabe essa responsabilidade: se ao poder federal ou municipal, ou ao ensino particular. Afirma apenas

no artigo 205 do mesmo capítulo que: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (DROEUT (1998, p. 11).

O parágrafo 2º do art. 211, diz: “Os municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e no ensino pré-escolar”. Portanto, cabe ao município o dever e a responsabilidade para com a educação infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, também, ressalta o direito à educação e ao atendimento da criança pré-escolar, explicitado no Cap. IV, art.53 que no seu “caput” define:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (p. 20-1).

Este direito passa a ser dever do Estado e assegura à criança o atendimento em creche e pré-escola (Art.53, inciso IV). A partir daí, o Ministério da Educação e Desporto assume novos compromissos com a educação de crianças até seis anos de idade, e propõe uma nova política nacional de educação infantil. Instala-se, em 1993, uma Comissão Nacional, composta por vários educadores compromissados com a educação de crianças menores de sete anos. Tinham como meta traçar as diretrizes gerais, os objetivos e as ações que definiriam esta política.

Na tentativa de corresponder aos apelos daqueles que se dedicam ao estudo da educação infantil e atendendo ao teor da nova constituição, é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, promulgada em dezembro de 1996, que define, de forma resoluta, o atendimento às crianças do nascimento até seis anos de idade, estabelecendo, assim, um vínculo decisivo entre o cuidar e educar. A educação infantil é mencionada em diversos títulos e capítulos, fazendo referências específicas a essa modalidade de educação. No Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, define-se que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito a creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Art. 4º, Inc. IV).

É importante especificar que tanto as creches como as pré-escolas fazem parte da educação infantil, o que as diferencia é a faixa de idade:

(...) para crianças até seis anos de idade será oferecida em creches, ou em entidades equivalentes (até três anos de idade) e em pré-escola, de quatro a seis anos (Art. 30).

São denominadas instituições de educação infantil porque não visam apenas executar a função assistencialista de cuidar, mas também a educativa, o que fez com que o binômio cuidar/educar se tornasse obrigatoriedade nestas instituições. Os objetivos da educação infantil são, também, especificados:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade a educação integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29).

Apesar das creches e pré-escolas terem origens diferentes, no atual contexto elas se complementam, formando um todo denominado Educação Infantil que amplia as suas finalidades. Leva-se em consideração a formação integral da criança, através de atividades que desenvolvam a sua constituição física, oferecendo-lhe meios para desenvolver suas relações afetivas e, ao mesmo tempo, ensinando-lhe a se valorizar como pessoa, aprendendo, através de atividades que desenvolvam o seu intelecto e criando oportunidade para vivenciar atividades educativas, em grupo, para que possa aprender a viver em sociedade, respeitando-se e sendo respeitada como cidadã.

Ainda na Lei 9394/96, é estabelecido a responsabilidade da educação infantil, através do Poder Público, no Título IV:

Os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas (...) com recursos acima dos percentuais mínimos, vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (art. 11, Inc. V).

Pela primeira vez, na história da Legislação Brasileira, define-se a responsabilidade do Poder Público com a educação infantil, além de definir a obrigatoriedade com gastos e financiamentos. Nas disposições transitórias, a Lei define as diretrizes de avaliação para a educação infantil:

Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Seç. II, cap. II, art. 31).

A LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei Nº 9394/96, deixa claro que a criança pré-escolar não sofrerá as penalidades da reprovação e o que se faz é apenas um registro do seu desenvolvimento e do seu crescimento.

A formação do profissional de educação infantil, é explicitada no título

VI - Dos Profissionais da Educação:

A formação do profissional de educação Infantil dar-se-á nos cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive no curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Art. 63, Inc. I).

Dessa forma, a formação dos profissionais que desempenharão suas funções em creches e pré-escolas será ministrada nos Institutos de Educação Superior. Porém os mesmos ainda não foram oficialmente regulamentados. A formação desses profissionais também é explicitada como obrigatoriedade, nas disposições transitórias (no Título XI, Art. 87, Inc. IV, Parág. 4º), que especifica quanto à admissão desses profissionais, somente daqueles habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço.

O teor da atual LDBN ainda especifica a importância da relação entre as instituições educacionais e as famílias das crianças, a fim de desenvolver, satisfatoriamente, um trabalho de cuidar e educar a criança pequena.

No entanto, o que se observa é que há uma grande distância entre o texto legal retratando uma nova mentalidade educacional, apontando mudanças

decisivas e relevantes na educação infantil e a realidade que ora se encontram estas instituições. FARIA e PALHARES afirmam que:

(...) as diversas áreas governamentais e não governamentais, vêm se mobilizando através de iniciativas que visam concretizar o que a nova Constituição e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prescrevem: a educação infantil é um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a creche faz parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e Médio (1999, p. 01).

Como podemos observar, a educação de crianças até seis anos de idade foi contemplada na Constituição Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em menos de vinte anos, a educação de crianças pequenas conquistou direitos constitucionais e, portanto, exige novos procedimentos a fim de estabelecer uma política educacional, tendo como princípios orientadores o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.

Assim, a relação cuidar/educar a criança pequena, pela primeira vez, adquire consistência e se institucionaliza no Brasil. Porém, exige um profissional qualificado, capaz de desenvolver o potencial infantil por meio de brincadeiras, além de estimular a criança a dar respostas e incentivar a participação das famílias das crianças no cotidiano das creches.

Por tudo isso questionamos a realidade das creches frente às exigências constitucionais, contradizendo uma realidade muito distante daquela exposta nos documentos oficiais.

A educação infantil no Brasil sofreu, no decorrer dos anos, profundas transformações. Do descaso total nos primeiros, tanto das autoridades governamentais quanto de entidades privadas, aos primeiros anos de luta de grupos isolados até a sua institucionalização, passaram-se muitos anos.

Por falta de um planejamento e de definição de uma política de educação pré-escolar, envolveram-se vários ministérios na tentativa de resolver os problemas da infância brasileira, como os da Saúde, Previdência, Assistência Social, Educação, Trabalho e Justiça.

Percebe-se, também, a criação de vários órgãos controladores que se extinguíram, à medida que iam sendo substituídos por outros, ou simplesmente, mudando os rumos de sua política, acabando por definir a existência de diferentes órgãos com as mesmas finalidades. Assim, as ações em favor da criança menor de sete anos, foram fragmentadas, muitas vezes acontecendo de forma isolada.

Concluimos que a educação infantil brasileira desenvolveu-se de forma fragmentada, ocasionada principalmente pelo descaso das autoridades governamentais e pela falta de definição da responsabilidade por esta modalidade de educação. Buscamos um melhor entendimento de nossas afirmações:

A fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema. Em uma área de atuação a outra responsabilizada: a "educação" esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a "saúde" proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a "assistência social" destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente. A precariedade em cada um dos três casos - saúde ,

assistência, educação - é apontada como causa, mas ela é, ao contrário, consequência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças (KRAMER, 1984, p. 91).

Pela indefinição de uma política pública voltada para a educação pré-escolar, cada uma destas áreas – saúde, assistência, educação – foi relegada ao esquecimento. Este fato contribuiu para acentuar a precariedade das condições de vida das crianças e, por várias razões, determinaram os problemas de saúde, educação, higiene e assistência, contradizendo assim, os discursos proclamados nos documentos oficiais.

Apesar da diversidade de documentos oficiais que institucionaliza a educação infantil, o descaso dos governantes e o descumprimento dessas exigências pelos dirigentes permanecem latentes no cotidiano das creches e pré-escolas.

Portanto, ao estudar as políticas públicas da educação pré-escolar, tivemos a intenção de analisar e delinear os conceitos de infância e de criança relacionados às propostas de atendimento ao pré-escolar, verificando até que ponto essas políticas influenciaram a educação que se pratica nas pré-escolas atuais.

Nos três primeiros capítulos, procuramos analisar o referencial teórico relacionado às relações do binômio cuidar/educar crianças pequenas, no que se refere à valorização dessas instituições, dos conceitos importantes, que nos permitiram um melhor entendimento do desempenho da educação em creches e pré-escolas, possibilitando-nos observar, criteriosamente, como se processam essas relações.

No capítulo seguinte descrevemos a nossa trajetória no cotidiano das creches de Rio Verde, a fim de coletarmos dados que nos possibilitaram estudar e verificar a veracidade do nosso problema.

CAPÍTULO IV

INVESTIGANDO O COTIDIANO DAS CRECHES: O TRABALHO DOS MONITORES NOS BERÇÁRIOS

O eixo fundamental de nosso estudo centra-se em investigar a dicotomia que há entre o cuidado e a educação de crianças pequenas que freqüentam as creches de Rio Verde e, como os monitores desenvolvem suas atividades e desempenham a ação de cuidar/educar crianças desde o nascimento até dois anos e onze meses, nessas instituições. Analisar até que ponto a institucionalização da educação infantil está sendo incorporada e verificar a atuação e o interesse da Secretaria Municipal da Educação responsável por essas creches.

1. Contextualização Sócio-Econômica e Cultural da Pesquisa

A cidade de Rio Verde, situada no Estado de Goiás, fundada em 1846, por José Rodrigues de Mendonça, que chegou nesta terra, com a sua família e ergueu o povoado que recebeu o nome de Arraial Nossa Senhora das Dores de Rio Verde. Quando os combatentes da Guerra com o Paraguai passaram por estas terras, em 1847, o apelidaram de Arraial das Abóboras, por vingança, porque abóboras eram o único alimento disponível naquela época.

Em 1848, elevou-se a Freguesia das Dores de Rio Verde. Em 1854, eleva-se à categoria de Vila de Rio Verde e em 1882, à município e recebe o nome oficial de Rio Verde.

O Município de Rio Verde, localiza-se na Mesorregião do Sul de Goiás e na Microrregião do Sudoeste Goiano, na Serra do Caiapó, ocupando uma área de 8777 Km a 742 m de altitude. Com base no censo de 2000, o município possui 116.000 habitantes.

As terras que formam o município de Rio Verde são, relativamente, planas e suavemente onduladas. O solo predominante é do tipo vermelho-amarelo. Não apresenta regiões muito elevadas. Por está situado na zona intertropical, o clima é úmido, caracterizado por uma estação muito chuvosa.

O solo, o clima e a intensidade das chuvas, contribuem para a variedade da vegetação tipo cerrado, com arbustos de troncos retorcidos e árvores distantes umas das outras, além de matas isoladas. Dotada de um tapete herbáceo, é destinada, quase que, exclusivamente, à criação de bovinos. É banhado por uma vasta rede fluvial, formada por rios, ribeirões e córregos.

A principal economia do município é a agropecuária, destacando a agroindustrialização. O excelente desempenho da agricultura deve-se ao emprego de pesquisas e tecnologias avançadas. São seus principais produtos: algodão, milho, arroz, soja e sorgo. O município lidera a produção pecuária no Estado e ocupa os primeiros lugares no país, na criação de gado leiteiro, de corte, suíno e aves. O desenvolvimento agropecuário e a infra-estrutura: bancos, aeroporto, armazéns, educação, e comércio, atraem multinacionais, como Perdigão e Gessy-Lever.

A qualidade e a freqüência nas escolas, exigem uma estrutura adequada às constantes mudanças na sociedade e na vida das pessoas. Rio Verde conta, atualmente com uma estrutura na área educacional, que lhe permite maior rapidez e acesso a essas mudanças, com objetivos básicos voltados tanto para a educação na zona urbana, quanto na zona rural, através de programas educacionais como SEMEAR, Escola Ativa, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil em creches e pré-escolas. A educação superior através da Fundação do Ensino Superior de Rio Verde, é constituída de treze cursos nas áreas de Ciências Humanas, Agrária e Exatas, além de vários cursos na área de pós-graduação. Há previsão de se transformar a fundação em universidade.

O Município conta com uma biblioteca pública, cinema e o Palácio da Intendência, onde são realizados os eventos culturais tais como, lançamentos de livros, exposição de pinturas e apresentação de peças teatrais.

O lazer da população resume-se em clubes e bares, destacando-se o "calçadão", onde os jovens se reúnem nos finais de semana e feriados.

Devido à sua localização, Rio Verde, torna-se um município com ótimas perspectivas de vida, o que atrai pessoas de várias regiões do país, provocando a pluralidade cultural, diversificando muito a sua cultura.

2. Caracterização da Pesquisa

Este trabalho foi realizado no segundo semestre do ano 2000, tendo como finalidade verificar se as ações desenvolvidas nas creches de Rio Verde são coerentes com as funções de cuidado e de educação previstos na Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, a lei 9394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8960/90.

No final do primeiro semestre, após as formalidades na Secretaria Municipal de Educação e, tendo em mãos o projeto de pesquisa, entramos em contato com as coordenadoras das creches selecionadas. A preocupação com a necessidade de tornar a creche no espaço onde se desenvolve a relação cuidar/educar crianças pequenas a partir do nascimento até dois anos e onze meses, levou-nos a investigar, de forma, o mais natural possível, os berçários das creches em estudo.

As passagens que aqui registramos, por meio de entrevistas semi-estruturada e pela observação participante, são apenas algumas, dentre tantas vivenciadas nessas instituições e foram selecionadas mediante o que é significativo para a nossa pesquisa. Em princípio, entramos em contato com as coordenadoras, analisamos o sistema de registro, horário de entrada e de saída das crianças. Em seguida, passamos a vivenciar o cotidiano das creches. Neste estudo exploratório, procuramos evidenciar as diferentes dimensões do trabalho dos monitores, alertando-nos para as várias facetas das atividades executadas em creches.

No dia 10 de agosto iniciamos nossas atividades junto às creches de Rio Verde, com a finalidade de verificar a dicotomia entre o cuidado e a educação de crianças pequenas nas creches de Rio Verde. Nessa primeira investigação, constatamos que, basicamente, as creches funcionam em prédios próprios, atendendo crianças de zero a seis anos de idade, exclusivamente filhos de mães que trabalham fora de suas residências.

A partir do referencial teórico realizado anteriormente, fizemos uma visita às unidades selecionadas por meio de sorteio. Realizamos um estudo preliminar relacionado aos aspectos físicos, material e social. Obtivemos uma visão geral do panorama em que ocorrem os fenômenos cuidado e educação. Fizemos, também, um estudo documental de cada unidade educacional em estudo. Para preservar as suas identidades as denominamos, Creches A, B e C, o que nos permitiu reforçar os outros instrumentos: a observação participante e a entrevista semi-dirigida. Os documentos analisados foram o regimento unificado, as fichas de matrícula das crianças e a ficha de dados pessoais (anexo I).

As observações realizadas nas creches, durante a nossa visita, em diferentes horários (pela manhã e à tarde), tiveram como parâmetros o cuidar/educar crianças pequenas, conforme o modelo delineado, na Legislação Brasileira e na fundamentação teórica, baseada em educadores que desenvolveram concepções de educação infantil, como ROUSSEAU, PESTALOZZI, FROEBEL, FREINET, MONTESSORI e FERREIRO.

Portanto, foram realizadas através do nosso contato direto com as situações vivenciadas, através do contato das monitoras com as crianças nos berçários, como a recepção à criança, a hora da mamadeira, a hora do banho, a troca de fraldas, a hora da "sopinha", a hora do sono e a saída da creche, tendo como finalidade captar as relações interpessoais e sociais, assim como as atitudes, as habilidades e os comportamentos das monitoras em relação às crianças e observando suas ações no contexto natural, tivemos a oportunidade de presenciar os aspectos e as relações de cada uma delas com as crianças.

As entrevistas semi-dirigidas foram realizadas com a finalidade de escutarmos as falas dos entrevistados e observar seus olhares, seus gestos e suas

expressões fisionômicas, o que nos permitiu selecionar questões relevantes, relacionadas aos fenômenos em estudo, como a afetividade, considerada por Vygotsky, essencial à educação de crianças e as emoções delineadas por Wallon, como a característica mais importante nas relações entre as crianças e o adulto.

Todos os berçários funcionam em espaços limitados, uma vez que a maioria dos espaços das creches se destinam à pré-escola. Atendem, em cada berçário duas a três monitoras, que dividem o horário de trabalho em dois turnos.

Os sujeitos desta pesquisa são os monitores de creches do Município de Rio Verde, Estado de Goiás. Atualmente conta com 10 creches, sendo 08 municipais e duas ligadas a instituições não-governamentais. As creches funcionam em prédios próprios, juntamente com as pré-escolas, atendendo crianças de zero a seis anos.

Inicialmente, fizemos uma análise dos documentos, como a ficha de registro das crianças, a ficha cadastral, o horário de funcionamento e o aspecto físico das creches em estudo.

Ao observarmos atentamente os documentos, o regimento unificado e a ficha cadastral, procuramos explicar minuciosamente, as questões acerca de cada item, com a finalidade de avaliar, com fidedignidade, a dicotomia existente entre o cuidado, a educação e o desempenho dos monitores, desencadeando reflexões e conhecimento, visando uma educação mais significativa para as creches.

Por essa razão, nos aproximamos do cotidiano de três creches, tendo como finalidade detectar em que medida essa relação dicotomiza ou desenvolve um trabalho de cuidado e de educação.

Foi muito difícil selecionar os dados mais significativos para a elaboração deste relatório, pois as alternativas foram as mais variadas. No entanto, priorizamos aquelas situações vivenciadas, que mais se aproximaram das nossas expectativas.

Para o início de nossa reflexão, observamos que as monitoras desenvolvem suas atividades através de uma visão assistencialista, voltada para o cuidado, a alimentação e a higienização das crianças. Por visão assistencialista, entende-se que o papel da creche consiste apenas em desenvolver cuidados básicos da criança, como alimentação, higienização, defesa contra acidentes, desconhecendo a importância da educação integral das crianças.

Detivemo-nos nos múltiplos aspectos, através de uma prática, permeada de considerações políticas, filosóficas, psicológicas, educativas e culturais, envolvidas na construção da cidadania das camadas populares.

Após a análise documental e o estudo do cotidiano das creches, passamos ao levantamento de dados, através da observação participante e da entrevista semi-estruturada, com um roteiro previamente preparado (Anexos III e IV). Entramos em contato direto com os pesquisados e os observamos durante as suas atividades nas próprias instituições.

A fim de captar melhor as relações pessoais e de trabalho, observamos, também, o seu cotidiano em diferentes momentos, como a troca de fraldas, o cuidado com a mamadeira, o banho, a hora do sono. Ao cotejar as informações tivemos o cuidado de desenvolver cada item do cotidiano das creches, tanto em seus aspectos físicos, como material e pedagógico a fim de avaliarmos, com fidedignidade e tendo como base o cuidar/educar, o trabalho dos monitores, além

de diagnosticarmos as necessidades e os problemas das creches. Optamos por realizar este estudo nas creches locais, por facilidade de locomoção e o tempo disponível.

Diante do exposto, selecionamos, para efetivar o nosso estudo, três creches municipais, sendo duas em bairros periféricos e uma em um bairro mais centralizado, totalizando 23% das creches de Rio Verde. A população-alvo foram as oito monitoras, o equivalente a 30%.

A caracterização da amostra foi realizada através da observação participante e de entrevistas individuais semi-dirigidas descritas anteriormente, com um roteiro previamente estruturado e tiveram como finalidade enriquecer o nosso trabalho, além de verificar as ações dos participantes no próprio contexto natural. Foram observados o desempenho dos monitores e o comportamento e atitudes das crianças, individualmente e com seus pares, por considerá-las complementares ao trabalho dos monitores.

As entrevistadas responderam questões relacionadas à sua formação escolar, trajetória de vida e ao seu profissionalismo (verificar anexo IV), além de dados relacionados aos problemas nas instituições como falta de espaço, problemas de saúde e higienização das crianças, a fim de detectar quais foram as causas que favoreciam ou desfavoreciam a implantação do cuidar/educar crianças pequenas, destacando nesse estudo a concepção que cada monitor tem de creche e suas relações com as crianças.

Praticamente, todas responderam que a creche é um lugar especial para por as crianças enquanto as mães trabalham fora do lar. Algumas responderam que a função de creche é recreadora. Uma delas, ao descrever o seu

relacionamento com as crianças, demonstrou um carinho especial. Parou de falar, dirigiu um olhar afetuoso às crianças e respondeu:

Tenho um sentimento muito bom. De alegria, da gente tá junto com eles (...) as crianças são muito inteligentes. A gente vê o que elas faiz. São mais inteligentes que os adultos. A gente vê ela fazê as coisa, a gente fica admirada (...). Num tem criança agressiva. São até calma. É meio difícil a disciplina. A gente vai com cuidado, com carinho com eles.

Outra monitora ao mencionar o seu relacionamento com as crianças, ressalta a importância de exercer suas atividades com base no carinho e no amor, com se tivesse cuidando de seus próprios filhos. Para ilustrar esse fato passamos a descrever a sua fala:

(...) A criança tem que ser tratada com muito amor. Falá baixo com elas, elas aprende a crescer naquela educação, igual aqui, elas fica mais com nós, que com as mãe, não é? A gente tem que passá prá elas o amor e o carinho, porque com as mãe eles fica no sábado e no domingo e não mais. O ano inteiro elas fica com nós. O que vale muito é a educação que ela vai tê aqui.

A amostra recaiu sob todas as monitoras que trabalhavam nessas creches, sendo 100% mulheres. Praticamente todas afirmaram gostar do que fazem, apesar das dificuldades que enfrentam, como a falta de espaço físico, de material didático-pedagógico.

A faixa etária dos entrevistados está entre 25 a 50 anos de idade. Quanto a situação funcional, algumas são efetivas e outras trabalham como prestadora de serviços.

No início foi difícil invadir o mundo dessas trabalhadoras, que apresentavam um certo receio com a nossa presença, pois temiam perseguição política uma vez que este seria de eleição de prefeitos. Foi preciso muita cautela e demonstração de interesse pelas atividades que executavam. Mencionamos o nosso trabalho e prometemos manter sigilo com relação às suas falas. Aos poucos conquistamos suas simpatias e se expressaram, com espontaneidade, os seus sentimentos, seus temores, suas dificuldades e seus receios.

Através de suas falas, algumas monitoras demonstraram o desejo de estudarem a fim de melhorar seus desempenhos e perceberem melhores salários. Descreveram o que sentiam com relação às crianças. Conhecem todas pelos nomes e demonstram afetividade a cada uma delas. Ao falarem sobre seus sentimentos com relação às crianças, o fazem com uma expressão de carinho e afeto. Tanto nas suas falas, quanto nos olhares e nas expressões. Uma delas, assim relata a sua afetividade e o seu carinho com as crianças:

(...) Eu sou avó, tenho cinco neto. Eu, prá mim, eu olho neles e vejo meus netim, na minha frente. Eu quero bem a eles, um tanto (...). Eu, prá mim, é a mesma coisa que meus netim. Ne que as vezes, né, eu convivo mais com eles do que com meus neto. Adoro eles! Prá mim, eles é tudo igual. Num tem diferença, num tem cor, tamanho, num tem nada.

A partir das observações, entrevistamos todas as monitoras que desenvolvem atividades com crianças de zero a dois anos, nas instituições em

estudo. Durante as entrevistas, relataram suas dificuldades em lidar com as crianças, a falta de espaço físico e, tempo em atendê-las, individualmente, uma vez que exerciam todas as funções inerentes aquela faixa etária. Vários questionamentos surgiam à medida em que desenvolvíamos nossos estudos, advindos após as leituras de autores que mencionavam o cuidar/educar crianças pequenas, como KRAMER (1984), KISHIMOTO (1999) e outros. Examinávamos constantemente os Parâmetros Curriculares Nacional para a educação infantil, na tentativa de justificar o nosso estudo.

As conclusões foram posteriormente, sintetizadas neste relatório, que serviu-nos para demonstrar a importância das atividades das creches e registrar a análise de nossas observações.

3. O Registro das Crianças

O registro das crianças nas creches, se deu por meio de uma ficha cadastral (Anexo I) elaborada pela Coordenação Geral da Ação Social e respondida pelos pais da criança no ato da matrícula, contendo dados essenciais relacionados à sua vida, e incluem a idade, endereço, identificação, saúde, cuidados especiais. Através deste documento a criança está efetivamente matriculada.

Exige-se como pré-requisito a apresentação do cartão de vacinas, a certidão de nascimento, o comprovante de que reside no bairro ou em bairros vizinhos, apresentação da carteira de trabalho ou declaração, que a mãe esteja trabalhando fora do lar. Se acaso, a mãe deixar de exercer suas funções, cancela-se a matrícula. Porém, se voltar a trabalhar, a criança é readmitida. Os dirigentes

desconhecem ou ignoram a Legislação Brasileira, que define o direito da criança à creche, independente ou não da mãe trabalhar fora do lar.

4. Características Físicas dos Prédios e Aspectos Organizacionais

Após a análise documental do regimento, das fichas de cadastro e de registro, fizemos um estudo das características e estruturas físicas das creches e apresentamos os seguintes resultados. Não foram planejadas para esse fim e se diversificam em tamanho e não foram estruturadas para uma ação de cuidar/educar. Não há mobiliário adequado, exceto os berços, embora não estejam dentro dos novos padrões educacionais, onde os mesmos são substituídos por colchões de espuma coloridos. Em duas delas não há área verde. Em outra, a área verde existente, não foi planejada para utilização de descanso e lazer. Os espaços livres que existem são ocupados pelas crianças da pré-escola. As creches não têm parquinhos e as crianças de zero a dois anos ficam, o dia todo, trancadas entre quatro paredes, o que é prejudicial ao seu desenvolvimento físico e mental. Ao indagar sobre o espaço físico, as monitoras citaram essa falta de estrutura, como podemos observar na fala de uma delas:

(...) Aqui é igual você viu, é um espaço pequeno, né? Mais no mais é organizado, tem uma cozinha que nós arruma as mamadeira, só isso mesmo. Num tem brinquedo, né?

Quanto a estrutura organizacional, são similares à todas. Atendem crianças de zero a seis anos filhas de mães trabalhadoras. Ficam sob a responsabilidade da Coordenação Geral da Ação Social, ligada à Secretaria Municipal de Educação. O núcleo possui duas coordenadoras pedagógicas, sendo

que uma possui formação superior em Pedagogia e a outra apenas o Curso Técnico em Magistério. As coordenadoras atendem todas as creches e pré-escolas. Por essa razão a assistência é insuficiente. Cada instituição possui uma coordenadora geral, os monitores, seis a oito por período de trabalho, conforme a quantidade de crianças em cada unidade, as merendeiras, as lavadeiras e as auxiliares de serviços gerais.

O Departamento de compras fica sob a responsabilidade de uma coordenadora de recursos materiais e didáticos, centralizando toda compra em suas mãos, inclusive os gêneros alimentícios. Observamos que nessa centralização não há um plano de distribuição de materiais, que são entregues, mediante a solicitação das coordenadoras de cada creche e conforme as necessidades de cada uma. Ao visitarmos o depósito de material didático-pedagógico, notamos que no depósito não há materiais apropriados às crianças de zero a dois anos. Quando indagamos às responsáveis (coordenadora de materiais e auxiliar), alegaram que, não há uma definição e nem um planejamento do que se compra. Quando perguntamos a cerca da descentralização de materiais, responderam que assim há menos perigo de desvios.

O horário de funcionamento é de segunda à sexta feira, exceto nos feriados, no horário das seis horas e trinta minutos, às dezoito horas. A entrada das crianças, acontece entre às seis horas e trinta minutos às oito horas. Após este horário a criança não mais adentrará à creche. Quanto a saída diária, também não há rigidez. A mãe busca a criança, até às dezoito horas. No período de férias escolares as creches também se fecham, deixando as mães em dificuldades e, alguma delas, não tendo com quem deixar seu filho, abandonam o emprego.

As rotinas das creches, também são similares. As crianças chegam conforme o horário pré-estabelecido. As mães vão direto para os berçários e trocam as vestes das crianças pelo uniforme da creche, colocando-as em "sacolinhas" nominais. Fazem as recomendações necessárias segundo características peculiares a cada criança e, retiram-se. Às crianças maiores, é servido chá ou leite, com bolachas ou pão. Às crianças menores recebem mamadeiras, previamente preparadas pelas próprias monitoras. A partir daí, as crianças maiores ficam transitando nos espaços livres, entre os berços e, as menores, deitadas.

Caso tenham sono, as monitoras as colocam para dormir. Às dez horas e trinta minutos, é servido o almoço, no próprio berçário, onde não há um espaço adequado para esta finalidade, contradizendo as teorias de Freinet e Ferreiro.

Após o almoço, as crianças tomam banho e adormecem. Acordam às quatorze horas e trinta minutos e merendam, geralmente, suco com pão, ou frutas. A partir deste horário, aguardam suas mães.

Às crianças que permanecem após as dezessete horas, é servida sopa de legumes e macarrão. Ao retornarem à creche, as mães procedem o mesmo ritual: trocam o uniforme das crianças, por suas vestimentas e, leva-as para casa. Com a finalidade de caracterizá-las, passaremos a descrever as suas características e os seus cotidianos em suas particularidades. Para preservar as suas identidades as denominaremos creches A, B e C.

4.1. A creche A

A creche A, localiza-se em um bairro distante do centro de Rio Verde, onde residem pessoas, em sua maioria carentes, em um local calmo e com pouco

movimento tanto de carros, quanto de pedestres. Possui uma entrada, com plantas ornamentais e fica bem próxima da calçada. É fechada por telas, com um portão de ferro. O acesso à creche é feita pelo portão principal, que fica diariamente aberto, o que não oferece nenhuma segurança às crianças, pois qualquer pessoa, sem identificar-se poderá adentrar ao prédio.

Há bastante espaço, porém grande parte, é destinado às crianças da pré-escola. Apenas, um espaço é destinado ao berçário. É amplo e bem arejado. As paredes de cor clara, com algumas pinturas de personagens de histórias infantis. O piso, apesar de ser cimento vermelho, é limpo e bem cuidado.

Perfilados estão os berços e alguns móveis. Resta um pequeno espaço com alguns almofadões e brinquedos de sucata, onde as crianças permanecem brincando, enquanto não estão dormindo, praticamente sozinhas, pois as monitoras cuidam dos afazeres rotineiros, como lavar e preparar mamadeiras, cuidar da limpeza do berçário e outros afazeres. Conjugado a este espaço encontra-se a sala de higienização e o lactário. O curioso é que não há instalações sanitárias. As crianças utilizam "peniquinhos de plástico", individual.

Além do berçário, a creche possui uma sala de coordenação, embora pequena, é bem organizada. Possui duas salas, onde funcionam a pré-escola, atendendo crianças de cinco a seis anos. As salas são muito pequenas para o fim a que se destinam. Em outro espaço encontram-se crianças de três a quatro anos conjugada a um banheiro e um vaso coletivo. À direita, encontra-se os sanitários masculino e feminino. Há uma área livre, coberta, e serve de refeitório para as crianças maiores de dois anos. A cozinha é ampla e bem arejada.

4.2 A Creche B

A creche B, localiza-se em um bairro próximo do centro. Possui uma entrada ampla, fechada com tela e portão de ferro. A entrada é de chão, não havendo plantas ornamentais, exceto duas árvores gigantescas, que não são utilizadas como sombra pelas crianças, para não sujá-las. A creche funciona, também como pré-escola, atendendo crianças de zero a seis anos.

Possui uma sala ampla onde funcionam as salas de pré-escolas. A outra sala menor, funciona ao mesmo tempo, a coordenação, o almoxarifado e o berçário. A cozinha é pequena, com móveis e utensílios apropriados. São dois banheiros, e atende tanto as crianças da pré-escola, quanto as crianças do berçário.

Os berços são muito próximos e, praticamente, não há espaço para as crianças transitarem livremente. Não há sanitários, nem lactário e nem sala de higienização. As crianças utilizam os banheiros, juntamente com as outras crianças. Para tanto, os monitores têm que passar pela sala de aula da pré-escola a fim de proceder os cuidados de higiene necessários.

Chamou-nos a atenção o fato do berçário funcionar conjuntamente com a coordenação e, ao mesmo tempo, como almoxarifado, impedindo o bom desenvolvimento das atividades e a liberdade das crianças.

As crianças da pré-escola I e II, ocupam um mesmo espaço, descansam em colchonetes e no horário de atividades das crianças maiores, os menores saem e ficam na calçada, sendo observadas por uma das monitoras.

4.2. A Creche C

Localiza-se em um bairro afastado do centro e atende, também, crianças dos bairros circunvizinhos. Fica situada em uma rua afastada, distante de barulhos e movimentos de veículos. É fechada por grades altas na frente e muros muito altos nas laterais, o que dificulta a circulação de ar nas dependências da creche. O acesso à creche é feito por um único portão, que fica o tempo todo destrancado, não oferecendo segurança às crianças.

É subdividida em vários cômodos, todos pequenos para os fins a que se destinam. Possui uma sala de coordenação e bem organizada. Há uma sala de televisão e aparelhos radiofônicos. Nesta sala permanecem crianças da pré-escola que estudam em turnos diferentes, com idade entre cinco a seis anos. Em outra sala funciona o pré-escolar II, atendendo crianças maiores. Existe, também, a sala de aula das crianças que freqüentam o pré-escolar I.

Vizinha a esta sala, localiza-se o berçário. Na entrada há uma banheira de cimento, com chuveiro de água quente. Os berços enfileirados e muito próximos uns dos outros, impossibilitam a livre movimentação das crianças.

O espaço é pequeno e não tem uma boa ventilação. A iluminação natural é insuficiente. Agregado ao berçário fica o lactário e um espaço para higienização das crianças. Não há sanitários apropriados às crianças, que utilizam "peniquinhos" individuais.

A creche possui uma área coberta onde as crianças de três a seis anos, fazem as refeições. Porém, são impedidas de brincarem, porque neste espaço funciona também, a lavanderia. A cozinha é bem arejada e muito bem cuidada.

A falta de cuidado com o espaço físico e a falta de planejamento, demonstram friamente o descaso do poder público municipal para com essas instituições. Em nenhuma delas, os berçários foram planejados e os banheiros são impróprios à idade das crianças.

5. Atendimento Médico/Odontológico e Nutricional

Não há atendimento médico/odontológico, nem preventivo e nem curativo em nenhuma das creches em estudo. Em caso de necessidade e urgência, conduzem-se as crianças ao posto de saúde mais próximo ou ao Hospital Municipal, onde o atendimento é gratuito. A dificuldade é que a monitora tem que entrar na fila e aguardar a vez da criança ser atendida. Não sendo emergência a mãe é chamada para levar a criança para casa.

Em nenhuma das creches há medicamentos disponíveis, como antitérmicos, xaropes e outros. Os remédios são ministrados somente quando as mães trazem de casa e recomendam às monitoras a quantidade exata a ser ministrada. O problema maior se prende ao fato das monitoras não saberem ler e ministram os medicamentos, mediante a recomendação das mães.

No aspecto nutricional, apesar de não existirem nutricionistas que orientem os cardápios, as três creches são bem atendidas. As merendeiras recebem constantes treinamentos e cursos de reciclagem, aprendendo receitas nutritivas, a organizar cardápios semanais, além de regras de boa higiene.

A Prefeitura de Rio Verde, por meio da Secretaria de Educação e Ação Social, fornece a alimentação, que consta de carne, ovos, pão, leite, frutas, legumes e verduras, além de bolachas, sucos e mingau. Os alimentos não faltam e

os cardápios são cuidadosamente preparados pelas monitoras. As refeições diárias são bem feitas e têm um sabor agradável.

6. A Prática e o Desempenho dos Monitores

Dando continuidade ao nosso estudo, tendo como finalidade primordial coletar, investigar e analisar dados relacionados às creches de Rio Verde verificamos em que medida a ação cuidar/educar é entendida e como se dá o desenvolvimento profissional dos monitores a fim de que possam atuar como mediadores dessa relação.

Como parte do diagnóstico, realizamos um estudo das vivências cotidianas das monitoras nas creches, procurando identificar quais as dificuldades do dia-a-dia, das creches e sobre si próprios. Nesta parte do estudo, tivemos a intenção de apresentar os dados relacionados à atuação desses educadores, como escolaridade, idade, tempo de atuação em creches principalmente, vivências em berçários, sociabilidade, cuidado, relações afetivas e aos aspectos físico e material de cada uma das instituições pesquisadas.

Neste tópico nos referimos à descrição da prática dos monitores, em decorrência do registro das observações participantes, que foram feitas, basicamente, nos berçários, embora tenhamos vivenciado várias situações da vida nas creches, nos corredores, nas salas de administração e nos refeitórios. Nos momentos de observação, procuramos detectar requisitos básicos da ação dos monitores, como o cuidado, a higiene, a alimentação, os laços afetivos. Para maiores esclarecimentos tentaremos apresentar algumas destas práticas.

Por essa razão, o foco principal deste trabalho foram as monitoras: o seu desenvolvimento profissional, a sua relação afetiva com as crianças, a visão que têm de creche e o dia-a-dia vivenciados nessas instituições.

Todas as entrevistadas não têm formação escolar, são semi-alfabetizadas, três delas estão estudando em cursos de alfabetização de adultos. Afirmam que nunca participaram de cursos de atualização e reciclagem relacionados ao atendimento a crianças de zero a dois anos, pois os cursos dos quais participaram foram destinados aos professores da pré-escola. O que sabem advém de experiências adquiridas no cuidado com os próprios filhos e com crianças de sua família, como sobrinhos e netos. Desconhecem a importância da relação teoria/prática, mas não negam a participação em cursos, encontros e seminários apropriados às crianças de três a seis anos, mas somente a parte técnica.

Afirmam gostarem muito de trabalhar em creches e têm grande afetividade para com as crianças. Suas maiores dificuldades, estão na falta de espaço físico, de material didático-pedagógico apropriados à idade e, também, de apoio técnico-pedagógico, mais direto e, em serviço.

Ao mencionar as tarefas que desenvolvem nos berçários, as monitoras confessam que gostam muito de crianças e que esperam contribuir para que não se tornem marginais. Acreditam que somente um entrosamento perfeito entre elas e as famílias das crianças é capaz de alcançar melhores resultados em suas atividades. O prazer é um sentimento relacional que surge entre os monitores. Ao relatarem a convivência com as crianças e, ao se referirem às próprias atividades, sentem-se realizadas profissionalmente, como podemos observar a fala de uma delas:

Você tem que trabalhar com muito amor, com muito respeito (...). A criança depende muito da gente. Tudo o que a criança aprende é o que a gente passa prá elas, com muito amor, com muito respeito prá que ela possa crescer, ter uma educação bonita. A criança, quando ela fala, ela segue o seu modelo de vida, não é? Se você é nervosa, uma estúpida, se você é agitada a criança faz aquilo, não é?

7. Os Monitores e o Planejamento

Às entrevistas aplicadas, as monitoras afirmaram que não realizam planejamento e seguem orientações determinadas pelas coordenadoras responsáveis pelas creches, que, por sua vez, recebem orientações da coordenadora pedagógica do núcleo. Por essa razão não foi possível responder às questões relacionadas ao planejamento de suas atividades diárias. Portanto, as atividades são baseadas no senso comum, na rotina diária e na experiência de vida de cada uma. A ausência de planejamento na organização educacional das creches, provoca um distanciamento da ação de cuidar/educar crianças pequenas, comprometendo o processo de desenvolvimento mental, intelectual e social da criança.

8. A Estrutura Dinâmica das Creches

As creches, em especial os berçários, constituem-se em espaços físicos de suma importância para efetivação do processo de educação de crianças pequenas, sobretudo, porque são nestes espaços que ocorrem as relações afetivas e educacionais, consideradas importantes para a vida afetiva e emocional das crianças, conforme os estudos vygotskyanos e wallonianos que consideram essas relações como alicerces para a vida da criança., tanto no presente, como no

futuro, pois são nestes espaços que as crianças adquirem um conjunto de conhecimentos, habilidades e hábitos que contribuirão na formação, por parte da criança, de um conjunto de relações importantes para a sua formação afetivo/social.

São os berçários, os espaços com maiores condições dos monitores executarem suas práticas, tomarem decisões importantes, prepararem e acompanharem as crianças nos seus primeiros passos, para a educação fora do lar.

Durante o nosso trabalho junto às monitoras, em seu próprio local de trabalho, constatamos, por meio de observações participantes e entrevistas semi-estruturadas, que as relações evidenciadas têm pouco a ver com a verdadeira função da creche e, portanto, as monitoras se limitam apenas em cuidar da criança, atendendo mais às suas necessidades físicas do que afetivas e educacionais, embora mencionassem constantemente, em suas falas, a educação e demonstrassem afetividade para com as crianças e que nada têm a ver com o referencial teórico mencionado anteriormente relacionados aos estudos de Vygotsky e Wallon, que ressaltam a importância da presença do adulto na formação da criança.

9. A Relação Afetiva, Monitora/Criança

O contato da criança com o monitor é outro ponto relevante que analisamos, levando-se em consideração as etapas em que se processam o conhecimento estabelecidos por Piaget, por meio de sucessivas atividades, em especial as apropriadas ao período sensório-motor e a zona de desenvolvimento proximal estabelecida por Vygotsky que afirma que as relações afetivas

estabelecidas entre a criança e o adulto nos primeiros anos de vida, são fundamentais para o seu desenvolvimento psicológico .

Os estudos de Wallon ressaltam a importância do movimento, a emoção, a inteligência e a personalidade da criança, como aspectos definitivos na vida da criança. A dimensão afetiva, oriunda desses estudos é necessária e importante para o desenvolvimento da criança. Por essa razão, as relações entre as monitoras e as crianças, nos berçários, foram relevantes para o nosso estudo. Levamos em consideração as necessidades das crianças, o nível de desenvolvimento e as próprias exigências na condução das atividades nos berçários. Evidenciamos fortes relações afetivas e as experiências cotidianas das monitoras frente aos trabalhos que executam, através do contato com as crianças, em que se mostravam cuidadosas e até mesmo afetuosas, quando se dirigiam a elas.

Quando desenvolvemos as observações nas creches de Rio Verde, relacionadas ao cuidado que os monitores têm para com as crianças, notamos que são afetuosas e gentis. Esse fato nos foi apresentado em seus comportamentos quando tentavam consolar as crianças, que se mantinham agitadas e chorosas, seguravam-nas no colo e acalentavam-nas. Uma delas, ao segurar a criança ao colo, demonstrava muito carinho e afeto. A outra afirmava que a criança estava nervosa, por ser o seu primeiro dia na creche. Também podemos observar que as crianças sentem-se confortáveis e seguras com a aproximação das monitoras, o que nos leva a acreditar que as suas proximidades físicas, exercem influências diretas nos comportamentos das crianças.

Nos depoimentos obtidos através das entrevistas semi-estruturadas, a relação monitor/criança são fundamentais para a sua segurança, principalmente, se as mesmas forem impregnadas de delicadeza, ternura e simpatia.

10. A Coleta de Depoimentos

Após observarmos o desempenho dos monitores na execução de suas atividades, o próximo passo foi entrevistá-los, conforme roteiro em anexo, com o objetivo de coletar o maior número de informações e captarmos suas falas, emoções, gestos e expressões fisionômicas e até mesmo o silêncio e as atitudes, o que nos permitiu analisar qual a relação do cotidiano das creches e o binômio cuidar/educar.

Ao nos dirigirmos às pesquisadas, levamos em consideração, os seus conhecimentos práticos de senso comum e as concepções de vida que orientaram suas ações no trato com crianças pequenas.

Quanto à formação profissional verificamos a qualificação desses profissionais, tanto a inicial, quanto a continuada, a fim de assegurarmos as suas capacitações ou não para desempenharem suas funções.

Tivemos o cuidado de não nos deixarmos influenciar pelas aparências imediatas e procuramos valorizar as contradições dos fenômenos detectados. Observamos as formas e o modo agir de cada monitora. Para tanto, as deixamos livres para expressarem suas idéias e sentimentos, através de um clima de amizade e respeito-mútuo.

Mantivemos durante a entrevista, uma atitude silenciosa e, à medida que os informantes falavam, registrávamos seus depoimentos, através de um gravador, captando-os com a maior fidedignidade, o que nos permitiu maior liberdade para observar, em cada entrevistada suas expressões fisionômicas, suas

atitudes, as gestualidades e os olhares. Ficamos, portanto, atentos aos sentimentos e lembranças saudosas ou repudiadas das entrevistadas.

As entrevistas foram registradas, à medida em que coletávamos as informações e transcritas posteriormente e analisadas. Para melhores esclarecimentos escrevemos os trechos mais importantes. Procuramos registrar, também, os aspectos quantitativos, que muito nos auxiliaram, durante a interpretação dos dados.

Para ilustração de nosso trabalho, passamos a registrar alguns depoimentos das pesquisadas, que consideramos importantes para a comprovação do problema em estudo. Quase todas as profissionais sentem-se desvalorizadas e expressaram esse descontentamento de várias formas, pela questão salarial, a falta de oportunidade para capacitação, a escassez de material e a falta de espaço físico. Em algumas, notamos um sentimento de anulação, enquanto pessoa e desempenham suas funções nas creches por falta de opção.

Praticamente, todas expressaram o sentimento de descaso dos governantes, oferecendo-lhes baixos salários, atraso de pagamentos e péssimas condições de trabalho. O excesso de atividades não lhes permitem dedicar maior atenção às crianças, conforme suas necessidades afetivas. Algumas afirmaram que só lhes atribuem deveres e nunca direitos.

A resignação é outro sentimento detectado, durante as entrevistas e está presente em alguns depoimentos de forma intensa. A angústia e o medo são expressos nos semblantes e nas atitudes das pesquisadas. O próprio cotidiano das creches parecem ser o maior gerador desses sentimentos. A rotina das creches é

muito corrida. A todo momento param para atender a uma criança, cuidar da sua higiene, dar-lhe de comer e observá-las para que não provoque acidentes.

Quando indagamos como é a convivência com as famílias das crianças, todas mencionaram existir um bom relacionamento entre elas e as mães das crianças, como podemos observar neste depoimento de uma delas:

Graças a Deus, até hoje, pelo menos prá mim, nenhuma mãe reclamou nada. A gente sempre procurou tratá elas muito bem, né? Porque elas vão pró serviço e fica despreocupadas com os fios delas. Com a gente que está aqui né? Porque se você não tiver um bom relacionamento com as mãe, elas vai tê dúvida: Será que ela é boa? Será que ela é estúpida? Vai tratá meu fio bem?

Ao relatar sobre os seus sentimentos e o relacionamento com a família, uma das entrevistadas, volta-se, para as crianças e responde:

(...) o contato com a família das crianças é bom. Quando a gente passa na rua ês fica tão satisfeito de vê a gente, até a própria criança, quando vê a gente fala: alá a tia! É muito bom. Sinto gratificada. Nossa! É muito bom. Demais! Muito gratificada.

Em um dado momento relata a sua experiência de vida, como que para justificar a sua fala:

(...) Toda a vida, é com todo mundo, eu não sei tratá ninguém mal, né? Então eu procuro dá o de melhor de mim, prá mãe confiá que realmente a gente vai cuidá dos fios dela. Por que eu tive três, eu sei o que é saí prá trabalhá e eu sei o que é largá os fios. Nossa

Senhora! Era a coisa mais difícil. Ainda mais que num tinha onde deixá os fios. Só que os meu não ficava. Os meu ficava sozinho. Cê trabaia o dia todo com a cabeça preocupada.

Ao mencionar a saída das crianças das creches, um sentimento de posse e de saudade se apodera das monitoras:

Quando as crianças deixa a creche a gente acha rui. A gente sente saudade deles. Já cheguei a chorar. É o caso da criança que eu apeguei tanto com ela. O pai dele pegou ele, meio bêbado, sabe? E saiu. Eu senti ciúme em vê ele sai com o menino daquele jeito.

Quanto ao ingresso das monitoras nas creches observamos que nenhuma delas foi contratada por meio de concurso. Algumas delas vieram de outros órgãos municipais e outras convidadas pelas coordenadoras. Uma delas declarou:

(...) Nem conhecia a creche, quando, quando eu mudei prá esse bairro. Tava fazeno a creche. Ai a coordenadora daque, nem me conhecia. Ela morava perto de uma prima amiga da escola. Ai ela arrumou prá mim. Ai faltou uma pessoa ela me chamou. Eu nem conhecia a creche. Eu vim prá creche, por acaso, e tô aqui a treze anos. É a continuação da minha casa.

A prática dos monitores resulta numa mistura de experiências vivenciadas, sem o menor questionamento científico, agindo de acordo com seus conhecimentos e suas experiências diárias. Os dados da pesquisa mostraram grandes lacunas no processo de formação das monitoras. Foram unânimes em constatarem suas dificuldades, devido as limitações na formação recebida, no domínio de técnicas e de conhecimentos específicos e na prática de habilidades

relacionadas às crianças até dois anos. Por essa razão passam a ser meras executoras de ordens determinadas pela coordenadora geral das creches.

Não tendo formação específica, sentem dificuldades em promover uma prática relacionada ao cuidar/educar crianças menores de dois anos e despreparadas para lidar com uma realidade diferente daquela que vivenciam atualmente. Os monitores não recebem orientações apropriadas e nunca fizeram cursos para desenvolver suas atividades com crianças desta faixa etária. Sentem falta de especialistas que possam orientá-las em suas dificuldades. O Serviço de Ação Social não tem oferecido cursos ou qualquer tipo de assistência para orientá-las, no atendimento à crianças nessa faixa etária.

Não há nenhum trabalho de estimulação com os bebês. Eles apenas recebem os cuidados básicos. Não vivenciam nenhuma experiência com objetos concretos e nem há preocupação com o seu vocabulário. As monitoras pouco falam com as crianças, nem mesmo na hora do banho ou da mamadeira. Não dramatizam e nem contam histórias para as crianças maiores, apesar de acreditarem que os bebês já entendem muita coisa.

Desconhecem a importância dos estímulos externos para o desenvolvimento psicomotor e afetivo/social das crianças. As atividades com as crianças nos dois primeiros anos de vida são voltadas apenas para as atividades rotineiras de alimentação, assistência e higiene. Não há um plano de carreira e os salários são baixos, variando entre um a dois salários mínimos.

Dessa forma, a prática fica reduzida apenas ao cuidado e assistência, o que também não é fácil, devido a falta de qualificação profissional.

Uma sensação de doação e entrega ao trabalho na creche permeiam a fala de algumas monitoras.

A fim de não desperdiçar tempo no trabalho de campo e evitar erros, planejamos as entrevistas, enfatizando os dados importantes para o desenvolvimento de nosso estudo, o que enriqueceu as nossas observações.

Ao ouvirmos os depoimentos das monitoras, observamos que sentiram dificuldades em relatar as situações vivenciadas, o que dificultou, ir ao encontro das reais necessidades das instituições. Um aspecto relevante foi o desejo que cada uma tinha de serem ouvidas e de expressarem seus sentimentos e frustrações.

Após cada entrevista fizemos uma descrição literal dos depoimentos (Anexo VII), transformando-os em dados importantes, o que muito nos auxiliou na comprovação do problema em estudo.

As entrevistas com os pesquisados foram de fundamental importância, auxiliando-nos na reflexão do cotidiano das creches. As suas falas durante as entrevistas foram essenciais ao nosso estudo e revelou-nos detalhes relacionados ao desempenho de cada profissional, permitindo-nos uma maior aproximação com o problema focalizado.

Após analisar e interpretar todas as entrevistas e observações, selecionamos os dados considerados mais expressivos, como o prazer, o relacionamento com as crianças, a afetividade, o contato com as famílias das crianças e que mais se aproximaram dos objetivos de nossa pesquisa.

11. Os Problemas Detectados

Munidos do referencial teórico analisado nos primeiros capítulos, entendendo que o cuidar/educar crianças pequenas relatado nos Parâmetros Curriculares Nacional de educação infantil, em consonância com a atual Constituição Brasileira e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, deveria estar presente no cotidiano das creches de Rio Verde, e que as observações e as entrevistas utilizadas para a coleta de informações, nos fornecessem os encaminhamentos necessários e até mesmo imprescindíveis para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Após as observações participantes, tanto nos aspectos físicos, quanto na atuação dos monitores e o cotidiano das creches e as entrevistas semi-estruturadas realizadas com estes profissionais é que realizamos este estudo e nos foi possível e que nos possibilitou detectar várias lacunas. Para maiores esclarecimentos, sintetizamos os dados obtidos e discutidos conforme o referencial teórico nos seguintes resultados:

- 1- Nenhuma tem formação superior e apenas uma tem formação a nível de ensino médio, uma concluiu o ensino fundamental e a outra está cursando o ensino supletivo;
- 2- Quanto às monitoras, nenhuma das monitoras concluiu o ensino fundamental. Todas são semi-alfabetizadas;
- 3- Nem mesmo o cuidado e a assistência à criança seguem, rigidamente as regras de higiene necessárias, como a limpeza diária da criança e o cuidado para que cada uma tenha os seus objetos pessoais;
- 4- As crianças ficam o dia todo em um espaço fechado, sobrecarregado de móveis, o que lhes prejudica a saúde e os desenvolvimentos físico, mental e

social. Em uma das creches, o berçário, serve de depósito de material e de sala da coordenadora;

- 5- Apesar de gostarem do que fazem e do carinho com que tratam as crianças, as monitoras, sentem dificuldades em lidar com os bebês. Os cursos, os encontros e os treinamentos realizados foram mais para crianças em idade pré-escolar;
- 6- Os espaços físicos das creches são insuficientes e inconvenientes para a educação de crianças de zero a dois anos de idade. Não têm uma pintura adequada, pouca iluminação natural, com pouca ou sem nenhuma ornamentação. Faltam brinquedos adequados à idade e os poucos que existem estão estragados. Numa das creches as crianças dividem o espaço com a coordenadora, e com o depósito de material. Em outra, por falta de espaço, não utilizam a área livre, pois a mesma serve de lavanderia;
- 7- Não há parques infantis e muito menos espaço livre para que as crianças possam brincar livremente junto à natureza e desenvolverem suas habilidades motoras. Em uma delas nem mesmo há espaço interno;
- 8- O barulho ensurdecedor, provocado pelas crianças que freqüentam a pré-escola, perturbam na hora do sono dos bebês e stressando-os;
- 9- Durante as entrevistas percebemos que os monitores, às vezes, são passivos e desconhecem a relação de cuidar/educar crianças de zero a dois anos, não por suas culpas, mas por falta de oportunidades. Os encontros, cursos e seminários aos quais participaram não se referiam às crianças nessa faixa etária. Nunca leram um livro relacionado à educação e ao cuidado de bebês;
- 10- Pelas falas das monitora, ao mencionar as necessidades de cuidado e educação de crianças pequenas, percebe-se que a relação cuidar/educar, está muito distante da proposição e dos objetivos das creches de Rio Verde, o que os impossibilitam valorizar o aspecto educação, limitando-se, portanto, em cuidar das crianças enquanto as mães trabalham fora.

- 12-Existe ausência total de compreensão de termos importantes para as suas ações, como cuidar/educar, assistência, emoção, personalidade e desconhecem, totalmente, as teorias de personalidades importantes para a formação da criança, como, Piaget, Vygotsky e Wallon.
- 13-A má distribuição dos móveis, o má distribuição e a falta de espaço físico, também interferem no desenvolvimento psicossocial e afetivo das crianças. As creches funcionam, também, como pré-escolas e, por esse motivo, faltam espaços para as crianças menores.

Partindo das observações realizadas no cotidiano das creches, percebemos que o atendimento é insuficiente. As creches funcionam de acordo com critérios estabelecidos pela coordenação geral da ação social, ligada diretamente à Secretaria de Educação Municipal. Desenvolvem um trabalho distante da prática social, voltada para educação de crianças pequenas, limitando-se apenas à função de cuidado e assistência. Embora as monitoras afirmem que os objetos como mamadeiras, copos, pratos e talheres são de uso individual, pelas nossas observações isso não acontece. Os objetos são de uso coletivo, inclusive servem-se sopas com uma mesma colher a todas as crianças.

Dentre os vários problemas existentes, destacam-se a desqualificação das monitoras. O nível de escolaridade é baixíssimo, pois todas são semi-alfabetizadas, essa é uma das razões que não atende as necessidades das creches. Por esse motivo a atuação desses profissionais, caracteriza-se como semi-profissional. Em decorrência desta situação, o status é determinado pela falta de escolaridade, o que acarreta baixos salários e um nível de aceitação social inferior.

A falta de treinamento e o total descaso aos livros relacionados à educação infantil é outro fator que contribui para o desconhecimento científico. Nenhuma delas leu uma obra sequer de educadores interessados em educação infantil como Pestalozzi, Freinet, Montessori e Ferreiro que se referisse a educação de crianças até dois anos, nem mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação infantil, que foram distribuídos às creches, pela coordenação geral. Isso porque, na realidade, não sabem ler.

Nesta perspectiva, procuramos situar o nosso trabalho nos aspectos relevantes, como os estudos realizados por diferentes educadores, como Piaget, Vygotsky e Wallon, considerados imprescindíveis para a compreensão de formas de educação e formação de crianças pequenas, a fim de contextualizar a educação infantil nestas instituições, seguindo os parâmetros estabelecidos pela Legislação Brasileira para esta modalidade de educação e, ao mesmo tempo, prover subsídios que justificassem as nossas afirmações.

A pesquisa revelou-nos, de vital importância para a compreensão de fatores significativos, envolvidos no processo de desenvolvimento do fenômeno cuidar/educar crianças pequenas. A análise dessa relação nos forneceu base para investigarmos mais detidamente o esquema de reestruturação de um novo modelo a ser implantado. Nota-se que os instrumentos utilizados pelos monitores das creches são insuficientes e inadequado ao modelo proposto.

Ao concluirmos a fase de levantamento, descrevemos, analisamos e interpretamos os dados coletados, através de uma exaustiva leitura e releitura do material levantado, com a finalidade de selecionarmos aqueles de maior significação como o aspecto físico, material e humano e evidenciaram, de forma precisa, os cotidianos das creches observadas.

Para o tratamento e análise dos dados, utilizamos as seguintes categorias: formação profissional, estrutura dinâmica das creches, a relação monitor/criança, o planejamento, aspectos físicos e materiais dos prédios.

Mediante o exposto neste estudo, indagamos: Será possível transformar a creche babá e guardiã da infância, num espaço de cuidado e de educação para crianças de zero a dois anos, conforme o preconizado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96?

A Análise e Interpretação dos Dados

Os sujeitos desta pesquisa são os monitores de creches do Município de Rio Verde, Estado de Goiás. Atualmente conta com 10 creches, sendo 08 municipais e duas ligadas a instituições não-governamentais, de caráter filantrópico descritas no quadro abaixo.

QUADRO I: Demonstrativo das creches de Rio Verde, particulares e não-governamentais de caráter filantrópico, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação:

Instituição	Localização	Dependência Administrativa
Creche Ana Pimenta	Vila Mutirão	Municipal
Creche Chapeuzinho Vermelho	Vila Olinda	Municipal
Creche Carminda de Castro	Vila Borges	Municipal
Creche Marieta Ferreira	Bairro Sr ^o Agostinho	Municipal
Creche Dona Marilene	Vila Promissão	Municipal
Creche Elizabeth Emerich Campos	Vila Serpró	Municipal
Creche Elvira César Nascimento	Distr. de Riverlândia	Municipal
Creche Dona Bercholina Francisca	Distrito de Lagoa do Bauzinho	Municipal
Creche Amor São Francisco	Centro	Filantrópica
Creche Lar Criança para Jesus	Centro	Filantrópica

Diante do exposto, selecionamos, para efetivar o nosso estudo, três creches municipais, sendo duas em bairros periféricos e uma em um bairro mais centralizado, totalizando 30% das creches de Rio Verde. A população-alvo foram as oito monitoras, o equivalente a 25%. Estes resultados foram conseguidos por meio da fórmula de porcentagem: o total de creches (dez), vezes cem, dividido pelo total de creches selecionadas.

Inicialmente, fizemos a classificação dos dados, de forma sistemática. Submetemos esses dados a uma crítica apurada com a finalidade de evitar os erros ou as falhas, eliminamos informações confusas e incompletas. Como o objetivo central de nosso estudo, é a investigação relacionada ao desempenho e o desenvolvimento profissional das monitoras, foram delineadas várias questões abordando temas relacionados ao desempenho de suas atividades no cotidiano das creches.

Foi fundamental compreender as interrelações dos diversos aspectos detectados nos ambientes das creches. Por essa razão, utilizamos a entrevista semi-estruturada, por meio de um roteiro, contendo questões abertas, o que nos permitiu uma maior aproximação com os pesquisados.

Com a finalidade de compreender o binômio cuidar/educar crianças pequenas desenvolvido nas creches, apresentamos a sistematização dos dados advindos desse trabalho e que demonstraram como se deu o relacionamento dos monitores com as crianças, e em que medida essas relações acontecem. Elucidamos as falas dos sujeitos envolvidos nesse processo de interação, os coordenadores, os monitores e as crianças.

A sistematização dos dados foi uma atividade de vital importância para o nosso estudo, porque nos permitiu visualizar como a realidade nas

creches se apresenta. Tanto o início, quanto o transcorrer dessas atividades foram bastante difíceis, dado a forma como foram coletados os dados, pois os monitores falavam muito e não explicitavam com clareza o que lhes foi solicitado. Foram várias visitas nas creches, tendo como finalidade encontrar uma solução para as nossas suposições.

Nesta pesquisa, tornou-se evidente a importância das relações afetivo/sociais entre as monitoras e as crianças envolvidas no processo, tendo como parâmetro o cuidado e a educação das crianças de zero a dois anos.

A interpenetração dos dados foi uma constante no decorrer do processo de sistematização. A primeira tarefa, após retornarmos de cada visita, era ouvir as gravações e transcrever os dados com fidedignidade, a fim de preservar a autenticidade das falas das monitoras e fazer um mapeamento quantitativo dos materiais disponíveis, coletados através das observações participantes e das entrevistas semi-estruturadas.

Em seguida, fizemos a leitura de todo material transcrito e elaborado, agrupando-os por assuntos: sentimentos de prazer, carinho e amor, relações interpessoais, os dados relacionados ao espaço físico, a afetividade, a convivência com as famílias das crianças. Identificamos nas observações participantes e nas entrevistas semi-estruturadas, as rotinas e os fatos eventuais que desenrolaram em cada creche.

Mediante a transcrição dos dados, as respostas foram organizadas em categorias, através das características significativas, e identificáveis, como: sexo, estado civil, nível de escolaridade, experiência profissional, vínculo empregatício e formação continuada. O que nos permitiu analisar e interpretar

os dados e, posteriormente, organizá-los. Para melhor compreensão e interpretação, organizamos os dados, em conjuntos distintos, agrupando as categorias por afinidade: dados pessoais, escolaridade e experiência profissional o que facilitou a comprovação de nossa hipótese.

Tendo em vista a classificação dos resultados, analisamos de forma conjunta, a especificidade de cada categoria estabelecida. Em nosso levantamento inicial, encontramos onze creches em Rio Verde, sendo oito municipais e três dirigidas por instituições não-governamentais.

A faixa etária dos entrevistados está entre 25 a 50 anos de idade e o nível de escolaridade das monitoras nas três creches em estudo, são especificados no quadro abaixo.

QUADRO II: Demonstrativo idades e escolaridade das entrevistadas, conforme dados fornecidos pela coordenação das creches.

Entrevistado	Idade	Escolaridade
M1	50 anos	Pré-alfabetizada
M2	29 anos	Pré-alfabetizada
M3	49 anos	Pré-alfabetizada
M4	25 anos	1ª série
M5	32 anos	8ª série
M6	47 anos	2ª série
M7	37 anos	Pré-alfabetizada
M8	32 anos	Pré-alfabetizada

Conforme podemos perceber no Quadro II, as monitoras têm idade entre 25 a 50 anos, sendo que 25% estão na faixa etária até trinta anos, 37,5% entre 30 a 40 anos e 37,5% até cinquenta anos. Quanto o nível de escolaridade,

62,5% são pré-alfabetizadas, 25% têm apenas a primeira fase do Ensino Fundamental.

Ao questionarmos a situação funcional das monitoras, constatamos que praticamente todas não têm um situação funcional definida. Apenas 25% são efetivas e 75% são contratadas em regime especial e trabalham como prestadora de serviços, sem direito a férias e previdência, portanto encontram-se em situação precária, podendo a qualquer momento, serem substituídas. Quanto ao tempo de serviço, somente 37% trabalham em serviço público acima de dez anos., como podemos observar no QUADRO III.

QUADRO III: Demonstrativo da situação funcional e tempo de serviço das monitoras, das creches em estudo, conforme dados fornecidos pelo Departamento de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação.

Entrevistado	Situação Funcional	Tempo de Serviço
M1	Regime especial	6 anos
M2	Regime especial	4 anos
M3	Regime especial	1 ano
M4	Regime especial	3 anos
M5	efetiva	11 anos
M6	efetiva	12 anos
M7	Regime especial	5 anos
M8	Regime especial	4 anos

Ao responder a questão sobre cursos de reciclagem e aperfeiçoamento, relacionados a educação de crianças até dois anos e onze meses afirmaram que participaram de vários cursos, porém nenhum específico a esta faixa etária.

Quanto a questão salarial, praticamente todas elas recebem menos ou pouco mais que o salário mínimo. No que se refere ao rendimento salarial das entrevistadas, obtivemos os seguintes resultados:

QUADRO IV: Demonstrativo de faixa salarial das entrevistadas:

Faixa Salarial	Entrevistadas
Menos que o Salário Mínimo	2
Salário Mínimo	4
Mais que o salário Mínimo	2

Como se pode perceber, do total de entrevistados, apenas duas (02) recebem pouco mais que o salário mínimo, quatro (04) recebem o salário mínimo e duas (02) recebem menos que o salário mínimo. Vale a pena ressaltar que as duas monitoras que recebem pouco mais que o salário mínimo, encontram-se nessa faixa etária porque uma faz "dobradinha" (trabalham nos dois períodos, totalizando aproximadamente dez (10) horas diárias e a outra receba gratificação por tempo de serviço. Três das entrevistadas complementam seus vencimentos vendendo produtos de revistas e outras duas complementam fazendo crochê.

Ao analisar os dados mencionados, por meio da técnica de porcentagem, através de uma regra de três simples. Tomamos o total de creches municipais e multiplicamos por cem. Dividimos esse resultado pelo total geral de creches do município. Para uma melhor compreensão, utilizamos a seguinte fórmula:

$$P = 8 \times 100$$

Detectamos que, aproximadamente 75% das creches de Rio Verde, estão sob a responsabilidade do poder público municipal. Tanto as instituições públicas, quanto as não-governamentais, atendem crianças de 0 a 6 anos. As creches não-governamentais estão localizadas no centro de Rio Verde, enquanto que as municipais nos bairros periféricos. Dessas 8 instituições públicas, apenas três foram selecionadas, perfazendo 23%.

Conforme o determinado pela Constituição Brasileira, em seu Artigo 208, especificando que a creche é um direito de todas as crianças de zero a dois anos, o que acontece nas creches contradiz a legislação. Detectamos que o número de crianças atendidas nestas creches, não comporta a demanda, atendendo apenas crianças das mães que trabalham fora de suas residências.

Verificando o nível de escolaridade das monitoras, detectamos que nenhuma concluiu o Ensino Fundamental. Quanto ao vínculo empregatício, 10 % efetivas e 90 % trabalham em regime de prestação de serviços. Ao analisarmos a relação cargo/função, todas são contratadas para exercerem a função de serviços gerais percebendo um o salário mínimo e 60 % são provenientes de funções e órgãos diversos, percebendo pouco mais que o salário mínimo.

No decorrer da análise das respostas, foi possível detectar, o total desconhecimento das monitoras com relação a dicotomia provocada pelo desconhecimento da relação cuidar/educar crianças pequenas. Analisando as reações fisionômicas, as atitudes, os gestos e as falas das monitoras foi possível perceber que apesar do desconhecimento das relações de cuidado e educação as monitoras demonstram afeto e amor pelas crianças.

Evidentemente, o foco principal de nossa pesquisa são os monitores, e o seu desempenho profissional para o trabalho de assistência, cuidado e educação

A nossa vivência inicial nessas instituições, acrescida dos levantamentos de dados, permitiu-nos desvendar o papel que vem exercendo os monitores nas creches, nas relações e no cuidado com as crianças, com a finalidade de desvendar a dicotomia entre a ação cuidar/educar.

A organização das creches, envolvendo as condições de trabalho, a forma de gestão, a assistência de especialistas, a dinâmica das relações internas, está longe de suprir, efetivamente, as necessidades de um processo relacionado ao cuidado, a assistência e à educação de crianças pequenas. Há problemas no atendimento às creches por parte dos órgãos responsáveis pela educação nas creches, tanto na parte administrativa, quanto na parte pedagógica. A assistência é precária, não há capacitação em serviço e nem atendimento específico às dificuldades do dia-a-dia.

Em todas as creches funcionam, pré-escolas, atendendo crianças até seis anos. Por esse motivo há muito barulho: as crianças gritam, os monitores falam alto, colocam o som no volume muito alto. Tanto as monitoras quanto as crianças cantam muito alto. É um barulho ensurdecedor. Tudo isso acontece, quando as crianças menores estão repousando. Por esse motivo acordam assustadas e muito nervosas.

Sintetizando esta análise, podemos afirmar que a estrutura organizacional das creches de Rio Verde, não fornecem condições para superar a dicotomia entre o cuidar e o educar crianças pequenas de zero a seis anos e,

portanto, exige uma reestruturação radical desde a sua gestão, até à sua estrutura física e social.

Reconhecemos, ainda, que essas mudanças nas instituições de educação infantil necessitam qualificar os trabalhadores, a fim de que possam adaptar-se às novas exigências, aliadas às necessidades de se implantar uma nova gestão para as creches, com o objetivo de transformá-las em alicerces da educação posterior. O questionamento, a participação, o conflito, o debate e as discussões, são elementos essenciais para uma possível mudança e direcionamento da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs analisar a dicotomia entre o binômio cuidar/educar crianças pequenas nas creches de Rio Verde, buscando, para tanto, verificar se as ações desenvolvidas nessas instituições oferecem meios para vivenciar as relações de cuidado e de educação.

A partir das observações nas atuais práticas educativas utilizadas nas creches, percebemos que não existe uma integração com as atuais propostas de educação infantil. Esse fato, evidencia-se na forma como são estruturadas e nas atitudes decisórias daqueles que detêm o poder, aliada ao despreparo dos coordenadores e à falta de uma proposta pedagógica, parecem ser os responsáveis pelo atual quadro.

Nesta perspectiva, procuramos situar o nosso estudo nos aspectos relevantes, a fim de contextualizar a educação que ora se pratica nessas instituições, levando-se em consideração a atual Legislação Brasileira e tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação infantil e, ao mesmo tempo, prover subsídios que justificassem as nossas afirmações iniciais.

Para que isso acontecesse nos aproximamos do cotidiano das três creches em estudo, com a finalidade de detectar em que medida vêm executando um trabalho de cuidado e educação com crianças pequenas. Outro fato

preponderante foi o delineamento do perfil dos monitores a fim de verificarmos como desempenham suas funções e quais as mudanças devem ocorrer nestas instituições. Entretanto, é preciso esclarecer que estivemos preocupados exatamente em detectar os aspectos a serem modificados, a fim de que a educação nas creches se transforme em realidade.

A pesquisa revelou-nos ainda, que é de vital importância, a compreensão dos fatores envolvidos no processo de desenvolvimento do fenômeno cuidar/educar crianças pequenas. A análise dessa relação nos forneceu base para investigar, mais detidamente, o esquema de reestruturação do modelo a ser implantado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

O embasamento teórico, foi relevante para a compreensão de todos os fatos envolvidos na relação cuidar/educar e na forma como ela vem acontecendo nestas instituições. Procuramos expor como se processa a educação de crianças pequenas, desde o nascimento até dois anos, idade delimitada para educação nas creches, conforme determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96. Tudo isso nos serviu de apoio para a estruturação de nossa pesquisa.

Portanto, os resultados deste trabalho, associados ao estudo teórico, auxiliou-nos na busca de um conceito para a educação infantil, permitindo-nos desvendar as atuais práticas educacionais e possibilitaram-nos, também, analisar em que medida se determinam ações educativas nas atuais creches de Rio Verde.

Na tentativa de mudarmos a concepção de creche, questionamos o uso das estruturas da educação infantil no atual contexto das creches de Rio Verde.

Essa atitude requer a conscientização de todos os responsáveis no processo educacional desenvolvido nas creches: Diretora geral e coordenadora geral, coordenadores de unidades, monitores e funcionários das creches.

Pelas observações realizadas nas três creches e os depoimentos colhidos através das entrevistas com as monitoras, notamos que a relação cuidar/educar não está presente no cotidiano destas instituições, sendo substituída pelas influências históricas de origem assistencialista e higienista.

Algumas considerações essenciais foram abordadas a fim de esclarecer o que se define por cuidado e educação nas creches e portanto, analisamos questões que nortearão os pressupostos de uma nova proposta educacional para as creches de Rio Verde. É preciso superar uma educação exclusivamente assistencialista para implantar uma educação de cuidado e educação, levando-se em consideração o desenvolvimento sócio/educacional, velando pelos seus direitos e por suas necessidades.

Torna-se urgente implantar o profissionalismo na educação infantil, exigindo que os seus integrantes ingressem nos cursos de pró-formação, oferecidos aos professores leigos e que se implante um estudo através de seminários, encontros e círculos de estudos, a fim de conseguir uma educação infantil de qualidade e a valorização dos recursos humanos que desempenham suas funções junto às crianças.

É preciso, também, implantar o plano de carreira, a fim de proporcionar estabilidade financeira, através de salários justos e compatíveis com as funções desempenhadas, possibilitando aos monitores formar-se adequadamente e manterem-se atualizados, participando de eventos educacionais

e cursos apropriados à sua formação e que possam adquirir livros com a finalidade de se aprimorarem.

Faz-se necessário criar um Conselho Municipal e um Foro de Debates de educação infantil, que definam os caminhos e ofereçam alternativas para a solução dos problemas detectados nesta área educacional.

O Município precisa, urgentemente, de uma inovação no sistema de educação nas creches, através de uma gestão descentralizada, passando de uma atividade setorial a uma atividade mais aberta, flexível, atenta às reais necessidades das crianças, introduzindo inovações através de mudanças significativas, como pessoal qualificado, espaço físico adequado, descentralização da gestão administrativa dando mais autonomia, inclusive financeira aos seus administradores, propostas pedagógicas condizentes com a realidade de cada creche, a fim de revertê-las em melhorias na qualidade da educação infantil.

É preciso planejar a educação infantil nas creches e implementar, integradamente, às diversas ações educacionais, como treinamento de monitores, reformas dos prédios, construção de áreas livres e de lazer, provisão de material didático-pedagógico e elaboração de propostas pedagógicas, condizentes com a realidade educacional de cada creche, tomando como base o binômio cuidar/educar.

A implantação de uma nova proposta pedagógica, tendo como parâmetro o cuidar/educar, requer um trabalho de sensibilização dos responsáveis pela educação infantil no município e, também, dos coordenadores e monitores que desempenham suas funções nestas instituições. É preciso compreender que o

alicerce de uma educação pública de qualidade deve estar presente numa proposta que consiga associar cuidado e educação a fim de não comprometer o desenvolvimento posterior da criança, conforme o estabelecido na atual legislação educacional brasileira.

É preciso refletir sobre o poder e a participação da administração municipal, em especial a secretaria responsável pela ação social e pela educação de crianças pequenas, com a finalidade de esclarecer as deformações e as contradições nelas existentes, o que facilitará a proposição de alternativas concretas, evitando assim, acomodação e descaso para com a educação de crianças pequenas.

Portanto, faz-se necessário redefinir os objetivos relacionadas à educação infantil, a fim de oferecer oportunidades para que as crianças de zero a dois anos, receba uma educação direcionada para uma formação integral.

A partir dessas considerações, acreditamos que a qualidade das atividades a serem desenvolvidas nas creches, depende de mudanças estruturais a partir dos órgãos governamentais, da descentralização da gestão e da formação dos monitores, tanto inicial, quanto continuada.

O estudo desenvolvido aborda a dicotomia entre o cuidado e a educação e sugere uma nova proposta educacional, tendo como base o cuidar/educar crianças pequenas. É preciso que as autoridades responsáveis e os profissionais que atuam nas creches, analisem, reflitam e repensem suas responsabilidades e práticas. Urge, portanto, que se analise com muita seriedade e rigor o problema em estudo a fim de que sejam feitos os encaminhamentos e

intervenções necessárias para que as creches venham a cumprir adequadamente a sua função de cuidar e de educar.

Ao realizar este estudo tivemos a preocupação em esclarecer como as monitoras percebem o seu ambiente de trabalho e a si mesmas como trabalhadoras, mediante a análise da realidade vivenciada e às suas práticas, através das exposições orais.

No decorrer da análise das respostas, foi possível detectar, o total desconhecimento das monitoras com relação à dicotomia provocada pelo desconhecimento da relação cuidar/educar crianças pequenas. Analisando as reações fisionômicas, as atitudes, os gestos e as falas das monitoras foi possível perceber que, apesar do desconhecimento das relações de cuidado e educação, as monitoras demonstram afeto e amor pelas crianças.

Foi interessante notar que, tanto as observações, quanto as entrevistas utilizadas durante a coleta de dados, proporcionaram-nos informações extremamente importantes, levando-se em consideração o interesse demonstrado, praticamente, por todas as entrevistadas, ao relatarem fatos relacionados às suas vidas e suas atuações em creches.

Ao analisar os discursos obtidos, constatamos a presença da dicotomia existente entre a institucionalização da Educação Infantil e o que se desenvolve no cotidiano das creches, em que prevalece a "creche babá" de cunho assistencialista. Detectamos que há uma dissociação entre o trabalho desenvolvido e a relação cuidar/educar.

Ao serem abordadas, sobre a questão relacionada a dialética entre o saber e o fazer, tem-se a confirmação dos dados obtidos por meio da revisão bibliográfica, no que diz respeito à qualificação do profissional, observamos que não há preocupação, por parte das monitoras, em aperfeiçoarem-se, segundo as afirmações da coordenadora geral das creches:

(...) as monitoras dos berçários não precisam qualificar-se. É importante que elas tenham paciência e saibam cuidar e zelar pela guarda das crianças pequenas.

Como podemos observar, o exercício de cuidado, em primeira instância, não é o definido institucionalmente pela Legislação Brasileira, mas aquele que é definido, passível de ser efetivado.

Outro ponto importante, que merece ser analisado, é a organização das creches, envolvendo as condições de trabalho, a forma de gestão, a assistência de especialistas, a dinâmica das relações internas, está longe de suprir, efetivamente, as necessidades de um processo relacionado ao cuidado, a assistência e à educação de crianças pequenas. Há problemas no atendimento por parte dos órgãos responsáveis pela educação nas creches, tanto na parte administrativa, quanto na parte pedagógica. A assistência é precária, não há capacitação em serviço e nem atendimento específico às dificuldades do dia-a-dia.

As discussões realizadas anteriormente refletem o distanciamento entre a teoria e a prática, o fazer e o saber desenvolvidos nas creches e são vistos com relação à sua falta de preparo para executar as relações de cuidado e de educação.

Outro fato observado relaciona-se ao funcionamento das pré-escolas em todas as creches, atendendo crianças até seis anos. Notamos que há maior preocupação com esta faixa etária. Notamos, também, que há maior barulho: as crianças gritam, os monitores falam alto, colocam o som no volume muito alto. Tanto as monitoras quanto as crianças cantam muito alto. É um barulho ensurdecedor nas proximidades dos berçários prejudicando as crianças menores. Quando estão repousando, acordam assustadas e muito nervosas.

Outras reflexões apontam para o fato de que todas as monitoras, vêm na sua profissão, mesmo com os baixos salários, uma garantia de emprego. Esse fato pode ser constatado mediante a seguinte observação feita por uma das monitoras:

(...) a gente ganha pouco mas tem a cumida, que a gente ganha e também a garantia de emprego. A gente num tem que aguentá os outros mandano na gente, e nem nariz arrebitado de patroa.

Essa afirmação mostra-nos que a interrelação entre o cuidado e a educação estão muito distante das creches de Rio Verde. Percebemos ainda, que não há interesse, por parte das pessoas responsáveis, em reverter esse quadro, uma vez que a mão-de-obra desqualificada, torna-se mais barata e menos dispendiosa para os cofres da prefeitura.

Com a necessidade, cada vez maior de pessoal qualificado e suficientemente preparado em psicologia infantil e em técnicas de como lidar com crianças pequenas, percebemos, no cotidiano dos berçários pesquisados,

uma contradição no que diz respeito às necessidades de uma mão-de-obra especializada, provocada pela nova visão da creche, como espaço de desenvolvimento da relação cuidar/educar crianças pequenas.

O que verificamos, na realidade, é uma desvalorização da educação infantil, na medida em que não se oferecem nem espaço físico condizente, nem material didático-pedagógico e nem profissionais qualificados para exercerem a função que se espera das creches – o cuidar/educar.

Outro fato importante que merece ser questionado é fusão das duas modalidades de educação, tornando-se um espaço único, camuflando os reais objetivos da creche pelos da pré-escola. As dificuldades em conciliar as atividades da pré-escola e as da creche e a interferência de uma sobre a outra, transformam-se as instituições de educação infantil em um espaço cada vez mais distante de executar o processo cuidar/educar.

Por falta de qualificação das monitoras e por conveniência dos governantes, as creches de Rio Verde continuam como espaços de contradições entre o que se faz e o que precisa ser feito.

Notamos, nas falas de praticamente todas as monitoras, um sentimento de resignação e de desvalorização, que interferem diretamente no exercício de suas atividades. Apesar de uma consistente identificação com as atividades desenvolvidas pelas entrevistadas, fatores como a falta de qualificação profissional, de formação continuada e de estrutura física, fazem com que as práticas desenvolvidas nas creches tenham pouca relação com a educação de crianças pequenas, estando mais próximas das relações de cuidado.

Sintetizando esta análise, podemos afirmar que a estrutura organizacional das creches de Rio Verde não fornecem condições para superar a dicotomia entre o cuidar e o educar crianças pequenas de zero a seis anos e, portanto, exige uma reestruturação radical desde a sua gestão, até à sua estrutura física e social.

Reconhecemos, ainda, que essas mudanças nas instituições de educação infantil necessitam qualificar os trabalhadores, a fim de que possam adaptar-se às novas exigências, aliadas às necessidades de se implantar uma nova gestão para as creches, com o objetivo de transformá-las em alicerces da educação posterior. O questionamento, a participação, o conflito, o debate e as discussões, são elementos essenciais para uma possível mudança e direcionamento da educação infantil.

As expectativas que ora apresentamos, em conjunto com os aspectos abordados nas categorias descritas, possibilitaram-nos algumas conclusões acerca do perfil do monitor que executa suas atividades nas creches de Rio Verde, além de apontar as principais dificuldades que essas instituições enfrentam no momento.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Maria Abadia e FURTADO, Maria Rachel Leone. **Legislação de Ensino: leis, pareceres/decretos/resoluções federal/estadual/municipal**. Goiânia - GO: Kelps. 1999.
- AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço**. 6.ed. SÃO Paulo: Brasiliense, 1994.
- AZEVEDO, Maria Amélia e MARQUES, Maria Lúcia (orgs.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez. 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de dezembro de 1996.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8069/90, de 13 de julho de 1990.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal: Sub-Secretaria de Edições Técnicas, 1995.
- _____. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Vol. I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIAGI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. Série pensamento e ação no magistério. 7.ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis- RJ: Vozes. 1983.

- CASTRO, Amélia Domingues. **Piaget e a pré-escola**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COLL, César. "*et alii*". **O construtivismo na sala de aula**. trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática. 1996.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Lisboa-Portugal: Calouste Gulbenkian, 1966.
- DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Col. Teses Universitárias. Goiânia-GO. CEGRAF. São Paulo: Educ. PUC, 1988.
- DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- FARIA, Anália Rodrigues. **O Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.
- FERREIRA, Idalina Ladeira e CALDAS, Sarah P. Souza. **Atividades na pré-escola**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.
- FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Alfabetização em processo**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 1991.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1985.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Desenvolvimento infantil: como manejar comportamentos que provocam queixas**. Revista do Professor, N° 46. Porto Alegre-RS. abr/jan de 1996.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 4. ed. São Paulo: Cortês, 1996.

- FRANCO, Ângela, ALVES, Ângela Crhistina Souza e ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Construtivismo: uma ajuda ao professor**. 2. ed. Belo Horizonte- MG: Lê. 1995.
- FREINET, Celistin. **O método natural: a aprendizagem da língua**. Lisboa- Portugal: Estampa, 1977.
- FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez, OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de, ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de Educação Física: a criança em movimento - jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD. 1998.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. Programa Nacional Biblioteca do Professor, MEC/FAE. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 1988.
- GOODE, William J. e HATT, Paul K.. **Método em pesquisa social**. trad. Carolina Martuscelli Bori. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- GOTTMAN, John e DECLAIRE, Jean. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos**. trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 7.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: arte e disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- _____(org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____(org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos. 1986.

- LA TAILLE, Yves de (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992
- LEODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1974.
- LIMA, Adriana Flávia Santos de. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget.** 12.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- LOCH, Valdeci Valentim. **Jeito de Planejar: o construtivismo e o planejamento pedagógico.** Campo Comprido- RJ: Renascer, 1995.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução, elementos para uma análise metodológica.** São Paulo: EDUC, 1999.
- MANN, Peter H. **Métodos de investigação sociológica.** Trad. Octávio Alves Velho. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1986.
- _____. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Trad. Fani Tessler. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1996.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant, 1965.
- NICOLAU, Maria Lúcia Machado (coord.). **A educação artística da criança: artes plásticas e música – fundamentos e atividades.** São Paulo: Ática, 1986
- _____. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática.** série educação. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- NUANCES, **Revista do Curso de Pedagogia.** Vol. IV. Presidente Prudente-MG: UNESP, set/1998.
- OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **A Didática dos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau do curso de habilitação do magistério.** Universidade

- Federal de Goiás, 1995. 126p.(Tese de Mestrado em educação escolar brasileira).
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares. 3.ed. São Paulo: Cortês, 1996.
- PERSPECTIVA, *Revista do Centro de Ciências da Educação. Educação infantil*. Florianópolis- SC: UFSC. Nº 28, ano 15.jul/dez de 1997.
- PELEGRINI, Denise. A vez da creche. *Revista Nova Escola*, Nº 16. São Paulo. mai/2000.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- _____. *A formação do Símbolo na criança*. trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *A epistemologia genética*. trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- PROGRAMA Estadual de Alfabetização e Cidadania - SEC/SUPEF DO Estado de Goiás. Goiânia-GO, 1990.
- REFERÊNCIAS para a formação de Professores. Secretaria da Educação Fundamental – MEC, Brasília, DF, 1999.
- RIZZO, Gilda. *Educação pré-escolar*. 7.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- SALVADOR, Ângelo Domingos. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 8.ed. Porto Alegre-RS: Sulina. 1980.
- SILVA, Dinorá Fraga da. (Org.). *Para uma política educacional da alfabetização*. Col. Magistério formação do trabalho. Campinas-SP: Papirus, 1991.
- SANTINI, Maria Angélica e FROTA-PESSOA, Oswaldo. *Saúde do pré-escolar*, São Paulo: Manole, 1985.

- SELLTIZ, C. "*et alii*". **Método de pesquisas nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SIGNORETTI, Adriana Elizabeth Risimões. Interdisciplinaridade lúdica na pré-escola: ações educativas buscam a autonomia da criança. **Revista do professor**, Nº 46. Porto Alegre, 1998. p.p. 38-40.
- SILVA, Dinorá Fraga da. **Para uma política educacional de alfabetização. Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 1991.
- SILVA, Rossana Valéria Souza e. **Pesquisa em Educação Física: determinações epistemológicas**. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. 1997. (Tese de Doutorado).
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na fase inicial da escrita. Alfabetização como processo discursivo**. Col. Passando a Limpo. 6.ed. São Paulo: 1993.
- SOUZA, Ana Maria Costa. **Educação e cuidado no atendimento infantil: uma proposta de gestão municipal comprometida com a criança**. Universidade Federal de São Paulo: Faculdade de Educação, 1995 (Tese de Doutorado).
- SOUZA, Luzinete Vasconcelos de. **O sentido na produção de textos de crianças em fase de alfabetização**. Universidade Federal de Goiás, 202 p., 1995. (Mestrado em Educação Escolar).
- STANT, Margaret. **A criança de 2 a 5 anos: atividades e materiais**. Trad. Marisa Murray. 3.ed. São Paulo: Francisco Alves, 1988.
- THIESSEN, Maria Lúcia e BEAL, Ana Rosa. **Pré-Escola, tempo de educar**. São Paulo: Ática, 1986.
- VAREJÃO, Ana Maria Louzada. **Atividades diversificadas no processo de alfabetização pré-escolar**. Porto Alegre-RS: Kuarup, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente**. trad. José Cipolla, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAITAKER, Penteadó. **A técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, 1964.

WALLON, Henry. **Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Lisboa-Portugal: Moraes Editora, 1979.

ANEXO I

Prefeitura Municipal de Rio Verde
Fundação Municipal "Altair Coelho de Lima"

Ficha de Inscrição

Nome da creche _____
Nome da criança _____
Data do nascimento _____
Naturalidade _____ sexo _____
Endereço _____ Estado _____
Bairro _____ Nº _____
Ponto de referência _____ tefef. de recado _____
Nome da mãe _____
Data de Nascimento _____ Estado Civil _____
Naturalidade _____ Estado _____
Filhos c/ menos de 07 anos _____
Filhos maiores de 14 anos _____
Escolaridade _____ Profissão _____
Local de Trabalho _____ Telefone _____
Endereço _____
Salário _____
Nome do pai ou responsável _____
Data de Nascimento _____ Estado Civil _____
Naturalidade _____ Profissão _____
Local de trabalho _____
Endereço _____
Salário _____ Nº telefone _____

Dados Complementares

Tipo de moradia _____
Como foi a gestação? _____
Como se deu o parto? _____
Até que idade foi amamentada? _____
Quando começou a falar? _____
Quando começou a andar? _____
Quais os seus alimentos preferidos _____
Possui algum hábito? (chupar chupeta etc,) _____
Dorme sozinha? É tranquilo ao dormir? _____
Com quem compartilha a cama? _____

Tem algum medo? _____

Quais são as brincadeiras e brinquedos preferidos? _____

Tem algum brinquedo ou objeto que costuma carregar? _____

Como se relaciona com os adultos? _____

Já frequentou alguma creche antes? _____

Como é a criança? _____

Conte um pouco sobre ela. _____

Com quem fica a criança quando a creche não está funcionando? _____

Saúde

Que doença já teve? _____

A criança já foi devidamente vacinada? _____

A criança tem algum problema cardíaco, qual? _____

Tem diarreia frequente? _____

Tem bronquite ou falta de ar? _____

Que medicamento usa? _____

Tem alergia? _____

Em caso afirmativo, a que? _____

A criança é portadora de deficiência? _____

Qual? _____

Rio Verde, _____ de 1998.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Coordenador

Desligamento da criança da Creche
Motivo: _____

Rio Verde, _____ de _____ de 1998.

ANEXO II

FUNDAÇÃO MUNICIPAL "ALTAIR COELHO DE LIMA"
LEI DE CRIAÇÃO Nº 3.021/93

PROGRAMA CRECHE
REGIMENTO INTERNO

CAPÍTULO I

Da Denominação

Art. 1º - O presente regimento tem por objetivo definir as diretrizes do PROGRAMA CRECHE, com base nos Art. 53, 54 IV; 90 I; 208 III do Estatuto da Criança e do Adolescente. Capítulo II, art. 1º, inciso XXV e capítulo VII, art. 208 inciso IV da Constituição Federal.

CAPÍTULO II

Da Natureza e Área de Atuação

Art. 2º - A CRECHE é um programa em regime de orientação e apoio sócio-familiar de responsabilidade da Fundação Municipal "Altair Municipal Altair Coelho de Lima", destinado a atender crianças cujas mães exerçam atividades remuneradas fora do lar.

Art. 3º - O PROGRAMA atuará no território do Município de Rio Verde - Goiás, com sede administrativa à rua 06, s/n - Vila Amália e unidades em bairros periféricos e distritos.

As unidades do programa Creche são:

- a) CRECHE - Ana Pimenta
Rua Cristino Arantes, s/nº Vila Dona Genoveva (Mutirão).
- b) CRECHE - Dona Marilene
Rua 11 s/nº Bairro Promissão
- b) CRECHE - Elizabeth Emerich Campos
Rua do Cedro s/nº - Vila Ser-Pró.
- c) CRECHE - Chapeuzinho Vermelho
Rua Ana Gomes s/nº - Vila Olinda.
- d) CRECHE - Dona Carminda de Castro
Rua da Esperança nº 166 - Vila Borges.
- e) CRECHE - Dona Marieta Ferreira
Rua Mariana da Silveira Leão s/nº - Bairro Santo Agostinho.
- f) CRECHE - Elvira César Nascimento
Rua Aracaju s/nº - Riverlândia.
- g) CRECHE - Dona Bercholina Francisca da Souza
Rua Artulina da Silva s/nº - Lagoa do Bauzinho.

Horário de funcionamento é das 06h às 18h.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL "ALTAIR COELHO DE LIMA"
LEI DE CRIAÇÃO Nº 3.021/93

CAPÍTULO III

Dos Objetivos

- Art. 4º - Atender crianças de 0 a 6 anos, filhos de mães que trabalham fora dos lares buscando a sobrevivência familiar, tendo ainda por objetivos:
- I - Promover atividades física, intelectual, afetiva e social da criança;
 - II - Proporcionar atendimento médico-odontológico e psicossocial;
 - III - Providenciar atendimento médico através do CAIS, Postos de Saúde e Hospital Municipal;
 - IV - Controlar e avaliar as atividades desenvolvidas;
 - V - Fornecer alimentação nutricional adequada a faixa etária de 0 a 6 anos respeitando os hábitos alimentares regionais;
 - VI - Desenvolver hábitos alimentares saudáveis através do oferecimento de alimentos naturais, preparados de forma atraente, usando técnicas dietéticas e higiênicas adequadas;
 - VII - Promover ações educativas sistemáticas, junto a comunidade, relacionados à sua realidade;
 - VIII - Formar grupos de mães, estipulando sua participação nas atividades da Creche e na comunidade;
 - IX - Proporcionar orientação às mães quanto aos hábitos alimentares, higiênicos e sociais;

CAPÍTULO IV

Dos Princípios

O processo de atendimento observará os princípios contidos nos artigos 15, 16, 17 e 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.).

CAPÍTULO V

Da Administração

Art. 5º - O PROGRAMA CRECHE será mantido pela Fundação Municipal "Altair Coelho de Lima" e convênios, administrados pela diretora administrativa e equipe técnica supervisionada pela Coordenação Geral da Fundação Municipal "Altair Coelho de Lima".

Art. 6º - O PROGRAMA CRECHE contará ainda com coordenadoras, professoras, monitoras, auxiliares de enfermagem, merendeiras e zeladoras de acordo com a necessidade das unidades.

CAPÍTULO VI

Das Atribuições

FUNDAÇÃO MUNICIPAL "ALTAIR COELHO DE LIMA"

LEI DE CRIAÇÃO Nº 3.021/93

- a) Administrar o PROGRAMA, com absoluta responsabilidade, cumprindo e fazendo cumprir o seu objetivo, seguindo as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- b) Determinar as diretrizes de funcionamento;
- c) Planejar juntamente com a equipe aplicação de verbas dos convênios realizados;
- d) Manter atualizada a documentação da entidade;
- e) Participar efetivamente de todo trabalho realizado no PROGRAMA mantendo entrosamento com toda a equipe;
- f) Participar efetivamente de todos treinamentos relacionados com o trabalho do PROGRAMA;
- g) Delegar poderes ao Coordenador de unidade, conforme funções a ele atribuídas dentro do programa;
- h) Envolver a comunidade no trabalho

Art. 8º - São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- a) Fazer diagnóstico da clientela;
- b) Conhecer a estrutura física;
- c) Elaborar a Proposta Pedagógica;
- d) Orientar a realização do Planejamento;
- e) Promover aperfeiçoamento sistemático das monitoras, através de cursos, apostilas, palestras, visitas às unidades do PROGRAMA e/ou outras técnicas adequadas;
- f) Elaborar orientações pedagógicas, sugestões de músicas, jogos, brincadeiras etc;
- g) Acompanhar a execução das atividades sugeridas com visitas periódicas;
- h) Auxiliar as monitoras, a melhor acompanharem o desenvolvimento emocional, psicomotor e cognitivo das crianças;
- i) Promover reuniões mensais ou sempre que necessárias com as coordenadoras das unidades;
- j) Avaliar os resultados dos trabalhos realizados segundo os objetivos estabelecidos;
- k) Manter contato permanente com a Diretora para estabelecimento das metas a serem alcançadas
- l) Organizar o calendário do ano letivo;
- m) Fazer listagem dos materiais didáticos necessários ao funcionamento das Unidades do PROGRAMA;
- n) Estimular a participação da família e da comunidade;
- o) Controlar e avaliar as atividades desenvolvidas;
- p) Promover ações educativas sistemáticas junto à comunidade relacionando-as à sua realidade.

Art. 9º - São atribuições da Assistente Social:

- a) Conhecer a situação sócio-econômica e o contexto familiar das crianças, através de entrevistas sociais;
- b) Planejar, coordenar e executar o trabalho com as famílias com apoio da equipe técnica;
- c) Elevar o nível de informação dos pais quanto aos recursos da comunidade e direitos e deveres, incentivando a organização comunitária e a defesa

FUNDAÇÃO MUNICIPAL "ALTAIR COELHO DE LIMA"
LEI DE CRIAÇÃO Nº 3.021/93

- d) Realizar orientações familiares, trabalhando principalmente o relacionamento pais e filhos;
- e) Programar palestras educativas para os pais na área de saúde (planejamento familiar, puericultura, desenvolvimento infantil, etc) e relacionamento familiar;
- f) Desenvolver intercâmbio entre entidades assistenciais.

Art. 10º - São atribuições da Psicóloga:

- a) Avaliar crianças que estejam apresentando algum distúrbio emocional;
- b) Orientar e/ou atender pais e/ou responsáveis dessas crianças;
- c) Orientar professoras, coordenadoras e monitoras quanto às fases do desenvolvimento infantil e quanto ao tratamento adequado a cada fase;
- d) Participar do trabalho com as famílias desenvolvido pela assistente social, quando necessário.

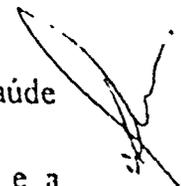
Art. 11º - São atribuições do Professor:

- a) Construir com as crianças um clima de amizade, cordialidade e respeito mútuo;
- b) Criar um ambiente rico em materiais;
- c) Avaliar continuamente a criança de modo a acompanhar o progresso que ela obteve em relação a si mesma e aos objetivos estabelecidos;
- d) Criar condições para que a criança possa se expressar livremente, através do desenho, da pintura, da música, de histórias e outras formas de representação;
- e) Propor atividades interessantes como, jogos, brincadeiras, artes, etc;
- f) Trabalhar as atividades sugeridas, adaptando-as de acordo com as características e interesses das crianças;
- g) Orientar as monitoras para que participem das atividades pedagógicas;
- h) Elaborar os planos semanais e diários.

Art. 12º - São atribuições do Professor de Educação Física:

- a) Elaborar sugestões de atividades esportivas a serem executadas pelas monitoras;
- b) Orientar as atividades esportivas a serem executadas pelas monitoras de cada unidade, através de visitas periódicas;
- c) Acompanhar o desenvolvimento das crianças atendidas;
- d) Repassar informações relativas as atividades a serem ministradas, para a coordenadora de cada unidade;
- e) Verificar se as atividades sugeridas estão realmente executadas;
- f) Reunir com coordenadoras mensalmente afim de discutir problemas encontrados nas creches;
- g) Ministras cursos de reciclagem e aperfeiçoamento para monitoras;
- h) Observar para que haja material disponível para a execução das atividades propostas, conservando-os, substituindo-os ou confeccionando-os com sucata, na impossibilidade de adquiri-los;
- i) Realizar visitas periódicas aos Distritos.

Art. 13º - São atribuições da Auxiliar de Enfermagem:

- a) Avaliar a saúde física das crianças encaminhando as mães aos serviços de saúde da comunidade;
 - b) Promover medidas de prevenção de saúde, através de palestras, cursos e a implementação de hábitos corretos de alimentação e higiene;
- 

FUNDAÇÃO MUNICIPAL "ALTAIR COELHO DE LIMA"
LEI DE CRIAÇÃO Nº 3.021/93

- c) Realizar visitas domiciliares às famílias das crianças que apresentam reincidência nos problemas de saúde, e que estão associados à falta de higiene e problemas alimentares;
- d) Prestar primeiros socorros às crianças nos casos de emergências e se necessário conduzi-las a serviço de urgência.

Art. 14º - São atribuições da Coordenadora de Unidade:

- a) Coordenar, executar e avaliar, todas as atividades da unidade;
- b) Promover reuniões com os servidores da unidade;
- c) Realizar a primeira entrevista com o responsável pela criança e preencher a ficha de inscrição, iniciando o entrosamento família-CRECHIE;
- d) Realizar reuniões com os pais para repassar informações e resolver problemas do dia-a-dia;
- e) Manter um relacionamento democrático com os servidores da unidade;
- f) Desempenhar com zelo e presteza os trabalhos que lhe foram confiados;
- g) Manter, na unidade toda a documentação referente à execução do projeto (relatório estatístico, faturas, comprovantes, ficha de inscrições, controle de frequência, anotações de cardápio fornecido, entre outros) facilitando aos superiores acesso aos mesmos;
- h) Fazer relação dos materiais necessários ao funcionamento da unidade, procurando controlar os gastos e a melhor utilização dos mesmos;
- i) Guardar sigilo sobre assuntos de natureza confidencial;
- j) Comunicar à Diretora todas e quaisquer dificuldades na execução dos trabalhos e problemas com unidade;

Art. 15º - São atribuições da Monitora:

- a) Receber a criança na chegada, informando-se sobre o estado geral desta com a mãe/ou responsável, não aceitando crianças doentes. No caso da criança estar apresentando alguma alteração de saúde, orientar a mãe para procurar assistência médica;
- b) No dia posterior à orientação somente receber a criança se a mãe trouxer a receita médica, com ou sem os medicamentos;
- c) Comunicar a coordenadora a necessidade de providenciar medicamentos;
- d) Entregar a criança à mãe e/ou responsável na saída, informando o seu estado geral;
- e) Promover a adaptação das crianças novatas;
- f) Conhecer as características individuais da faixa etária assistida;
- g) Participar do planejamento global das atividades do programa;
- h) Promover um ambiente de bem-estar e cordialidade na unidade;
- i) Fazer o planejamento semanal, de acordo com orientação pedagógica;
- j) Solicitar o material necessário às atividades programadas, procurando zelar pela economia e conservação dos mesmos;
- k) Desenvolver atividades recreativas artísticas, esportivas e educativas, sob supervisão do coordenador;
- l) Estimular a criatividade da criança;
- m) Registrar a frequência diária e repassar à coordenadora qualquer alteração incomum da criança;



FUNDAÇÃO MUNICIPAL "ALTAIR COELHO DE LIMA"

LEI DE CRIAÇÃO Nº 3.021/93

- n) Anotar, em livro próprio, as ocorrências consideradas significativas, dia a dia;
- o) Colaborar com o trabalho com as famílias;
- p) Participar das reuniões de equipe técnica e, se necessário, fornecer informações sobre as crianças, visando um atendimento global das mesmas;
- q) Coordenar a distribuição dos alimentos às crianças e assisti-las durante as refeições;
- r) Acatar as orientações da Diretora e Coordenadora de Unidade, fazendo sugestões que julgar necessárias.

Art. 16º - São atribuições da Monitora de crianças de 0 a 2 anos de idade:

Todas as anteriores, mais as seguintes:

- a) Preparar todas as dietas e alimentações, inclusive as especiais;
- b) Esterilizar todo material de preparo das mamadeiras e orientar as mães que façam o mesmo;
- c) Dar água à criança, a intervalos regulares, fervendo-a e/ou filtrando-a;
- d) Sempre que possível, oferecer as crianças, sucos e frutos naturais;
- e) Administrar alimentação às crianças, se possível, no colo;
- f) Decorar o berçário com móveis, brinquedos e outros materiais apropriados;
- g) Solicitar o material necessário para o berçário, mantendo-o em ordem e separado dos demais de outros setores e se responsabilizando pelo zelo, economia e conservação;
- h) Desenvolver com as crianças atividades psico-motoras, criativas, observando o desenvolvimento delas e encaminhando à Coordenadora os casos que apresentem problemas, cuja solução não esteja ao seu alcance.

Art. 17º - São atribuições da Merendeira:

- a) Elaborar, juntamente com a coordenadora, o cardápio mensal, de acordo com orientação nutricional;
- b) Auxiliar a coordenadora na previsão da quantidade de gêneros alimentícios a serem adquiridos para a unidade;
- c) Observar se os alimentos estão em locais certos e zelar pela conservação dos mesmos;
- d) Preparar os alimentos com todos os cuidados higiênicos necessários;
- e) Servir as refeições nos horários certos a temperaturas adequadas;
- f) Manter a higiene dos vasilhames, da cozinha e dependências;
- g) Estar sempre limpa e apresentável, com lenço e avental.

Art. 18º - São atribuições da Zeladora:

- a) Cuidar e manter em condições de limpeza a unidade;
- b) Solicitar o material necessário a execução da sua tarefa, zelando pela conservação e economia dos mesmos;
- c) Levar ao conhecimento da coordenadora, qualquer irregularidade observada na seu setor de trabalho;
- d) Fazer faxina geral uma vez por semana;
- e) Participar das reuniões com a coordenadora e os outros servidores da creche.



FUNDAÇÃO MUNICIPAL "ALTAIR COELHO DE LIMA"
LEI DE CRIAÇÃO Nº 3.021/93

CAPÍTULO VII

Das Disposições Gerais

Art. 19º - São pré-requisitos para o cargo de Coordenador Pedagógico:

- a) Ser graduada em curso superior de pedagogia;
- b) Ter aptidão para o trabalho;

Art. 20º - É pré-requisito para os cargos de Coordenadora de Unidade e Professora:

- Ter formação em nível de 2º grau, na área educacional.

Art. 21º - É pré-requisito para o cargo de Monitora:

- Ter formação em nível de 1º grau completo.

Art. 22º - Cabe a FMACL, apoiar e dar condições de funcionamento ao PROGRAMA CRECHE, no que diz respeito as instalações físicas, recursos humanos e didáticos;

Art. 23º - O presente Regimento Interno poderá ser alterado mediante aprovação do Conselho Administrativo da Fundação Municipal "Altair Coelho de Lima".

Art. 24º - Para atender a Pré-escola os professores deverão ser requisitados diretamente a Secretaria Municipal de Educação, através de Convênio, passando estas a seguir as normas da Fundação Municipal "Altair Coelho de Lima".

Rio Verde, 16 de janeiro de 1998.


Fernanda Giffoni de Albuquerque
Coordenadora Geral


Kátia Silva Almeida
Presidente

ANEXO III

ROTEIRO PRELIMINAR**Parte I****a) - Dados Pessoais**

- 1- Profissão:
- 2- Sexo:
- 3- Escolaridade:
- 4- Local de trabalho:
- 5- Período de atuação como monitora:
- 6- Vínculo Empregatício:
- 7- Jornada de trabalho:
() 12/36 horas () 8 horas () 6 horas () outros
- 8- Salário:
() menos que um salário () 1 salário () Pouco mais que um salário
- 9 - Exerce atividade para complementação de renda? Qual (is)?

Parte II**b) Dados específicos sobre a atuação em creches e com relação a profissão**

- 1 - Por que escolheu essa profissão?
- 2- Quais são as funções que exerce na rotina de seu trabalho?
- 3- Como percebe as relações profissionais no ambiente de trabalho?
- 4- Como o ambiente de trabalho influencia na sua atuação com crianças pequenas?
- 5- O que você tem a dizer sobre o seu trabalho como monitora de creche?

- 6- Qual é o seu relacionamento com a coordenadora da creche onde você trabalha?
- 7- Você tem alguma sugestão para melhorar o relacionamento?
- 8- Você poderia relatar suas experiências com crianças pequenas?
- 9- Quais são os aspectos que você considera positivo em seu trabalho?
- 10- Como você vê as suas relações com as família das crianças?

Parte III

c) **Dados complementares acerca das expectativas futuras**

- 1 - Como se sente em relação ao seu trabalho com crianças pequenas?
- 2 - Quais são as expectativas existentes em relação a sua atuação como monitora de creches?
- 3 - Você gostaria de fazer outros comentários ou observações acerca de suas atividades em creche?
- 4 - Quais são suas sugestões para a melhoria do seu trabalho nas instituições de educação infantil?

ANEXO IV

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

I Parte

a) Análise de Documentos

1 - Análise do Regimento Interno

- . Natureza e área de atuação
- . Os objetivos das creches
- . Os princípios
- . As atribuições do Coordenador da Unidade
- . As atribuições das monitoras de crianças de zero a dois anos

2) Análise da ficha de inscrição

- . Dados pessoais da criança
- . Dados Complementares
- . Saúde e doença

b) - Aspectos Físicos

- . Entrada da creche
- . Aspectos das salas de aulas
- . Áreas livres
- . Berçário
- . Lactário
- . Sanitários

c) - Cuidados Pessoais com as crianças

- . Recepção
- . A hora do lanche
- . A hora da “sopinha”
- . A hora da mamadeira
- . A hora do banho
- . A hora da soneca
- . A troca de fraldas

d) - As relações afetivas entre as crianças e as monitoras

- . observar o cuidado com as crianças
 - . Observar as relações de afeto, por meio dos gestos, do olhar, das atitudes e das expressões fisionômicas

ANEXO V

Observação Número Quatro

Depois de conversarmos com a coordenadora geral da creche A , ficou decidido que iríamos visitar o berçário durante esses dois meses. No dia marcado dirigimo-nos à creche em estudo e fomos recebida pela coordenadora da creche, que nos mostrou o berçário e as monitoras com quem iria conviver naqueles dias. A minha primeira impressão foi regular. Olhei o berçário de cima para baixo e de baixo para cima. O espaço era amplo, com paredes descoloridas, e algumas pinturas de bichinhos nas paredes. O teto não era forrado, porém o piso, de cimento vermelho, estava limpo e bem cuidado. Nesta creche o cômodo onde fica as crianças é bem espaçoso, porém este espaço é tomado, em dois terços pelos berços onde as crianças ficam quando não estão dormindo. A decoração é simples. Há um tapete forrando o piso, e sob o mesmo, dois pneus velhos coloridos, alguns móveis gastos pelo tempo, brinquedos, insuficientes e próprio para a idade. Possui amplas janelas tanto na lateral direita, quanto na esquerda. é toda cortinada. Os colchões são cobertos de napa. Toda vez que a criança o suja, troca-se os lençóis e passa-se álcool ou desinfetante. Em um canto possui um berço de madeira com 17 almofadas em tecido estampados. Às vezes as mesmas são colocadas no chão para as crianças descansarem. Há, também, uma cômoda, com um gaveteiro onde são guardadas as roupas de uso diário das crianças. Em cima da cômoda há um circulador de ar e mesmo é utilizado em dias muito quentes. Possui duas garrafas de refrigerantes, cheias de grãos de feijão e fica dependurado no teto, permitindo às crianças balançá-las livremente. Conjugado ao berçário há um cômodo menor, forrado , com forro paulista, este é o local onde se realiza a higiene das crianças. Neste há um trocador de fraldas, uma tábua com brinquedos e duas cômodas onde as monitoras guardam as roupas íntimas das crianças: fraldas de tecido, shorts e calcinhas. Neste a parede é de placa, pintada de azul e branco. Há, também, uma pia metálica com duas bacias e sob a mesma dois chuveiros elétricos. Ligado ao cômodo há o lactário, com um fogão, uma geladeira, um liquidificador e uma pia. Segundo a monitora presente no momento da entrevista cada criança tem sua mamadeira e toda manhã elas são esterilizadas, por meio da esterilização natural. À tarde são lavadas e guardadas na geladeira.

ANEXO VI

Entrevista com uma das monitoras da creche A

A entrevistada tem aproximadamente 42 anos, é casada, recebe pouco mais que um salário mínimo, trabalhando oito horas por dia, embora não tenha feito concurso, é efetiva e trabalha na creche a 13 anos.

Acho o trabalho muito bom, incentiva as pessoas, é muito bom. A minha função na creche é de recreadora, porém, no momento, estou trabalhando com criança de zero a dois anos. Eu cuido, dou banho, alimento e brinco com eles. Para mim a creche é um lugar especial para as crianças para as mães trabalhar. As crianças são muito inteligentes. A gente vê o que eles fazem, são mais inteligentes que os adultos. A gente vê eles fazer as coisas, a gente fica admirada. Para mim não tem criança agressiva, são até calma, é meio difícil a disciplina. A gente vai com cuidado, né?, com carinho com eles. Às vezes eu fico olhando eles, e vejo muita dificuldade, é que eles são muito pequenos para entender. O comportamento em casa pode ter alguma coisa que afeta. Dificuldades não há nenhuma não. Às vezes falta material. Às vezes você exige uma coisa mais tem material, para impedir, tem que ter a coisa tudo em ordem, a gente faz, não é? Mas eu tenho um sentimento muito bom com eles, de alegria da gente tá junto com eles. Que é uma coisa que a gente fica... muito bom a gente tá com eles. Sou valorizada pelo pai das crianças, pelas pessoas que a gente trabalha junto. Sinto satisfação. Eu gosto. Às vezes a gente quer ajudar, às vezes a criança tem problema, a gente quer ajudar elas, mas não tem jeito. Falta recurso para ajudar, né? O contato com as famílias das crianças é bom. Eles procuram. Quando a gente passa na rua eles ficam tão satisfeitos de ver a gente: fala alá tia. É muito bom. Sinto gratificada, nossa! Muito, demais. É a coisa que a gente mais preocupa é com eles. Que a responsabilidade é toda da gente, né? Junto com a gente, a responsabilidade é da gente. Se acontecer coisa com eles a gente tem que ter cuidado.