

Beatriz Carmo Lima de Aguiar

ANEXO AO PROCESSO Nº 577/2000

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEFESA - 21/11/2002

A Epistemologia do Educador Infantil de Creche

Marília
2002



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

BEATRIZ CARMO LIMA DE AGUIAR

A EPISTEMOLOGIA DO EDUCADOR INFANTIL DE CRECHE

Marília
2002



BEATRIZ CARMO LIMA DE AGUIAR

1410001441



Tese 1.441

A EPISTEMOLOGIA DO EDUCADOR INFANTIL DE CRECHE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Clélia Aparecida Martins.

Marília
2002



Nº cham 372.216
82821e

Nº Tombo 1.441

Aquisição D

Preço 5,00

Data 10.03/03

Proced. Autos

- Creches - educação elementar (690)
 - Educação de crianças - Creches (650)
 - Educador infantil - epistemologia
- 233 p. anexo



BEATRIZ CARMO LIMA DE AGUIAR

A EPISTEMOLOGIA DO EDUCADOR INFANTIL DE CRECHE

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Clélia Aparecida Martins
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya
Universidade Estadual Paulista

Profª. Drª. Ângela Pereira Teixeira Victória Palma
Universidade Estadual de Londrina

Marília, 21 de novembro de 2002



DEDICATÓRIA

A Deus, meu bem maior e o dono do
meu coração.

Fonte de toda inspiração, e em todo
tempo, Deus fiel.



AGRADECIMENTOS

À Profª Drª. Orientadora, pelo incentivo e por me ensinar que ter humildade é fundamental;

Ao meu esposo Valdir, porque, sem o seu apoio, paciência e amor, tudo teria sido mais difícil;

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa;

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, por me ajudarem na construção de conhecimentos;

À Secretaria Municipal de Educação de Londrina, pelos documentos fornecidos e o acesso as creches;

Às educadoras e coordenadoras entrevistadas, pela colaboração e riqueza das informações;

À Profª Maria Helena Cawazotti Viana, pela revisão dos originais;

Aos meus pais, por todos os ensinamentos;

Às famílias Lima, Aguiar e Guassú, pela compreensão e apoio;

Aos sobrinhos Marcio, Patrícia, Fernando, Jussara, Vinicius, Lucas, Igraine, Gabriel e João Vitor, por revelarem o prazer que há em ser criança, adolescente e adulto;

Aos amigos Leda e Orlando, por abençoarem muito a minha vida;

Ao pastor Charles e à pastora Simone, pelo apoio espiritual;

Aos amigos das células lideradas pelo Clóvis e pelo Paulo, por me acolherem;



À família Berbel Lopes, por me receber no seu espaço familiar;

À amiga e professora Ângela Palma, por me aceitar como uma de suas "pupilas" e aprender que ousar é preciso!

À amiga Sueli, companheira de todas as horas;

Às amigas Marcia e Denise, por me ensinarem que bom humor sempre é preciso;

À amiga e irmã Vera Stolf, por ser exemplo de vida, de luta e de conquistas.

Aos professores da UEL Raimunda, Regina Clivati, Júlio e José César, por me iniciarem na pesquisa;

Às bibliotecárias Bel e Lau, pela paciência e revisão das referências bibliográficas;

A todos os funcionários da biblioteca da UEL e da UNESP, pela cooperação dos seus imprescindíveis serviços;

A todos os funcionários da creche/UEL e crianças, pela riqueza do convívio.

AGUIAR, B. C. L. de. **A epistemologia do educador infantil de creche.** 2002. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RESUMO

O educador infantil, no âmbito das relações pedagógicas, recorre a determinados referenciais teóricos que guiam, fundamentam e justificam a sua ação educativa, embora muitas vezes isso ocorra de forma inconsciente. É fato que nenhuma ação pedagógica é neutra; ela tem sempre um pressuposto que determina o que ensinar, para que ensinar e como ensinar. É, pois, no projeto pedagógico das instituições de educação infantil, no caso em questão as creches, que devem estar localizados os pressupostos epistemológicos norteadores da ação pedagógica. O objetivo desta pesquisa foi revelar a concepção epistemológica do educador infantil de creche, presumindo como acontecem as ações educativas originadas de tal concepção. A pesquisa foi realizada no Município de Londrina, em doze creches públicas municipais e tem como sujeitos doze educadoras. As entrevistas foram organizadas pelos seguintes temas: a linha educacional da creche; construção do conhecimento da criança e aprendizagem; papel do educador e do aluno na organização de regras sociais e morais; avaliação do processo ensino-aprendizagem; conceitos sobre a instituição de educação infantil e conhecimentos especializados (capacitação). A análise dos dados se deu à luz das teorias identificadas pela Epistemologia Genética e aponta dentre alguns resultados, que a base de sustentação teórica que norteia a prática educativa das educadoras é o empirismo de senso comum; a proposta pedagógica não evidencia de modo explícito a concepção epistemológica a ser seguida; a maioria dos sujeitos [oito] não sabe identificar qual é a teoria que norteia a sua prática educativa.

Palavras chaves: creche; epistemologia genética; educador infantil; concepções epistemológicas.

AGUIAR, B. C. L. de. **The epistemology of the nursery child's educator.** 2002. 233pp. Dissertation (Mater's program in Education) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília.

ABSTRACT

The child's educator, within the context of the pedagogical relations, makes use of some theoretical referentials which guide, fundament, and justify his educational action, although very often in an unconscious way. It is known that no pedagogical action is neutral; it always goes along with a presupposition which determines what to teach, whom to teach and how to teach. It is therefore, in the pedagogical project of child's educational institutions where the epistemological presuppositions to guide the pedagogical action should be. The objective of this research was to reveal the epistemological conception of the child's educator in nurseries, presupposing how the educational action based on such conception takes place. The research work was done in the Municipality of Londrina, with 12 municipal and public nurseries involving twelve educators as research subjects. The interviews were organized according to the following themes: the educational approach of the nursery; the child's knowledge construction and learning; the role of the educator and of the student in the organization of social and moral rules; evaluation of the teaching and learning process; concepts about the child's educational institution and specialized knowledge (qualification). The analysis of the data was carried out in the light of theories identified by the Genetic Epistemology and leads to some results including that the theoretical supporting base to guide the educational practice of the educators is the common sense empiricism; the pedagogical proposal does not evidence explicitly the epistemological conception to be followed; most of the subjects (eight) do not know how to identify which theory guides his or her educational practice.

Key words: nursery; genetic epistemology; child's educator; epistemological conceptions.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
------------------	----

CAPÍTULO 1

COMO A CRECHE TEM SIDO PENSADA HISTORICAMENTE	20
1.1 "A Instituição Creche: Seus Primórdios"	21
1.2 "A Instituição Creche no Brasil Pós-64"	26
1.3 "A Instituição Creche e a Mulher"	29
1.4 Histórico Sobre a Implantação de Creches no Município de Londrina	33

CAPÍTULO 2

AS CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS	44
2.1 A Corrente Teórica Empirista	45
2.2 A Corrente Teórica Apriorista	48
2.3 A Corrente Teórica Construtivista	51
2.4 A Epistemologia Genética	55

CAPÍTULO 3

A PESQUISA	58
3.1 O Problema	58
3.2 O Objeto	58
3.3 Objetivos	59
3.4 A Metodologia	59
3.4.1 O Perfil Das Educadoras	65
3.4.2 Sobre as Creches e Educadoras	66
3.4.3 Sobre a Coordenação	71

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO 79

4.1 Tema: A Linha Educacional da Creche 80

4.2 Tema: Construção do Conhecimento da Criança e Aprendizagem 93

4.3 Tema: Papel do Educador e do Aluno na Organização de Regras Sociais e
Morais115

4.4 Tema: Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem127

4.5 Tema: Conceitos Sobre a Instituição de Educação Infantil146

4.6 Tema: Conhecimentos Especializados (Capacitação)151

CONSIDERAÇÕES FINAIS161

REFERÊNCIAS168

APÊNDICES173

A - Roteiro de Entrevista174

B - Ficha Cadastral Das Educadoras176

C - Ficha Dos Dados da Creche e Das Educadoras177

D - Ficha Dos Dados Das Coordenadoras179

E - Fala Das Educadoras Por Tema180

ANEXO A233

Proposta Pedagógica - Parte II: Filosofia e Princípios Legais e Didático-
pedagógicos da Instituição

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Creches implantadas nas administrações dos Prefeitos Wilson Moreira e Antonio Belinati	39
QUADRO 2 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: "A linha educacional da creche"	91
QUADRO 3 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: "Construção do conhecimento da criança e aprendizagem"	113
QUADRO 4 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: "Papel do educador e do aluno na organização de regras sociais e morais"	126
QUADRO 5 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: "Avaliação do processo ensino-aprendizagem"	145
QUADRO 6 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: "Conceitos sobre a instituição de Educação Infantil"	150
QUADRO 7 - Tema: "Conhecimentos especializados (capacitação)"	160
QUADRO 8 - Quadro Geral dos temas em categorias encontradas nas falas das educadoras entrevistadas	166

INTRODUÇÃO

É fato que os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) trouxeram diversas contribuições. Por meio da LDB, têm-se: a oferta do acesso obrigatório e gratuito para as crianças nas instituições de ensino, de zero aos seis anos e onze meses; a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Dentre outros elementos importantes, são tratados a formação dos profissionais; questões relativas à educação especial e à avaliação (BRASIL, 1999).

Entretanto, no Brasil, a maioria das pessoas envolvidas na Educação Infantil, não tem a preparação e qualificação necessárias; entendem que o acompanhamento de uma criança na referida faixa etária se restringe a cuidados de higiene e físicos em geral.

As idéias, colocadas acima, nos obrigam a pensar que uma inquietação que deve ser muito relevante para o educador infantil, engajado no processo de ensino-aprendizagem, é a de buscar compreender os mecanismos inerentes à construção do conhecimento. Dispondo desse entendimento, o educador infantil poderá, de forma mais adequada, fazer as suas intervenções com a criança. Neste contexto, a formação continuada e o prazer de pesquisar tornam-se elementos importantes para desempenhar a sua função educacional. Vale lembrar que o auxílio na formação continuada deve ser pauta de políticas relativas à educação infantil.

É fato que o educador infantil, no âmbito das relações pedagógicas, recorre a determinados referenciais teóricos que acabam guiando, fundamentando e justificando o seu fazer educativo, embora muitas vezes isso aconteça de forma inconsciente.

É justamente nesse sentido que esta pesquisa surge, como uma tentativa de revelar o(s) referencial(ais) teórico(s) no qual o educador infantil das

creches públicas de Londrina utiliza-se como fundamento de suas ações didático-pedagógicas.

O pressuposto básico que norteou a etapa empírica da pesquisa é que nenhuma ação pedagógica é neutra; ela tem sempre um pressuposto que determina o que ensinar, para que ensinar e como ensinar.

A pesquisa foi realizada junto às educadoras de creches públicas que atuam no Município de Londrina, Estado do Paraná.

O objetivo desse estudo foi realizar um levantamento que evidenciasse quais correntes epistemológicas do desenvolvimento do conhecimento humano estão presentes nas ações das educadoras infantis de creches da cidade de Londrina/Paraná. Entende-se, que para compreender a prática dessas educadoras e analisar o discurso por elas apresentado, é necessário antes conhecer a base teórica contida na proposta pedagógica das creches.

Esta constatação precisa ser pontuada na parte introdutória do trabalho, pois a proposta pedagógica vai ser julgada de alguma forma. E as questões que surgem são as seguintes: será que ela teve uma consequência positiva? Será que interferiu em algum momento, tanto no pensamento como nas ações das educadoras?

Faz-se necessário um esclarecimento: a terminologia proposta pedagógica é aqui entendida como sinônimo de projeto pedagógico. Em Londrina, este documento leva a denominação de proposta pedagógica. Mas, tanto as educadoras como as coordenadoras das creches também se referem a ele como projeto pedagógico.

Ao realizar a análise da proposta pedagógica das creches, constatou-se a impossibilidade de identificar, de forma clara, qual concepção epistemológica fundamenta a prática educativa dessas instituições de ensino.



Observa-se, que almejando construir um fazer pedagógico na faixa de 0 a 6 anos, a educação no interior das creches envolveu simultaneamente dois processos que se complementam e não se dissociam: o educar e o cuidar (LONDRINA, 2001, p.21). Entendendo que é preciso

cuidar, porque a criança pequena precisa da ajuda do adulto em suas necessidades básicas diante do mundo, e educar porque é tarefa da escola desenvolver programas de educação que permitam, mesmo às crianças pequenas, a aquisição de novos conceitos e novos conhecimentos (LONDRINA, 2001, p.14).

O que se evidencia na proposta pedagógica é que as instituições educacionais são importantes no trabalho conjunto com a família, para o desenvolvimento da criança,

principalmente quando tomamos por base uma outra visão do desenvolvimento humano, a concepção interacionista. Essa concepção considera que os dois fatores, o biológico e o social, não podem ser dissociados e influenciam-se mutuamente, existindo uma reciprocidade de influências entre o indivíduo e o meio. Ela vê a aquisição de conhecimento como um processo de construção lenta e gradual que se inicia com o nascimento e continua por toda a vida.

Partindo dessa reflexão passamos a entender a infância como um rico período de aprendizagem e a criança como um ser que pensa e tem uma série de hipóteses e teorias sobre o mundo, fundadas nas suas experiências e nas interações que estabelece em seu meio cultural. Precisamos, então, conhecer a criança e o seu processo de desenvolvimento, para podermos interferir de maneira a favorecê-lo (LONDRINA, 2001, p. 11).

Na proposta, comenta-se, também, que os estudos provenientes da área de psicologia trazem contribuições relevantes que

nos permitem conhecer o desenvolvimento infantil nas diferentes áreas (sócio-motora, sócio-afetiva, simbólica e cognitiva) e nos permitem, também, compreender de que forma as crianças constroem o seu conhecimento. Essas informações são especialmente importantes, pois delas derivam subsídios fundamentais para a prática pedagógica nos diferentes níveis da escolaridade, na medida que orientam os professores sobre o que as crianças são capazes de descobrir e aprender a cada momento, e como aprendem (LONDRINA, 2001, p.12).

Partindo desse princípio, cabe questionar: se é possível encontrar, nos estudos de psicologia, elementos que podem subsidiar a prática pedagógica,

por que não explicitar na proposta pedagógica os pressupostos teóricos e metodológicos que são sustentados pela concepção epistemológica?

Ao relatar sobre os fins e objetivos da educação infantil, destacam-se alguns pensadores modernos que comentam sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos (LONDRINA, 2001, p.20). Segundo a proposta pedagógica

os pensadores de maior destaque são Piaget, Vygotsky e Wallon que mostraram em seus trabalhos que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir de trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, afinal, as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, elas vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento: motor, afetivo e cognitivo não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada (LONDRINA, 2001, p. 20-21).

Inferre-se, que nesta citação, as teorias dos autores - Piaget, Vygotsky e Wallon - são consideradas sociointeracionistas.

A proposta pedagógica foi elaborada pelas coordenadoras das creches, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e, em nenhum momento fala-se clara, aberta e explicitamente qual o referencial teórico que está norteando tal proposta, embora haja indicadores implícitos a respeito.

Neste contexto, por meio da análise realizada, é possível fazer duas inferências. **A primeira** é que a proposta pedagógica tem como pressuposto epistemológico o sócio-interacionismo, que se evidencia nas citações relacionadas à proposta, que foram colocadas até o momento. Com o intuito de reforçar tal inferência, registram-se, a seguir outros trechos da proposta pedagógica.

Este novo olhar e agir pedagógico devem ser criativo, flexível, atendendo a individualidade e o coletivo e construirá o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, a fim de que a criança passe de um patamar a outro, na construção de sua aprendizagem. Pensar sobre isto implicou reinventar o espaço das instituições de educação infantil, em especial as salas de aula, para que neles se dessem as interações da criança com o mundo físico e social, oportunizando-lhe vivências e situações de trocas de ponto de vista, tomadas de decisões, sendo

promovido assim sua autonomia e cooperação de um novo cidadão" (LONDRINA, 2001, p.21).

A concepção de criança "parece" não se basear num ser passivo, submisso. Encontram-se, na proposta, os seguintes trechos que permitem tal entendimento:

Foi necessário recontextualizar o agir pedagógico e que o mesmo passasse a considerar a autonomia conquistada pela criança, visando tanto a autonomia moral e intelectual, quanto a cognitiva pois, é através destas autonomias que ela, enquanto ser humano, construirá a consciência de sua existência como pessoa que age, reflete e sabe porque age, ao invés de só aguardar e se subordinar ao saber, às ordens e à direção. O novo agir leva a criança a ter mais consciência da realidade em que vive e trabalhar para sua verdadeira libertação (LONDRINA, 2001, p. 21).

Têm-se a "impressão" que a proposta considera a criança como ser ativo, que conta com o auxílio do professor para construir seus conhecimentos e, também, faz esta construção na interação ativa com o meio.

Da mesma forma que o mundo social atua sobre as crianças e sobre todos nós de maneira dinâmica, contraditória e ativa, também o organismo tem um dinamismo próprio que vai favorecendo sua interação ativa com o meio exterior. Isso quer dizer que as crianças participam da construção de seu conhecimento como sujeitos ativos, fazendo uso dos esquemas mentais próprios a cada etapa de seu desenvolvimento (LONDRINA, 2001, p.13). [...] O educador ao participar com a criança da grande aventura de construção de conhecimentos, deve considerá-la um ser ativo, dona de uma forma própria de ver o mundo e a si mesma. Para tanto ele deve receber cada criança, identificando seus objetos, sua forma de aprender e participar nas interações e brincadeiras com as outras crianças. Devemos lembrar que tudo o que a criança descobrir, explorar e aprender na unidade será parte de um processo contínuo de educação, no qual irá sendo marcada a sua passagem da dependência para a autonomia (LONDRINA, 2001, p.23).

A proposta pedagógica afirma, que tanto o educador quanto a criança, são sujeitos ativos de suas ações. Assim é evidenciado que "pensar essa nova educação infantil foi portanto, possibilitar que a criança e o educador vivenciassem a experiência de serem sujeitos de suas ações" (LONDRINA, 2001, p. 21).

A **segunda inferência** revela que o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil é o alicerce da prática educativa e baseia-se em três pontos.

O primeiro ponto mostra que a proposta pedagógica se apóia em dois âmbitos que fundamentam o ato de aprender: o âmbito da formação pessoal e social e o do mundo social e coletivo (LONDRINA, 2001, p.14). Tais âmbitos estão presentes no Referencial Curricular e estão mais detalhados no tema 4.4 (avaliação do processo ensino-aprendizagem) desta pesquisa.

Antes de falar do segundo e do terceiro ponto, é preciso explicar que eles são constituintes do tópico da proposta pedagógica denominado Planejamento Geral, direcionado às coordenadoras e educadoras das creches e é, para elas, sinônimo de currículo.

No segundo ponto, a proposta pedagógica, ao relatar a prática educativa do cuidar (LONDRINA, 2001, p.25-31), refere-se a elementos do Referencial Curricular como: proteção; alimentação; cuidados com os dentes; banho; troca de fraldas; sono e repouso (BRASIL, 1998, v.2, p.51-61). Na proposta pedagógica explica-se, mais detalhadamente, como estes tópicos são desenvolvidos.

O terceiro ponto indica que os objetivos da educação infantil estão "aliados aos eixos definidos pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil [...]" (LONDRINA, 2001, p.22). Os eixos que o Referencial Curricular propõe são: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática (BRASIL, 1998, v.3). Na proposta pedagógica das creches todos estes eixos são encontrados. No que se refere às ações metodológicas, objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos, poucos elementos são acrescentados além daqueles já mencionados pelo Referencial Curricular.

Acredita-se, que através dos três pontos destacados, torna-se clara a influência que o Referencial Curricular exerceu na formulação da proposta pedagógica das creches.

A forma como a proposta pedagógica apresenta o planejamento geral [ou o currículo, como também é entendido] e o modo como propõe aplicá-lo com as crianças, leva a inferir que este processo também tem como base

pressupostos interacionistas. No entanto, não é exatamente o que acontece na prática educativa, como está evidenciado no capítulo 4 desta pesquisa.

Observa-se que até agora verificou-se que o interacionismo e sócio-interacionismo são as correntes epistemológicas que dão suporte às ações pedagógicas das educadoras de creche. Mas é preciso esclarecer alguns elementos: as nomenclaturas¹ sócio-interacionismo e sócio-construtivismo, na concepção da Secretaria Municipal de Educação, não apresentam distinção; assim como ocorre com o interacionismo e o construtivismo. Portanto, ao falar de todas essas teorias, a compreensão da Secretaria Municipal de Educação é que todas são iguais e partem de um ponto comum: o construtivismo de Jean Piaget (informação verbal).

Nota-se, que na proposta pedagógica, não há qualquer justificativa para a ausência de uma concepção epistemológica explícita. Cabe mencionar que há uma falha neste aspecto, pois deixar claro a concepção epistemológica em uma proposta pedagógica é condição *sine qua non* para que ela se concretize. Já que este documento foi elaborado, por que não deixar claro, transparente o referencial teórico? Como as educadoras e coordenadoras de creche podem estruturar suas ações pedagógicas, se não está clara a epistemologia na qual a instituição acredita? Como caminhar na mesma direção? Como levar adiante um currículo, se não está explícito o referencial teórico que vai nortear sua prática?

Entende-se, que ao deixar vaga, na proposta pedagógica, os pressupostos epistemológicos, corre-se considerável risco de que cada educadora e coordenadora faça o que lhe parecer melhor. Pode-se ainda argumentar: se não está evidente a teoria que deve fundamentar a ação educativa, não pode haver cobranças.

É destacado até o momento, que a ausência explícita dos pressupostos epistemológicos, na proposta pedagógica de Londrina, pode gerar consequências negativas na ação pedagógica. Notou-se no entanto, que este é um dos fatores, e essa discussão será retomada ao longo do trabalho. É fato que

1

[Secretaria Municipal de Educação, 30 de out. de 2002]



mesmo que exista um documento explícito, o mais belo possível em termos de proposta pedagógica, isso não garante que as educadoras o assimilem e o exerçam na prática. Tal processo exige anos de estudo, sendo necessário uma formação continuada, ou seja, uma reflexão contínua da prática educativa.

Em seu conjunto, este estudo se constitui de quatro capítulos:

O primeiro capítulo contém um breve histórico das creches. Como surgiram, qual a função que desempenharam durante séculos, inclusive no Brasil e procura mostrar os pressupostos epistemológicos que nortearam a trajetória da instituição creche. Por último, é enfocada a história da implantação de creches no Município de Londrina.

O segundo capítulo destaca, a estrutura teórica de sustentação, que são os pressupostos epistemológicos no campo da educação.

O terceiro capítulo explicita a pesquisa propriamente dita. As questões levantadas, através das entrevistas, foram estruturadas sobre os seguintes temas: 1) A linha educacional da creche; 2) construção do conhecimento da criança e aprendizagem; 3) papel do educador e do aluno na organização de regras sociais e morais; 4) avaliação do processo ensino-aprendizagem; 5) conceitos sobre a instituição de educação infantil e 6) conhecimentos especializados (capacitação).

O quarto capítulo registra resultados obtidos, bem como faz-se uma discussão da pesquisa realizada nesta dissertação.

CAPÍTULO 1

COMO A CRECHE TEM SIDO PENSADA HISTORICAMENTE

A Lei das Diretrizes e Bases - LDB expõe no título V, dos níveis e das modalidades de educação e ensino, art. 21, a educação escolar é composta de "educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; educação superior" (BRASIL, 1999, p.26).

A LDB estabelece a forma como a educação infantil será oferecida, "em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade" (BRASIL, 1999, p.30). Ao que tudo indica, a distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária. Cabe questionar, se esta divisão não contribui para discriminar ainda mais a instituição creche, ou seja, entendendo-a com um caráter menos educativo do que a pré-escola.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Este trecho destaca, ainda, a complementaridade de ações entre as instituições de educação infantil, a família e a comunidade (BRASIL, 1999, p.11).

Ao levantar apontamentos sobre a história da instituição creche, não se pretende fazer uma explanação exaustiva. A nossa pretensão é possibilitar uma visão geral dos primórdios desta instituição. Focando para a nossa realidade, procurou-se mostrar o desenvolvimento da referida instituição no Brasil e também na cidade de Londrina. Este capítulo enfoca o início da instituição creche e a composição de forças que asseguraram sua sobrevivência histórica. A temática em foco é então analisada considerando-se o contexto social e o contexto epistemológico em que a instituição foi criada, evidenciando, com isso, a serviço de quem estava a creche e como era vista socialmente a criança que a freqüentava.

Para compreender o fenômeno educativo é necessário apreender suas raízes históricas, visualizá-lo de maneira relacionada com os outros aspectos que compõem o espaço no qual está contextualizado. O primeiro ambiente conhecido como propiciador da educação infantil é o ambiente doméstico. Tradicionalmente este é o local mais comum para o início da educação infantil. Mas, um outro *locus* para o desenvolvimento infantil do mundo contemporâneo é a creche. Sendo assim, o resgate do aspecto histórico da instituição creche insere-se no esforço de compreensão daquele referido fenômeno. Procurando possibilitar uma maior clareza, a explanação foi dividida em três partes: uma primeira, em que se enfoca o início e a composição de forças que asseguraram a sobrevivência histórica desta instituição; uma segunda, em que a análise está centrada no desenvolvimento daquela instituição no Brasil pós-64 e toda a questão do assistencialismo presente. Por fim, através da temática "a instituição creche e a mulher", é abordada a relação entre a creche e a emancipação do gênero feminino e também uma nova concepção do espaço creche. Pois constata-se, que somente a partir da década de 80 é que se iniciaram no Brasil debates sobre a função da creche para a sociedade, momento no qual a creche passa a ser pensada e reivindicada como um lugar de educação coletiva das crianças (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p.09). Verifica-se, assim, a busca pela superação da visão do papel assistencialista com a qual sempre foi identificada.

1.1 "A instituição creche: seus primórdios"



A palavra creche, de origem francesa, significa "manjedoura" e foi utilizada para designar a primeira instituição criada há mais de duzentos anos, pelo Padre Oberlin "na França, para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época" (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p.09).

Com o avanço do capitalismo e conseqüente aumento do número de fábricas e de mulheres que passaram a trabalhar fora, começaram a aparecer na França as '*gardeuses d'enfants* (criadeira)'. Havia nestas instituições duas finalidades: a primeira era moral, no sentido de resguardar os filhos de união ilegítima; estes ficavam na rua e passavam fome. Por outro lado, a finalidade econômica, surgiu com a necessidade das mães serem submetidas ao trabalho fabril

incessante e seus filhos precisarem de cuidados. O regime era de 16/18 horas diárias. Com isso, a estética de uma sociedade burguesa nascente também se legitimava ocultando dela mesma o entrave que eram os filhos das uniões ilegítimas.

No Brasil, com desígnio idêntico, de "esconder a vergonha da mãe solteira", foi criada uma instituição para esse fim, mais conhecida como a "Roda". No período de 1825 a 1948, São Paulo teve sua "Roda dos Expostos", constituída por uma "porta giratória com uma abertura para a rua e outra para o interior do hospital de Santa Casa de Misericórdia (região central da cidade)" (SÃO PAULO, 2002, p.A19).

Também conhecida como "Roda dos Enjeitados", as crianças ali depositadas eram recolhidas pelas freiras do hospital e encaminhadas à adoção. (SÃO PAULO, 2002, p.A19).

Em pleno século XXI a Alemanha tem sua "portinhola de bebês", para atender crianças abandonadas (BITTENCOURT, 2002, p.A19).

O ano de 1899 significa um marco histórico para a institucionalização das creches no Brasil, pois funda-se neste ano o Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, uma instituição pioneira, de grande prestígio, que ulteriormente abriu filiais por todo o país. Também neste ano é inaugurada, em 13 de novembro, a creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, "a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro" (KUHLMANN JUNIOR, 1991, p.18-19).

Observa-se, que até o início do século XX, inexistia no Brasil uma política governamental relativa às creches. Existia apenas um atendimento realizado no meio rural, com o objetivo de cuidar da criança pequena afastada da mãe, ocorrendo então uma absorção natural das muitas crianças órfãs ou abandonadas. Estes eram

filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, adotados por famílias de fazendeiros, ou o recolhimento das mesmas nas 'rodas de expostos' existentes em algumas

idades, criadas desde o início do século XVIII por entidades religiosas que procuravam fazer com que elas fossem conduzidas a um ofício quando grandes, preparando-as, pois, como mão-de-obra barata (MESGRAVIS apud OLIVEIRA, 1988, p.45).

Desta forma, as creches, os internatos e os asilos eram visualizados nas vilas como ambientes que tinham por função cuidar dos problemas dos pobres e existiam na medida da necessidade da economia agrária. Com isso, se preservava "o conforto do homem de uma sociedade patriarcal" tendo, ainda como consequência, "a institucionalização da paternidade sem responsabilidade" (RIZZO, 1986, p.19).

Simultaneamente nesta época, justamente quando as fábricas passam a absorver a mão-de-obra dos imigrantes europeus chegados ao Brasil desde o final do século XIX, a questão do atendimento aos filhos dos operários começou a ter novo tratamento. Naquela mão-de-obra, havia operários mais qualificados e politizados pela influência dos movimentos operários que aconteciam na Europa e nos Estados Unidos, que pressionaram os donos das fábricas por melhores condições de vida para eles e seus filhos.

Os referidos operários começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados do país e protestam contra as precárias condições de vida e trabalho a que eram submetidos. No campo de forças entre as classes, encontra-se a instituição creche: de um lado os operários reivindicam, entre outras coisas, creches para seus filhos, de outro lado os donos das indústrias, procurando

diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários (OLIVEIRA, 1992, p.18).

É evidente que junto à urbanização e ao processo de industrialização, têm-se uma série de fatores que vão modificando a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. Essa modificação foi sentida principalmente pelas mulheres das classes mais pobres, que tiveram que assumir o trabalho assalariado para garantir a própria sobrevivência da

família, tornando-se muitas vezes o chefe da casa. Neste contexto, as creches não foram criadas para atender às necessidades da criança pequena, e sim, em resposta à necessidade do mercado de trabalho da mão-de-obra feminina ou, ainda, conforme Cataldi (1992, p.23), da mulher de ser incorporada no mercado de trabalho.

Todavia, os centros urbanos foram industrializados rapidamente, e paralelo a esse processo, foi negligenciada uma política social relativa à infraestrutura urbana em termos de saneamento básico, moradia etc., ocorrendo o risco de constantes epidemias. Tem-se, então, na década de 30, a creche defendida por médicos e sanitaristas preocupados com o modo de vida da classe operária.

No período de 1930 a 1960 evidencia-se uma preocupação, por parte de alguns grupos sociais politicamente influentes, com medidas que garantam a saúde junto a população mais pobre. A preocupação de evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens desta camada social levaram esses grupos a advogar a creche como agência promotora de bem-estar social.

Em 1943, o presidente Getúlio Vargas criou uma legislação específica, a CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), sobre regulamentação trabalhista na qual foi especificado: "a obrigatoriedade de creches no país, obrigatoriedade essa restrita às empresas privadas que empreguem mão-de-obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos até seis meses de idade" (ROSEMBERG, 1989, p.94). Nota-se que alguns empresários perceberam que creches e escolas maternas eram vantajosas, pois as mães, estando satisfeitas, produziam melhor.

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

Um outro serviço dinamizado foi o de "segundas-mães" (mães crecheiras), que consistia em distribuir "uma determinada verba a mães da comunidade para cuidarem durante o dia de duas ou três crianças da vizinhança, além das suas" (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989, p.41). Todavia, há muito tempo, ou seja, a partir do final do século passado, são construídas instituições nomeadas de pré-escolas particulares e jardins para os filhos das camadas mais privilegiadas, para os filhos da elite. A característica que diferenciava essas instituições das já existentes era a parte educacional. E "apenas mais tarde surgem oportunidades para as crianças mais pobres nas classes que cuidavam da faixa do pré-escolar" (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989, p.38). Na verdade, o direito às creches no país, de acordo com a Lei trabalhista, protegia apenas a amamentação do bebê, e não tinha nenhuma conotação de uma instituição voltada à educação da criança pequena (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989, p.38). Assim, negar algo para as crianças pobres que já estava sendo desfrutado pelos filhos das camadas privilegiadas da sociedade, na verdade, auxiliou a discriminar as crianças carentes cada vez mais.

Na segunda metade do século XX, as mulheres operárias e trabalhadoras em geral continuam a reivindicar creches. Como o poder público não fiscalizou a oferta de berçários, essa conquista legal não foi em geral efetivada na prática. Embora a necessidade de auxílio no cuidado com as crianças pequenas estivesse intimamente ligada ao próprio sistema econômico, esse apoio não foi considerado como um dever social, sendo manifestado como um favor prestado ou uma ação de benevolência, de algumas pessoas ou grupos. Assim, no Brasil como em muitos países do terceiro mundo, a creche se insere num contexto de política clientelística do poder público. Enfim, o trabalho realizado junto às crianças no decorrer deste período - década de 30 a 60 - nas creches era de cunho assistencial-custodial. O cuidado era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Com isso, "as idéias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais idéias vão permear concepções acerca do que é creche" (OLIVEIRA, 1988, p.45). Portanto, um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento integral das crianças atendidas por esse tipo de instituição, não era cogitado e nem valorizado.



1.2 “A instituição creche no Brasil pós-64”

No período dos governos militares pós-1964, as políticas sociais adotadas nos níveis federal e estadual intensificam a idéia de creche como espaço de assistência à criança pobre, como sendo um favor prestado à criança e à família. Gradualmente aumenta, também, a ajuda governamental às entidades filantrópicas. Surge, nessa época, a teoria da "privação cultural", uma teoria invocada nas décadas de 60-70 no Brasil e também no exterior, para justificar a idéia de marginalidade das camadas sociais mais pobres e que foi um elemento importante no direcionamento da política de creches.

De acordo com aquela teoria, considerava-se que o atendimento das crianças nas creches poderia melhorar as condições sociais precárias a qual estavam submetidas; isto seria possível através de uma 'educação compensatória'. No entanto, nota-se que não há modificação nas estruturas sociais que geraram estes problemas. Em função disso, foram elaboradas "propostas de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas, responsáveis pelo atendimento às crianças filhas de famílias de baixa renda, defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização" (OLIVEIRA, 1992, p.20-21). Neste ponto, "parece" começar a existir uma preocupação educacional com relação às camadas mais pobres por parte dos órgãos públicos. Pergunta-se: há uma avanço? Há ao pensar que nas décadas anteriores não existia nenhum compromisso efetivo dos órgãos públicos com a educação dos mais pobres. Mas tem-se que pensar que tipo de pressupostos estão guiando a ação pedagógica neste período de educação no Brasil.

Cabe um questionamento: quais são os pressupostos epistemológicos subjacentes na teoria da privação cultural?

De acordo com a referida teoria, o universo cultural das classes média e alta é o que possui os elementos necessários para o desenvolvimento cognitivo e um bom desempenho escolar. Deste modo, a referida teoria ao

postular a relação entre desenvolvimento cognitivo e origem sócio-econômica, supõe que a gênese da deficiência cognitiva e do insucesso escolar da classe baixa se encontra na ausência de produtos e conteúdos culturais pertencentes às classes média e alta (MONTROYA, 1996, p.19).

Neste contexto, o saber, a cultura que as crianças possuem não tem valor algum na escola, pois o padrão cultural de referência é o da classe dominante.

Como colocado anteriormente, a proposta de trabalho de algumas creches públicas, baseadas na educação compensatória, tinha como objetivo o preparo para a alfabetização. Entendendo que a educação compensatória caminha lado-a-lado com a teoria da privação cultural, deduz-se que esta alfabetização se efetivava via transmissão de conhecimentos. Ora, se as crianças pobres "tinham" um déficit cultural e cognitivo, era necessário depositar em suas mentes o conhecimento. Deste modo, fica explícito que a teoria da privação cultural ao "explicar o desenvolvimento e aquisição dos saberes, está partindo de uma concepção próxima ao lamarckismo em biologia e dos pressupostos empiristas na explicação psicológica e epistemológica" (MONTROYA, 1996, p.20).

O meio ambiente torna-se, assim, a única fonte que favorece o avanço do aspecto cognitivo, o que acontece na creche em função do que foi ensinado pelo educador e registrado pela criança. Tem-se, assim, um verdadeiro processo de reprodução de conhecimento.

É oportuno e necessário fazer um esclarecimento conceitual. Ao afirmar que as creches possuíam um cunho assistencialista, pois que surgiram como meios paliativos para a sociedade, para tirar crianças pobres e órfãs das ruas, entende-se que

o assistencialismo é uma das atividades sociais que historicamente as classes dominantes implementaram para reduzir minimamente a miséria que geram e para perpetuar o sistema de exploração. Essa atividade foi realizada com matizes e particularidades, em consonância com os respectivos períodos históricos, em nível oficial e privado, por leigos e religiosos. A sua essência foi sempre a mesma (à margem da vontade dos 'agentes' intervenientes): oferecer algum alívio para relativizar e travar o conflito, para garantir a preservação de privilégios em mãos de uns poucos (ALAYÓN, 1992, p.48).

Na década de 70 desenvolveu-se intensamente o setor privado da educação pré-escolar, criado para as classes média-média e média-alta e com uma linha educacional froebiliana. Ao fazer uma análise da teoria de Frederico Froebel, Garms coloca que para o referido autor

a educação é um processo pelo qual o indivíduo desenvolve a sua condição humano auto-consciente, com todos os seus poderes, suas capacidades funcionando completa e harmoniosamente em relação à natureza e a sociedade que vive. É o ajustamento progressivo e contínuo do indivíduo em sua vida mais ampla que é sua e na qual deve encontrar-se, descobrir o seu próprio eu, a sua individualidade (1998, p.26).

Nota-se que as pessoas vinculadas as instituições pré-escolares brasileiras estavam apenas preocupadas em desenvolver suas próprias escolas. Assim, utilizavam o termo "pedagógico" para atrair as famílias ricas, como uma atribuição do jardim da infância para estes, que não poderia ser confundida com as creches. Por sua vez, as creches e berçários mantidos por entidades particulares para crianças de classe média, cresceram em grande quantidade para, em geral, atender os

filhos de profissionais liberais, e que defendiam a creche como instituição educativa voltada para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Nos grandes centros urbanos, neste período, a reivindicação de amplas parcelas da população por creches intensificou-se e adquiriu conotações novas, saindo da postura de aceitação do paternalismo estatal e empresarial e exigindo a creche como um direito do trabalhador e dever do Estado (GOHN apud OLIVEIRA, 1988, p.49).

No início da década de 80, o Brasil vive um período pré-eleitoral. Os partidos políticos incluem em seus projetos a expansão da rede de creches. Nesta década também o Movimento de Luta por Creches, criado oficialmente em 1979 como resolução do primeiro congresso da Mulher Paulista, cresce e se desenvolve. Este Movimento "não só reivindica, mas também zela pela qualidade do equipamento. Exige certos padrões na construção; discute o funcionamento da creche; participa da seleção de funcionários, inclusive das diretoras da creche [...]" (ROSEMBERG, 1989, p.98).

Assim, a creche tornou-se um direito do trabalhador. O ciclo de expansão de creches ocorre no Brasil a partir da segunda metade da década de 70, inclusive com uma revisão de seu significado (ROSEMBERG, 1989, p.92-93). A reivindicação, além de ser comandada pelos movimentos populares de luta por creches, teve também o apoio do movimento feminista. As consequências desses movimentos foram um acréscimo do número de creches organizadas, sustentadas e administradas diretamente pelo Poder Público e um acréscimo da participação das mães no trabalho realizado pelas creches. Neste contexto, é possível constatar que o papel dos movimentos sociais foi fundamental na luta e na conquista de novas creches, pois como foi observado, o Estado durante anos se sentiu desobrigado, para com a sociedade, de implantar creches. A conquista desse movimento, exigindo do Estado nova postura, deveu-se à consciência política do movimento, qual seja: a concepção da creche como direito do trabalhador e, sobretudo, como direito da criança, concepção essa que não só cobrou respostas do Estado à questão, como também agilizou o processo de se pensar a creche sob uma nova ótica: um espaço de educação adequado às crianças pequenas.

Ao refletir sobre o conteúdo deste direito, nota-se que para Piaget, "falar de um direito à educação é pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo" (1988, p.29).

Vê-se, portanto, que foram anos de luta e através das reivindicações realizadas, o Estado teve que ir aos poucos cedendo e redefinindo sua política para o setor.

1.3 "A instituição creche e a mulher"

Na década de 20, no Brasil, devido à incorporação dos imigrantes e também pela maior tendência em empregar os homens aqui nascidos, ocorre um decréscimo da participação da mulher no setor operário. Apesar de reduzir sua participação, o problema da mulher operária em relação a seus filhos teve de alguma forma pequeno atendimento a partir dos movimentos operários atuantes nessa década, nos centros urbanos mais industrializados do país (OLIVEIRA, 1988, p.46). Essas pequenas conquistas, entretanto, além de não terem ocorrido sem conflitos,

não eram, na realidade, o ideal moral de uma sociedade capitalista agrária e patriarcal. Tanto o discurso dos patrões quanto o próprio movimento operário possuíam um ideal de mulher centrada no lar e que só trabalhava por muita necessidade econômica. Deste modo, as poucas creches fundadas continuavam a serem vistas apenas como paliativos, meios remediadores de uma situação, como um "mal oportuno".

Na década de 50 constatou-se um novo aumento da participação feminina no mercado de trabalho e novos elementos se somam à discussão sobre creche. Nessa década aumenta a população que se desloca da zona rural para os grandes centros urbanos, com a mulher não podendo, contar com familiares e com a vizinhança para cuidar dos filhos; há, também, um acréscimo do número de mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumenta a demanda por creches para seus filhos, tanto por parte de professoras, funcionárias públicas como por operárias e domésticas .

A história da creche está, desse modo, ligada a alterações na economia, que por sua vez modificavam o papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, especialmente no que se refere à educação dos filhos. Além de trabalhar fora, a mulher tem que dar conta das tarefas domésticas, especialmente a da guarda de seus filhos pequenos, enquanto trabalha. Frente às dificuldades em obter ajuda familiar (parentes) ou comunitária, as mães começaram a pressionar o poder público e também empresas privadas para manter e organizar creches.

O jornal *Nós Mulheres*, traz um trecho interessante referente às mudanças no papel da mulher, à importância do movimento feminista e à maneira como o significado de creche vai se modificando:

Achamos que nós mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida (...) É possível que nos perguntem: mas se as mulheres querem tudo isto, quem vai cuidar da casa e dos filhos? Nós respondemos: o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares... (ROSEMBERG, 1989, p.97).

Na verdade, a luta travada pelas mulheres por creches para seus filhos em todo o período apresentado, ensinou-lhes a identificar a creche como um direito da população e, além disso, como um direito da criança de possuir um espaço adequado para sua educação, para complementar à educação familiar. Dentro deste contexto, em que a visão de creche vai se modificando, a Constituição de 1988 vai refletir o movimento recente de reconsiderar as funções sociais dessa instituição. A Constituição reconhece a creche como uma instituição educativa, sendo a educação, um "direito de todos e dever do Estado e da família" onde tal "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1988, p.128-129). Foi pela Constituição de 1988, também, que a faixa etária de 0 a 6 anos recebeu o nome genérico de "educação infantil" (NISKIER, 1997, p.9).

A década de 80 foi um marco histórico no que diz respeito à concepção sobre creche, que passa a ser visualizada também como educativa e não só assistencial, ou seja, ocorre uma mudança de atendimento do foco assistencial, para o educativo. Retomando a história, vemos que a creche e seu gerenciamento era muitas vezes feito pelas mãos da população, que de acordo com Oliveira (1988, p.50) se organizava para construir creches comunitárias, que eram geridas pelos próprios usuários. Nesse contexto, a Constituição de 1988 foi fundamental para ampliar a visão de creche existente até então, pois a reconhece como um direito da criança, e gradualmente um número maior de creches vai sendo gerido pelo Estado. A nova concepção, não só "opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso, à criança pobre e com funções apenas assistencialistas e de substituição da família" (OLIVEIRA, 1992, p.22), como também auxilia no processo de superação da visão da creche como "mal necessário".

Evidentemente, a creche representa uma solução concreta para viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho. No entanto, não apenas este aspecto deve ser destacado. Principalmente o papel da creche na formação do cidadão é que deve assumir relevância. Torna-se necessário, por conseguinte, que o trabalho realizado dentro destas instituições assuma, não só um caráter assistencial, mas também e fundamentalmente educativo, propiciador do desenvolvimento infantil no seu aspecto global. Neste momento, vale ressaltar algumas concepções oriundas

do texto da LDB que possibilitaram avançar na discussão sobre a função da instituição de educação infantil e sua importância.

Dentro dessas instituições, o texto da Lei propõe a desenvolver a criança, sendo que esse desenvolvimento "deve ser de tal forma que o educando receba uma formação comum que venha a permitir-lhe a inclusão, como cidadão, na vida em sociedade" (NISKIER, 1997, p.174). Segundo Niskier, "reafirma-se ainda que a educação infantil é direito da criança e dos seus pais e dever do Estado e da família" (1997, p.175). Percebe-se, que há um avanço em relação à concepção que se tinha da criança, principalmente da criança pobre, pois é possível notar que a educação torna-se direito de todos, sem exceção, independente de classe social e que a preocupação maior é formar cidadãos. De acordo com Piaget,

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação - levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo - de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras (PIAGET, 1988, p.34).

A visão assistencialista de creche, porém, se tornou popular e é difícil de ser superada, porque a creche tem sido objetivo de todos os tipos de discriminação por não ser ainda reconhecida, de fato por muitos, como um espaço legítimo de educação e desenvolvimento da criança pequena. Essa superação do papel da creche ocorrerá à medida em que, entre outros fatores, também se conceba esta como um dos contextos de desenvolvimento da criança, pois além de prestar cuidados físicos, ela pode possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social, emocional e motor. Neste contexto, observa-se que a creche passa a ser também uma reivindicação de homens e mulheres uma vez que os filhos são de responsabilidade de ambos os sexos. E essa conquista legal é fruto de todo um movimento histórico que possibilitou alterações na forma de conceber a criança e seu desenvolvimento, nas funções da família e no próprio papel da mulher em relação à família, aos filhos e ao trabalho.

X

Nota-se, portanto, que o significado da creche vem se modificando gradativa e lentamente e suas funções estão sendo redefinidas. Ao avançar sobre a questão do assistencialismo, afirma-se a identidade da creche; reconhece-se a evolução das práticas e crenças sobre o cuidado da criança e da creche como área legítima de educação e crescimento da primeira infância.

Entende-se que o objetivo da creche na forma como surgiu, marcada pelo assistencialismo, não era o de compartilhar, e sim de apropriar-se da criança, uma vez que considerava as mães incompetentes para cuidarem de seus filhos. Apenas a instituição se concebia como eficiente, não aceitando qualquer intervenção das mães. Durante muito tempo, dentro dessa dimensão, a creche era apresentada como uma "caridosa" substituta materna e assim definia a sua identidade: "completando a ação para a qual o outro não tem competência" (HADDAD, 1991, p.102).

É essencial compreender a creche enquanto uma instituição que, através da prática pedagógica de seus educadores, tem a função de auxiliar no papel educativo das famílias, pois ela também é um espaço de vivências e de interações. Além disso, a creche existe para formar o cidadão hoje, para que ele possa dar conta de resolver os conflitos do momento que ele está vivendo. O que em termos atuais se torna mais urgente é saber até onde vai tal compromisso e os princípios que o fundamenta no cotidiano pedagógico da referida instituição.

Ao pensar em uma melhor contextualização das creches, tornou-se necessário realizar um levantamento no Município de Londrina, no qual os dados desta pesquisa foram coletados.

1.4 Histórico sobre a implantação de creches no Município de Londrina

No que diz respeito às creches em Londrina, as informações colocadas a seguir têm como base uma pesquisa feita por Lima (1997, p.3-13), na qual se realizou uma análise histórica das creches, até o ano de 1992. Utilizou-se, também, um estudo feito por Lólis (1993) em que a autora faz uma análise teórica e histórica das políticas sociais brasileiras, com ênfase na assistência social.



Particulariza a cidade de Londrina, realizando uma análise histórica do surgimento do Município e suas questões sociais locais no período de 1934 a 1992. Pesquisou-se, ainda, o Relatório elaborado pela Secretaria Municipal de Ação Social de 1934 a 1984, que completa a análise feita por Lólis.

A cidade de Londrina foi fundada em 1934 e ficou conhecida no apogeu do café pela sua grande produção. De acordo com Lólis (1993, p.46), o café foi importante para o Município pelo "efeito multiplicador: comercialização, beneficiamento, industrialização na própria região e a grande utilização de mão-de-obra". Logo no início da colonização do Município, "parecia não existir a questão social, pois a maioria da população era formada por pequenos proprietários de terras". As pessoas buscavam resolver os problemas em conjunto, "dependiam portanto da ajuda mútua e da caridade da igreja" (LÓLIS 1993, p.51).

O crescente aumento populacional desencadeado na cidade criou necessidades que intimaram o poder público local a definir políticas sociais de caráter coletivo, pois tornou-se impossível para a sociedade civil continuar resolvendo tais problemas.

Desse modo, em 1948 a Prefeitura criou o Departamento de Educação Pública e Assistência Social, dando "mais ênfase à área educacional". Nessa ocasião a Assistência Social era mais voltada para o "atendimento médico-hospitalar, fornecimento de passagens, medicamentos, alimentos, roupas e outros" (LONDRINA, 1984, p.01).

Ainda em 1948 buscou-se institucionalizar o Atendimento Social. Foi criada, então, em 29 de Junho, a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância - APMI; com o propósito de proteger e assistir a maternidade e a infância em geral, priorizando o atendimento à gestante. Dentre as metas desta associação estava organizar e implantar Clube de Mães, Creche, Casa da Criança e outros (LONDRINA, 1984, p.01).

A primeira instituição mencionada para amparar crianças e jovens é o Lar Batista Paranaense. Fundado em 24 de junho de 1951, prestava atendimento a 50 menores de ambos os sexos, na faixa etária de 3 a 18 anos e em regime de internato. Essa instituição era mantida por um grupo de evangélicos.

Em 1955 foi instituída a Casa da Criança, que era mantida pela APMI. Lólis (1993, p.53) a cita como a primeira creche de Londrina; nela se realizava um trabalho educativo de orientação às mães quanto ao cuidado de seus filhos. Atendia 130 menores de 6 meses a 6 anos, em regime de externato e semi-internato; mas a entidade foi desativada em abril de 1969. As crianças foram transferidas para as creches Nossa Senhora de Fátima e Santa Rita, "objetivando além de outras necessidades a de atendimento em instalação mais adequadas ao desenvolvimento integral dos menores" (LONDRINA, 1984, p.04).

De agosto de 1957 a agosto de 1958, foram construídas a Associação de Amparo ao Menor de Londrina - AAMEL e o Lar Santo Antônio. A AAMEL prestava assistência material à criança desamparada e foi extinta em 1981. O Lar Santo Antônio atendia crianças órfãs e abandonadas de 2 a 18 anos. Ambas as entidades atendiam em regime de internato, sendo que o Lar Santo Antônio a partir de janeiro de 1975, passou a atender também em regime de semi-internato (LONDRINA, 1984, p.02).

A 18 de outubro de 1959 foi inaugurada a Creche Alziro Zarur para crianças de 3 a 6 anos, em regime de semi-internato. E praticamente um ano e meio depois (14/02/61) tem-se a Creche Santa Rita com a clientela de 0 a 6 anos, no mesmo regime da anterior. E seis anos após, em 18 de outubro de 1965 é inaugurada a Creche Nossa Senhora de Fátima, atendendo a faixa etária de 2 a 6 anos, em regime de semi-internato (LONDRINA, 1984, p.03).

Em 24/07/70, por reivindicação de grupos da comunidade, foi instalada a Creche Haydeé Colly Monteiro, para atendimento de menores de 0 a 6 anos (LONDRINA, 1984, p.05). Com base no relatório, nota-se que neste período, as creches foram construídas por reivindicação de grupos da comunidade. Só para

exemplificar, vê-se que "por iniciativa da Associação das Damas de Caridade, implantou-se em 21/10/73, a Creche Matilde Vicentini [...]" (LONDRINA, 1984, p.06).

Durante anos de existência, a finalidade dessas creches e lares limitava-se ao recolhimento de crianças pobres da rua. Mas, a partir da década de 70 isto se modificou, dadas as mudanças sociais ocorridas no mundo em decorrência das transformações no mercado de trabalho, que afetaram a organização familiar, causando o afastamento da mulher da função exclusivamente materna. A mulher afastou-se do filho para trabalhar fora de casa, com o desígnio de aumentar a renda familiar. Ela precisava de um lugar para deixar a sua criança, e é por isso que em Londrina, como em todo o país, cresce a reivindicação por creches pela comunidade. Não se pode esquecer que o movimento de implantação de creches é originário de reivindicações e propostas de movimentos feministas. Sendo assim, neste momento, as creches foram fundadas para atender a esse direito.

Após esta retrospectiva da inserção de creches feitas por reivindicação da comunidade e do movimento feminista, cabe retornar ao Relatório elaborado pela Secretaria Municipal de Ação Social.

Ainda por iniciativa de grupos comunitários, foi implantada em 05/03/76 a Creche Pio XII, que atualmente denomina-se "Creche D. Geraldo Fernandes, para atendimento a menores de 0 a 12 anos em regime semi-internato" (LONDRINA, 1984, p.07). No final deste mesmo mês, foi inaugurada a Creche Rev. Jonas Dias Martins, para crianças de 0 a 6 anos. Um ano e meio depois (15/07/77), por iniciativa da Assistência Lar Esperança, instala-se a Creche Estrelinha.

Em 09 de abril de 1979 foi inaugurada a Creche Quadrangular para crianças de 3 a 6 anos e, devido à solicitação de moradores, em 1981 o Departamento de Serviço Social implantou a Creche Branca de Neve.

Por iniciativa da Prefeitura, em fevereiro de 1982, são fundadas as Creches Regina de Barros e Antonieta Trindade, ambas objetivando atender menores dos conjuntos habitacionais. Em seguida, a Prefeitura passou a

responsabilidade de ambas para a Associação Metodista de Assistência (LONDRINA, 1984, p.08).

Dando seqüência a este trabalho, a Prefeitura fundou em 1º de maio de 1982 a Creche Eulália K. Meibach para atendimento de menores de Conjunto Habitacional. Em seguida, a Comunidade da Graça (grupo de evangélicos) a manteve até dezembro de 1983 e posteriormente sua responsabilidade passou a ser da Associação Amor e Paz, trocando sua denominação para Pequeno Príncipe (LONDRINA, 1984, p.08).

Em 21 de setembro do mesmo ano (1982) foram fundadas a Creche FAC e Creche Tia Maria Julia. No ano seguinte (1983), por iniciativa da Prefeitura e com apoio da indústria Toyo SEN-I, "foi implantada a Creche Arlete Richa, no Parque das Indústrias" (LONDRINA, 1984, p. 09). Somando-se a esta, por iniciativa do Clube das Mães Unidas e apoio da Associação Feminina de Assistência à Criança, foi implantada a Creche Marabá em 1º de agosto de 1983 (LONDRINA, 1984, p. 09). Por fim duas creches foram criadas por iniciativa de voluntárias: "Creche Novo Amparo (04/84) e Creche Tia Nelma (09/84)" (LONDRINA, 1984, p. 09).

Em continuidade à análise da implantação de creches em Londrina, Lólis (1993) faz um balanço da gestão do Prefeito Wilson Moreira (1983-1988) e do Prefeito Antônio Belinati (1989-1992).

De 1983 a 1988, na gestão do prefeito Wilson Moreira, foram construídas 21 creches (3,5 ao ano). Lólis salienta neste ponto que

nem todas foram construídas pelo poder público, sendo algumas em sistema de parceria com a sociedade civil, adaptadas a residências ou a centros comunitários. Algumas foram entregues com todos os equipamentos ou parte deles. Projetos de equipamentos e ampliações também foram enviadas à Secretaria do Trabalho e da Ação Social (SETAS) do Estado para obtenção de recursos (1993, p.80).

Ainda nesta gestão, a primeira dama do Município

atuou junto ao PROVOPAR (Programa Voluntariado Paranaense) - Londrina. Nunca se tinha investido tanto em creches e programas de alimentos em conjunto voluntariado como nesta gestão, dividindo com o Departamento de Serviço Social a demanda emergencial e a demanda por creches (LÓLIS, 1993, p.85).

Tendo, pois, o encargo da área de creches, o Departamento de Serviço Social (DSS), através do Programa de Atendimento ao Menor,

obteve um avanço com a elaboração de um Projeto Diretor de Creches e Centros de Estudos do Menor e de Integração à Comunidade (CEMICs), onde com base em dados técnicos se planejou a instalação destes equipamentos sociais na cidade no período de 1983-1988 (LÓLIS, 1993, p.89).

Tinha-se, como meta, construir 38 creches com atendimento de 0 a 6 anos e 35 CEMICs com atendimento de 7 a 14 anos. A meta não foi atingida em sua totalidade. Ao final de 1988, das creches previstas, só 19 haviam sido construídas. Desta forma, cumpriu-se "68% do previsto, havendo uma considerável ampliação na rede de atendimento de 0 a 6 anos" (LÓLIS, 1993, p.90).

O período da administração seguinte 1989-1992, do Prefeito Antônio Belinati foi subsequente à

promulgação da Constituição Federal de 1988 e durante o período em que foi elaborada a Lei Orgânica do Município e aprovado o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente, leis que garantiam os direitos de efetivação da cidadania dessa população, foram construídas 11 creches, 2,75 ao ano (LÓLIS, 1993, p.80).

Nesta gestão, a 12 de dezembro de 1992, foi inaugurado o Centro Integrado de Vivência e Assistência à Criança e ao Adolescente, "Super-Creche" ou "Cidade da Criança", prestando atendimento a pouco mais de 300 crianças. O objetivo era de atender 500 crianças "e em localização imprópria. Sofreu críticas pelo número de atendimento, que é considerado muito alto para a faixa etária" (LÓLIS, 1993, p.102).

Algumas creches foram edificadas ou equipadas com recursos obtidos por entidades e "a verba utilizada na construção do Centro Integrado de

Vivência da Criança e do Adolescente (Cidade da Criança) daria para construir de 3 a 4 creches" (LÓLIS, 1993, p.70). Como aponta a referida autora (1993, p.80), até esta época, 1992, a Super Creche era a única totalmente municipalizada.

A Cidade da Criança tornou-se um dos projetos polêmicos da gestão do Prefeito Antônio Belinati, pois não foi realizado um estudo prévio da sua viabilidade. A creche Cidade da Criança exemplifica bem a questão de que a "não realização de um estudo da necessidade e das instalações pode inviabilizar uma obra e onerar o caixa público" (LÓLIS, 1993, p.114).

Neste contexto, conclui-se que durante o período de 1934 a 1992 as creches de Londrina organizaram seu espaço em função de idéias de assistência e custódia da criança, ficando sua implantação por iniciativa da comunidade. Isso, mesmo com a Constituição de 1988 definindo a Creche como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado.

É possível notar que não houve um avanço do número de creches na cidade, com relação as duas administrações. Porém, é preciso lembrar que não é suficiente ter um acréscimo de creches em Londrina, mas fazer com que estas aliem o cuidar e o educar e auxiliem as crianças em seu desenvolvimento.

Quadro 1 - Creches implantadas nas administrações dos Prefeitos Wilson Moreira e Antônio Belinati.

PREFEITO	ANO	CRECHES IMPLANTADAS	PERCENTUAL ANUAL
Wilson Moreira	1983-1988	21	3,5
Antônio Belinati	1989-1992	11	2,75

Constata-se, pelo levantamento realizado por Lólis (1993) e pelo Relatório elaborado pela Secretaria Municipal de Ação Social de 1934-1984, que é um desafio pensar uma proposta pedagógica, educacional para a creche. No entanto, acredita-se que é necessário enfrentar este desafio, a fim de que se possa avançar além da concepção assistencialista que historicamente a tem caracterizado.

Assim, será possível estabelecer a prática da creche em princípios ligados a uma visão da criança como ser ativo, construindo conhecimento sobre si e sobre o mundo que a cerca e não apenas como um ser que necessita somente de abrigo e de alimento, tendo a sua educação negligenciada.

Os dados do histórico de creches feito por Lima se restringem até o ano de 1992. Devido à necessidade de atualizar as informações referentes à implantação de creches em Londrina foi preciso voltar a campo, com informações que compreendem o período de 1992 até 2001.

No município de Londrina, existem 72 creches. Dessas, 60 são conveniadas e 12 são públicas. Faz-se esta distinção, pois para as conveniadas a Prefeitura repassa somente os salários dos funcionários, ficando os demais custos por conta da própria creche e de outros convênios mantidos por organizações sociais, tais como igrejas, associações de moradores, clubes de mães etc. Nas creches públicas, toda a manutenção financeira é realizada pela Prefeitura, ou seja, são mantidas integralmente com recursos públicos municipais.

As creches criadas após o ano de 1992, são em número de 26. Têm-se assim, a Creche Antônia Guadeline Fenaurte; Creche Emanuel tendo como mantenedora o Núcleo Social Evangélico - NUSELON. A creche Arco Íris, tendo como mantenedora a Igreja Presbiteriana Independente; Instituição Evangélica Dorcas, tendo como mantenedora a Igreja Assembléia de Deus; Pequena Casa de Nazaré; Creche Casa do Caminho, sendo a mantenedora de ambas respectivamente Irmandade Reparação e a Casa do Caminho; Centro de Educação Infantil Avelino Antônio Vieira; Creche André Emílio Guergoleto, sendo ambos mantidos por associações de moradores; Centro de Educação Infantil Ana Proveller, que foi construído pelo Programa Voluntariado Paranaense - PROVOPAR Estadual e repassado para o Grupo Adventista; Creche Cantinho dos Anjos, mantida por um Clube de mães; Creche Dr. Jorge Dib Abussafe que antes de 2001 era denominada Creche Semente da Paz, é mantida pela Associação da Igreja Católica; Centro de Educação Infantil Mãe Rainha, mantida por associação comunitária; em 2000 foi implantada a Creche Faça Uma Criança Feliz e em 2001 o Centro de Educação Infantil Menino Deus, ambas tendo como mantenedoras a associação comunitária.

As doze creches listadas, a seguir, eram conveniadas e no período de 1993 a 1996, o Município por meio da Secretaria de Educação, assumiu toda a responsabilidade destas instituições. Têm-se então as creches: 1) Carolina Benedita dos Santos; 2) Francisco Quesada Ortega; 3) Renascer da Esperança; 4) CAIC Dolly Jess Torresin; 5) CAIC José Joffily; 6) Cidade da Criança; 7) Santa Edwirges, essas sete unidades foram construídas pela Prefeitura; 8) Ida Garcia Pedriali; 9) Branca de Neve, ambas foram somente municipalizadas; 10) São Pedro; 11) Berçário Iracema de Barros Mello; 12) Guaravera, sendo estas três unidades colocadas em funcionamento pela Prefeitura.

A Prefeitura do Município de Londrina, através da portaria nº 291 de 14 de abril de 1998, designou seis servidores para comporem uma comissão de estudo e elaboração da proposta de transição da educação infantil referente às creches, que passariam da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação (LONDRINA, 1998, p.01).

Para a Secretaria de Ação Social tornou-se inviável continuar gerenciando as creches, uma vez que verificou-se a falta de profissionais qualificados para atender exigências referente a educação. Assim, a proposta de transição coloca que

a Secretaria de Ação Social, atual responsável pela Política de Creches no Município de Londrina vem apresentando a preocupação e o compromisso com o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das creches, entendida como esse espaço de educação infantil. Porém, pela natureza da área de atuação dessa Secretaria pode-se considerar prejuízo nesse processo quanto aos seguintes fatores:

- o quadro de técnicos envolvidos no trabalho não tem em sua maioria informação na área educacional. Havendo dificuldade no sentido de orientar as instituições quanto às novidades e procedimentos adequados à metodologia construtivista.
- por se tratar de uma Secretaria que atua na área da Assistência Social, há maior dificuldade para romper com a concepção de que apenas a criança pobre tem direito à creche (LONDRINA, 1998, p.04).

Dentre outras condições fundamentais para implementar a proposta pedagógica das creches, é colocado a

formulação de uma Política Municipal de Creche coordenada por Conselho de Educação; condução dessa Política pela Secretaria Municipal de Educação, por ser o órgão com as condições necessárias para tal e, para que se cumpra a exigência legal da LDB (LONDRINA, 1998, p.05).

Desta forma, vê-se que o órgão da Prefeitura, considerado mais apto ou adequado para assumir o gerenciamento das creches, é a Secretaria Municipal de Educação.

Retomando a transição das creches da Secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação, a Comissão de estudos referida anteriormente, após analisar a realidade das creches,

reconhece que o trabalho de atendimento nas creches de Londrina, desenvolvido tanto pelas entidades assistenciais quanto pelo próprio poder público municipal, de certa maneira está bastante incompleto. Observa-se que o atendimento é mais amplo nas faixas de idade mais próximas de 7 anos e que a incorporação da dimensão educativa é pouco presencial (LONDRINA, 1998, p.22).

Outros dados levantados por esta Comissão são referentes a elementos que prejudicam a qualidade do atendimento. Deste modo, a Comissão expõe que

a expansão sem os investimentos técnicos, financeiros e recursos humanos necessários por parte do município e das entidades mantenedoras, tem acarretado em termos globais prejuízos na qualidade do atendimento. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos, materiais escolares e pedagógicos, especialmente brinquedos e livros e a inexistência de currículos e proposta pedagógica, são indicadores de baixa qualidade do atendimento às crianças (LONDRINA, 1998, p.22).

Através do Decreto nº 041, de 28 de janeiro de 2000, tem-se a transferência da coordenação, organização e regime de funcionamento das unidades públicas de atendimento infantil, denominadas creches, da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação. Vale lembrar que esse decreto de transferência se restringiu as 12 creches públicas e também faz referência as creches conveniadas, colocando no Art. 5º que "as unidades de Educação Infantil, creches, denominadas comunitárias, que detenham ou não contrato de Gestão com o Município de Londrina, serão coordenadas pela Secretaria Municipal de Ação Social" (LONDRINA, 2000, p.02).

Em Londrina, no que se refere às creches públicas, a denominação creche é menos habitual pois a Lei nº 8.213, de 14 de agosto de 2000 pelo decreto nº 261/2000 passa a denominá-las de Centros Municipais de Educação Infantil (LONDRINA, 2000, p.01). Ressalta-se que oito unidades tiveram seus nomes alterados, ficando todas com nome pessoal, oportunizando homenagear os pioneiros, seus familiares e pessoas de destaque no Município de Londrina. Deste modo, também pela referida Lei os Centros de Educação Infantil ficaram denominados:

I- Centro de Educação Infantil LOURDES APARECIDA PEREZ ROSSITTO; II- Centro de Educação Infantil VALÉRIA VERONESI; III- Centro de Educação Infantil MARINA SABÓIA NASCIMENTO; IV- Centro de Educação Infantil YOLANDA SALGADO VIEIRA LIMA; V- Centro de Educação Infantil FRANCISCO QUESADA ORTEGA; VI- Centro de Educação Infantil IRACEMA DE BARROS MELLO; VII- Centro de Educação Infantil MARÍZIA CARLI LOURES; VIII- Centro de Educação Infantil DURVALINA PEREIRA OLIVEIRA DE ASSIS; IX- Centro de Educação Infantil KALIN YOUSSEF YOUSSEF; X- Centro de Educação Infantil MARLI MARQUES AGOSTINHO; XI- Centro de Educação Infantil CAROLINA BENEDITA DOS SANTOS; XII- Centro de Educação Infantil IDA GARCIA PEDRIALLI (LONDRINA, 2000a, p. 1-2).

Verifica-se, que a partir de 1992, mudanças significativas ocorreram em Londrina relacionadas às creches. Um marco fundamental foi a transferência de administração da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação. Com esta medida, as creches passaram a contar com auxílio de profissionais da área de educação. Além disso, este fato ajuda a romper com o conceito de creche ligado somente à assistência da criança e passa-se, assim, a valorizar também o caráter educativo, que tal instituição deve ter. Esta pesquisa analisa esse caráter educativo, sobretudo nos seus fundamentos epistemológicos e teóricos. No entanto, confundindo-se no assistencialismo que marcou seu surgimento, ainda hoje os educadores de creches precisam elaborar as contradições daí decorrentes.



CAPÍTULO 2

AS CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS

As pessoas que demonstram interesse pela educação devem saber como o ser humano conhece. No caso da educação infantil, como as crianças pensam, se desenvolvem e constróem o conhecimento do mundo que as cerca. É importante esclarecer, que discorrer sobre o conhecimento demanda uma visão conceitual ampla e complexa. O tema é objeto de discussão e reflexão desde a antigüidade. Entende-se que é crucial para todo e qualquer educador compreender questões como: O que é conhecimento? De onde provém o conhecimento? O que significa Teoria do Conhecimento? O que é Epistemologia? Como o conhecimento se processa?

É fato que cada corrente teórica considera o ser humano a partir de diferentes pontos de vista e tem concepções diversas a seu respeito. Assim, diferentes correntes teóricas foram criadas sobre o desenvolvimento e o processo ensino/aprendizagem.

Cada uma dessas teorias tem como base um "modelo" de ser humano, ou seja, no contexto educacional, pensa o aluno de forma diferente; e tem uma visão peculiar sobre as potencialidades da criança. Deste modo, cada teoria exigirá uma diferente atuação do educador de acordo com a concepção de ser humano que a corrente teórica propõe.

As diferentes correntes teóricas revelam concepções de mundo, de ser humano, de educação, de sociedade e influenciam, norteiam, a prática educativa, quer o educador tenha ou não consciência dessa interferência.

A epistemologia genética analisa o processo de desenvolvimento do conhecimento do ser humano em função da crítica as teorias empiristas e apriorista. Nesta análise, propõe uma terceira teoria, denominada construtivista.



É importante frisar, a seguir, essas correntes teóricas, destacando os seus pressupostos.

2.1 A Corrente Teórica Empirista

Hume é um dos principais representantes da teoria empirista; na verdade, essa maneira de pensar empirista, tem origem em sua filosofia. Pretende-se evidenciar tal afirmação, mas sem a pretensão de aprofundar as idéias de Hume.

De acordo com o filósofo, o pensamento

está realmente confinado dentro de limites muito reduzidos, e que todo poder criador do espírito não ultrapassa a faculdade de combinar, de transpor, de aumentar ou de diminuir os materiais que nos foram fornecidos pelos sentidos e pela experiência [...]. Em resumo, todos os materiais do pensamento derivam de nossas sensações externas ou internas; mas a mistura e composição deles dependem do espírito e da vontade (HUME, 1972, p.17).

Nota-se, na concepção de Hume, que o sujeito somente após ter contato com o meio, através de seus sentidos, adquire a impressão (a percepção) imediata da realidade exterior. Deste modo, o sujeito assume o papel de receptor passivo dos dados do mundo externo, sendo que as impressões servem como fonte de conhecimento.

Os adeptos da concepção empirista, também denominada de associacionista, tradicional, ambientalista ou objetivista, acreditam que o desenvolvimento do ser humano depende fundamentalmente do seu ambiente, dos estímulos do meio que o cerca e das experiências por ele vividas. Vê-se, que somente os fatores externos são considerados como importantes no desenvolvimento do indivíduo. Desta forma, os fatores subjetivos, internos ou endógenos, como: a inteligência do indivíduo, sua vontade, seus sentimentos, suas aptidões etc., não são considerados.

Observa-se que na teoria empirista, Hume dá ênfase ao meio ambiente e desconsidera a ação do sujeito. De acordo com Piaget (1975, p.344), os elementos, ou as "coisas", com as quais o sujeito interage, "nunca poderão ser

concebidas independentemente da atividade do sujeito". Portanto, na abordagem empirista, o homem é um receptor passivo. E ao nascer, a sua mente é uma "*tábula rasa*", "na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente" (MIZUKAMI, 1986, p.9). Deste modo, a mente seria uma lousa, uma página em branco, na qual as experiências vividas pelos sujeitos iriam escrevendo as idéias.

Outro aspecto relevante é a maneira como Hume entende o sentido de idéia. Para ele, "todas as nossas idéias ou percepções mais fracas são cópias de nossas impressões ou percepções mais vivas" (HUME, 1972, p.17). O sujeito é concebido, então, como uma máquina que registra exatamente tudo o que lhe é sensível. No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, os alunos serão "instruídos", "adestrados", "treinados", sendo a aprendizagem o resultado desta ação. Se o conhecimento, for uma cópia de algo dado no mundo externo, a relação professor-aluno será vertical. Isto significa dizer que o professor tem o poder, ele decide o que ensinar, como, de que forma e até mesmo o tipo de interação possível na sala de aula. Observa-se, portanto, que o conhecimento é apresentado de forma acabada e o conteúdo por sua vez, é trazido pelo professor pronto; o aluno limita-se, passivamente, a escutá-lo e memorizá-lo.

Nessa abordagem, o ensino é centrado no professor. A ênfase recai sobre o que é externo ao aluno; as disciplinas, o currículo, a metodologia, o professor. Sendo assim, o aluno apenas executa o que lhe é ordenado. Nota-se que as informações, o conhecimento, serão "depositados", incorporados pelos alunos. E ele, só aprenderá se for ensinado pelo professor, isto porque os adeptos dessa corrente acreditam que o aluno nada sabe.

De acordo com Becker,

uma pedagogia centrada no professor tende a valorizar relações hierárquicas que, em nome da *transmissão* do conhecimento, acabam por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro (1998, p.09).

A metodologia utilizada pelo professor que se utiliza da concepção empirista, não valoriza as diferenças, as características individuais dos alunos, pois os métodos não variam nas diferentes classes de atuação, nem mesmo dentro de uma mesma classe. Neste contexto, de acordo com Mizukami,

há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-textos, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos (1986, p.16).

Diante disso, a avaliação, na concepção empirista, visa a reprodução exata do conteúdo transmitido aos alunos na sala de aula.

Ressalta-se, diante das informações acima expostas, que as idéias empiristas persistem até os nossos dias. Deste modo, é possível constatar que o papel do professor é muitas vezes o de observador do comportamento do aluno, buscando "condicioná-lo", a fim de que possa obter as reações e atividades que ele considera desejáveis. Dessa forma, todo e qualquer conhecimento é transmitido e a

própria ação do sujeito da aprendizagem é reduzida ao valor de mero reforço da estimulação, que é o apanágio do treinamento. De criadora de relações, a ação do sujeito da aprendizagem é reduzida à condição de reprodutora de estímulos, cuja seleção e controle escapa-lhe das mãos, sendo exercido por sujeitos estranhos ao seu processo de conhecimento (BECKER, 1998, p.60).

A ênfase, portanto, não recai no educando e, sim, no professor; o educando nada mais é do que um receptáculo de conhecimento que são impostos pelo professor, pelo ambiente e pela sociedade.

Becker afirma que são denominados de empiristas, "todos aqueles que pensam - não necessariamente de forma consciente - , que o conhecimento se dá por força dos sentidos" (1998, p.12). Conhece-se a caneta porque ela é vista, o bolo porque é saboreado, o perfume porque é cheirado, ou seja, conhece-se os objetos vendo, tocando, cheirando, ouvindo, degustando, pela experiência somente. Na concepção piagetiana, a experiência é fundamental para o desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1975, p. 345). O referido autor acrescenta:



no empirismo há muito mais do que uma simples afirmação do papel da experiência; o empirismo é, antes de tudo, certa concepção da experiência e da sua ação. Por uma parte, tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, sem que o sujeito tenha de organizá-la, isto é, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição. Por outra parte, e por consequência, o empirismo encara a experiência como existente em si mesma, quer ela deva o seu valor a um sistema de "coisas" exteriores, totalmente feitas, e de relações dadas entre essas coisas (empirismo metafísico), quer consista num sistema de hábitos e de associações auto-suficientes (fenomenismo) (PIAGET, 1975, p.339).

Constata-se, assim que o papel da experiência no empirismo é o de automatismo; o que significa dizer que a experiência não exige do sujeito, atividade mais elaborada. Desta forma, no empirismo, o conceito de experiência como registro ou cópia do objeto, pressupõe um sujeito passivo e submisso aos estímulos colocados pelo meio e, também, no ato de conhecimento (BECKER, 1997, p.60).

2.2 A Corrente Teórica Apriorista

Piaget comenta das influências teóricas que a psicologia recebeu e, dentre elas coloca primeiramente a influência onde há uma gênese sem estruturas. Nesta,

a concepção é sempre a mesma, só que aplicada à vida mental, isto é, a de um organismo plástico, modificado continuamente pela aprendizagem, pelas influências exteriores, pelo exercício ou pela "experiência" no sentido empirista do termo (PIAGET, 1986a, p.135).

A segunda influência é a de um estruturalismo sem gênese. Na biologia, este movimento iniciou-se, de acordo com Piaget, com Weissmann, que

retorna a uma espécie de preformismo: a evolução é apenas uma aparência ou o resultado de uma mistura de genes, sendo tudo determinado do interior por certas estruturas não modificáveis sob a influência do meio (PIAGET, 1986a, p.135).

Segundo Piaget, na filosofia Hurssel, exerceu influência na história da psicologia; inspirou "em parte, a teoria da *Gestalt*.. Esta teoria é o protótipo de um estruturalismo sem gênese, sendo as estruturas permanentes e independentes do desenvolvimento" (PIAGET, 1986a, p.135).

Neste contexto, é necessário pontuar o que Piaget está situando como gênese. No que se segue:

gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo, de maneira contínua, de um estado **A** a um estado **B** sendo este mais estável que o estado inicial e constituindo seu prolongamento (PIAGET, 1986a, p.134).

Ao fazer uma crítica a estes dois tipos de tendências que influenciaram a psicologia, o que Piaget propõe é uma síntese necessária entre *gênese* e *estrutura*, isto porque toda gênese se apoia sobre estruturas e a recíproca é verdadeira, já que "toda estrutura apresenta uma gênese, segundo uma relação dialética, sem haver um primado absoluto de um dos termos sobre o outro" (PIAGET, p. 1986a, p.136).

Piaget evidencia em que consiste o apriorismo, tanto na filosofia como na psicologia. De acordo com o autor, na filosofia o apriorismo é concebido "como a explicação gradual de uma série de estruturas pré-formadas na constituição psicofisiológica do próprio sujeito" (PIAGET, 1975, p.352). Esta concepção retrocede ao Kantismo, que buscou na teoria apriorista uma forma de explicar a possibilidade da ciência. Tal fato ocorreu devido às decepções oriundas das soluções apresentadas pelo empirismo inglês e o intelectualismo clássico e, também, pelo empirismo *lamarckiano* (PIAGET, 1975, p.352).

Na psicologia, a corrente apriorista consiste em "explicar cada invenção da inteligência por uma estruturação renovada e endógena do campo da percepção ou do sistema de conceitos e relações" (PIAGET, 1975, p.352). Piaget (apud BECKER, 1997, p.15) acrescenta que as estruturas se constituem sempre

como totalidades, - não redutíveis, portanto a associações de proveniência empírica (a percepção, enquanto aquisição cognitiva, é fonte de multiplicidade, enquanto a estrutura é una), - ou como *Gestalten*, tais estruturas não provêm das coisas (empirismo), nem de uma faculdade formadora (intelectualismo), mas "mergulha(m) suas raízes no sistema nervoso ou, de modo geral, na estrutura pré-formada do organismo.

A corrente apriorista também pode ser denominada de preformismo, maturacionista, subjetivista ou inatista.

Os seguidores desta teoria acreditam que a criança, ao nascer, vem equipada com aptidões, capacidades e possibilidades que serão amadurecidas até a sua transformação em uma pessoa adulta. Vê-se que as capacidades das crianças estão pré-formadas, isto é, desde o nascimento elas já existem no interior da criança.

A teoria apriorista acredita, portanto, na existência de estruturas biológicas prévias, prontas, que antecedem o ato do conhecimento. Diante disso, o homem já nasce geneticamente definido, o seu futuro já está posto. Somente será necessário, que o meio que o cerca, possibilite momentos e situações para que descubra que sabe. De acordo com Piaget, "não existem estruturas inatas: toda estrutura supõe uma construção. Todas essas construções estão ligadas em cadeia a estruturas anteriores [...]" (1986a, p.139).

Os aprioristas, ao considerar o desenvolvimento, julgam fundamental os fatores internos, endógenos e conferem, assim, uma menor influência ao meio. Acreditam que o desenvolvimento irá resultar da maturação das estruturas orgânicas, de forma mais específica, do amadurecimento do sistema nervoso central.

Nesta corrente, o sujeito tem papel central na elaboração e criação do conhecimento. O ensino, é centrado no aluno, nas suas necessidades e curiosidades. Neste contexto,

a educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional (MIZUKAMI, 1986, p.44-45).

Nesse sentido, o papel da experiência no apriorismo é mostrar, tornar concreto e visível aquilo que o sujeito já sabe. As experiências do sujeito vão possibilitar que o conhecimento inato aflore, desabroche.

Decorrente destes pressupostos aprioristas, a escola deve facilitar o processo de autodescoberta do aluno. Ela precisa respeitar o aluno e oferecer todas

as condições necessárias para que seu conhecimento aflore. Percebe-se, que para os seguidores desta concepção, a educação é um processo de dentro para fora.

O diretivismo no ensino, característico da abordagem citada anteriormente, a empirista, é substituído na teoria apriorista pelo não-diretívismo, ou seja, os alunos decidem o que querem fazer. De acordo com Mizukami,

a característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir (1986, p. 54).

Na concepção apriorista, o aluno é considerado como um jardim, uma planta, no tempo certo vai desabrochar, florescer. Por sua vez, o professor não ensina; ele apenas organiza o ambiente de sala de aula, de forma que possibilite que os alunos aprendam. O professor não transmite conteúdo; ele apenas dá assistência, auxilia, tornando-se um facilitador da aprendizagem. Como o conhecimento é inerente ao aluno, no momento em que ele estiver maduro, ele vai dar um "click" e este conhecimento vai desabrochar. Nota-se, que o educador deverá ter como princípio interferir o mínimo possível neste processo. Vale lembrar, que toda e qualquer dificuldade apresentada pelo aluno, como deficiências, física, emocional ou cognitiva, de acordo com a teoria apriorista, são devidas à herança genética que o aluno traz consigo.

2.3 A Corrente Teórica Construtivista

Em sua origem, o construtivismo piagetiano é uma teoria epistemológica comprometida em pesquisar a evolução dos conhecimentos desde sua gênese. Ressalta-se que a pesquisa de Piaget não visava diretamente servir de base à educação; sua finalidade era compreender como o homem adquire e constrói o conhecimento. Deste modo, pode-se afirmar que o principal objetivo das pesquisas de Piaget era epistemológico e não educacional. Mas, mesmo assim, educadores vem encontrando há tempos, em suas obras, fundamentos que contribuem com o seu trabalho diário.



Piaget postula uma interação constante entre o sujeito e o objeto. Para o autor, o sujeito e o objeto se constituem em uma unidade indissociável. Para Piaget, a perspectiva construtivista não se caracteriza em uma posição eclética. Isto quer dizer que não se constitui da mistura, ou soma de pressupostos empiristas e aprioristas, ao contrário, refere-se a uma posição que permite superar as limitações de ambas as teorias citadas.

Pode-se entender, como conhecimento, a relação que se estabelece entre o sujeito cognoscente, sujeito que deseja conhecer, e o objeto a ser conhecido. Na visão de Piaget, todo o conhecimento traz em si uma elaboração nova. Deste modo:

o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas (1978a, p.3).

O conhecimento é portanto, um processo de construção mediado pelo próprio sujeito e pelos elementos que compõem o mundo físico ou social. Aqui cabe a seguinte questão: Quem é o sujeito do conhecimento?

Becker afirma ser esse sujeito um

centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada consciência, simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar sua capacidade extraindo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades. É "espontaneidade cognitiva" pois não se constitui por mandato de alguém, por ordem de quem quer que seja; constitui-se por auto-organização e não por ensino (1999, p.74).

O que é o objeto? De acordo com Becker, é o não-sujeito, o que está em oposição ao sujeito. Portanto,

objeto é o meio físico e social: é o mundo dos objetos materiais e das relações sociais; das coisas materiais, mas também dos conceitos, das imagens e das linguagens; o mundo da natureza, dos ecossistemas, das diferentes manifestações da vida; da sociedade, da cultura, das artes, das ciências; das percepções, sensações, topologias, movimentos; enfim, do que está aí passível de sofrer transformações pela atividade do sujeito (1999, p.75).

No que se refere à educação, o conhecimento é construído nas interações da criança com o meio. Nas palavras de Piaget,

a idéia central é que este não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. Neste caso, os mecanismos a invocar só podem ser aqueles das regulações que conduzem, então, não a formas estáticas de equilíbrio, mas a reequilibrações melhorando as estruturas anteriores (1976, p.17).

Dolle acrescenta que é "no contexto de uma interação (interacionismo piagetiano) entre o sujeito e o objeto que se situa a problemática" (1975, p. 45-46).

De acordo com Piaget, em uma perspectiva de equilíbrio, uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser buscada nos desequilíbrios, que obrigam o sujeito a ultrapassar o estado atual no qual se encontra e a procurar direções novas (1976, p.18). Entretanto, os desequilíbrios constituem um fator essencial, motivacional, aptos de ocasionar avanços, próximos de serem superados e de atingirem as reequilibrações. Sem estas, o conhecimento do sujeito permaneceria estático. É evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, no sentido não apenas de retorno à forma anterior de equilíbrio, mas, também, de um melhoramento desta forma precedente. Neste contexto, Piaget ressalta que "sem o desequilíbrio, não teria havido "reequilibração majorante" (designando-se assim a reequilibração com melhoramento obtido)" (1976, p.19).

Piaget concebe a equilíbrio como uma constante "estruturação orientada para um *melhor* equilíbrio, não permanecendo num estado definido nenhuma estrutura equilibrada, mesmo se ela conservar em seguida suas características especiais sem modificações" (1976, p.35). A equilíbrio será, cedo ou tarde, necessariamente majorante.

Os mecanismos acionados para alcançar o estado de equilíbrio são a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget, a assimilação e a acomodação constituem dois pólos indissociáveis (1976, p.43). A assimilação ocorre quando o

sujeito incorpora estímulos que passam, a fazer parte de suas estruturas de conhecimento já existentes. Por outro lado, a acomodação ocorre quando os estímulos do meio exigem mudanças estruturais do sujeito, para que possam ser incorporados. A acomodação provoca uma mudança nas estruturas e, assim, dá origem a um novo nível de conhecimento. Nesse aspecto, é possível afirmar que uma informação nova não é cópia, nunca é somente "acrescentada" às estruturas anteriores, isto porque provoca mudanças internas no sujeito, o que permite que ele reconstrua o seu conhecimento.

Entende-se que o ambiente educacional, em todos os seus níveis, deve contar com educadores capazes de contribuir com o desenvolvimento intelectual do sujeito. O educador deve estar atento para provocar situações instigantes, de desafios cognitivos, de problematização, de desequilíbrios cognitivos, que auxiliem o aluno a melhorar os seus conhecimentos, ou seja, situações possibilitadoras de equilíbrio "majorante".

Baseado em uma perspectiva construtivista, o processo de ensino-aprendizagem não vai implicar em transmissão de verdades, informações, repetições, modelos etc., e, sim em que o aluno aprenda, que seja essencialmente ativo, que se utilize de tateios quando necessário, pois este sujeito está no processo, em construção, em constante situação de acertos e erros.

Neste contexto, o papel da experiência é fundamental no construtivismo. Deste modo, Becker afirma, que para Piaget:

a experiência não é recepção; é antes ação e construção (estruturação) progressivas. O sujeito passivo do empirismo é substituído pelo sujeito ativo cuja experiência pressupõe uma atividade organizadora ou estruturante, de modo que a experiência é construída e não imprimida tal e qual no espírito do sujeito (BECKER, 1997, p.61).

A experiência é considerada, no construtivismo, um dos fatores de desenvolvimento. Segundo Dolle apud Becker (1997, p.61-62), além da experiência, existem mais três fatores gerais da evolução mental, a saber, a maturação nervosa; as interações e as transmissões sociais e a equilíbrio.

As implicações para uma ação do educador e do aluno, em uma perspectiva construtivista, são para Mizukami as seguintes:

cabe ao aluno um papel essencialmente ativo (a atividade é uma forma de funcionamento do indivíduo e suas atividades básicas, entre outras, deverão consistir em: observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc. E ao professor caberá a orientação necessária para que os objetos sejam explorados pelos alunos, sem jamais oferecer-lhes a solução pronta (1986, p.78).

Deste modo, o ambiente no qual o aluno se encontra, necessita ser essencialmente desafiador, possibilitando desequilíbrios. E cada reequilibração irá representar um passo à frente, pois implicará na aquisição de um novo conceito ou o aprofundamento desse conceito.

O ato de construir conhecimento exigirá da criança o uso dos mecanismos aqui relatados, ou seja, mecanismos que vão possibilitar a sua organização e a adaptação à realidade em que vive. Devido a este fato, é fundamental que o educador compreenda como acontece a construção dos conhecimentos, como estes podem ser melhorados e como se dá a formação de novas estruturas. Acredita-se que a epistemologia genética é capaz de dar tal suporte ao educador; porém é necessário que este tenha intrinsecamente o desejo de investigar, pesquisar, que se permita experimentar todas as tentativas de tateios, ensaios, a fim de se tornar um educador cada vez mais comprometido com a prática pedagógica que desempenha.

2.4 A Epistemologia Genética

Delimitou-se como base teórica de sustentação para as análises realizadas nesta pesquisa, os pressupostos da epistemologia genética.

O que é epistemologia? Para Almeida, no seu sentido mais geral, epistemologia pode ser definida como: "discurso sobre a ciência [...] a fim de estudar criticamente os seus princípios, hipóteses e resultados, com vistas a estabelecer os fundamentos de uma ciência específica ou, distintamente, a fim de saber como é possível o conhecimento científico" (1997, p.09).



Definir epistemologia não é tarefa fácil, exatamente porque se refere a saberes sobre ciências. Neste contexto, a epistemologia está localizada no cerne das questões, ou seja, está vinculada intrinsecamente aos diversos campos de estudos, tais como: a História, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, dentre outros.

Após esta breve explicação sobre a conceituação de epistemologia, cabe ainda uma questão: o que é epistemologia para Piaget? Epistemologia é: "a teoria do conhecimento válida e, mesmo que esse conhecimento não seja jamais um estado e constitua sempre um processo, esse processo é essencialmente a passagem de uma validade menor para uma validade superior" (PIAGET, 1978, p.14). Deste modo, todo conhecimento é sempre vir a ser (PIAGET, 1978, p.12).

Neste contexto, uma pergunta ainda se faz necessária: O que é epistemologia genética? A epistemologia genética se propõe a descobrir as raízes dos diferentes modos de conhecimento, desde suas formas mais elementares até os níveis mais elevados, inclusive, o pensamento científico. Pode-se citar como uma das formas de conhecimento, a epistemologia do senso comum.

O senso comum, ou conhecimento espontâneo é a primeira compreensão do mundo resultante das nossas experiências atuais e das que são herdadas do grupo a que pertencemos (ARANHA; MARTINS, 1998, p.55).

De acordo com Saviani, o senso comum pressupõe "uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista [...]" (1983, p.10). O uso da expressão "senso comum" traz em seu âmago a impressão de que tal termo foi criado para designar pessoas com conhecimentos intelectualmente inferiores (ALVES, 1983, p.13). Entende-se, que no processo de construção de conhecimento, o educador precisa partir do senso comum de que o aluno dispõe. Obtendo essas informações, o educador pode criar estratégias que tenham como objetivo transformar esse conhecimento de senso comum em uma concepção mais elaborada.

Na concepção de Alves, tanto o senso comum como a ciência têm a necessidade de compreender o mundo, com o objetivo de viver melhor e sobreviver.

E para aqueles que teriam a tendência de achar que o senso comum é inferior à ciência, eu só gostaria de lembrar que, por dezenas de milhares de anos, os homens sobreviveram sem coisa alguma que se assemelhasse à nossa ciência. A ciência, curiosamente, depois de cerca de 4 séculos, desde que ela surgiu com seus fundadores, está colocando sérias ameaças à nossa sobrevivência (1983, p.20).

Na visão piagetiana, "a epistemologia genética é necessariamente de natureza interdisciplinar" (PIAGET, 1978, p.14). O problema específico da epistemologia é o do aumento dos conhecimentos, "isto é, da passagem de um conhecimento inferior ou mais pobre a um saber mais rico (em compreensão e em extensão)" (PIAGET, 1978a, p.4).

Piaget aponta para a necessidade, tanto de recuar a gênese no sentido de que não existem conhecimentos absolutos, como "lembrar a existência de uma construção indefinida e sobretudo, insistir no fato de que, para compreender suas razões esse mecanismo, é preciso conhecer *todas* as suas *fases*, ou, pelo menos, o *máximo* possível" (1978a, p. 4).

Piaget, em poucas palavras, refere-se à epistemologia genética dizendo que ela é "naturalista sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apoia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite [...] e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua" (1978a, p.5).

Portanto, a epistemologia genética é um processo em que as coisas não estão prontas de antemão, mas que precisam ser feitas; entendendo suas estruturas e suas gêneses.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA

3.1 O PROBLEMA

A prática pedagógica do educador não é neutra no que diz respeito à fundamentação epistemológica. O educador infantil tem esse referencial teórico implícita ou explicitamente; é ele quem vai determinar os valores, atitudes e princípios seguidos pelos educadores na instituição educativa. Em última análise, são os princípios, valores, idéias e pensamentos que o profissional tem do mundo, da criança e das instituições de educação infantil que estabelecem os modos de interação entre ele e as crianças em seus contatos cotidianos.

Desta forma, numa delimitação para esta pesquisa foi formulado o seguinte problema:

Qual ou quais as concepções epistemológicas que norteia(m) a prática pedagógica do educador infantil de creche da cidade de Londrina?

3.2 O OBJETO

O educador, "ao agir em sala de aula", orienta-se por uma teoria epistemológica, embora muitas vezes esta seja inconsciente. Tal teoria deve fornecer elementos de análise e reflexão sobre a sua prática educativa, sobre como se aprende e se ensina. A sua atenção deve estar centrada sobretudo no ensino e na aprendizagem, criando situações que estimulem o desenvolvimento das crianças que estão sob a sua responsabilidade. Sendo assim, o educador deve procurar uma teoria epistemológica que indique o maior número de elementos que auxiliem a adoção de caminhos pelos quais os alunos poderão construir seus conhecimentos, a teoria que dê conta de satisfazer as orientações epistemológicas. Entende-se que o educador deve ser consciente da epistemologia que subjaz à sua prática.

Neste contexto, o objeto de estudo desta pesquisa, é o discurso das educadoras infantis de creche da cidade de Londrina/Paraná.

3.3 OS OBJETIVOS

Objetivou-se, neste trabalho, realizar um levantamento para verificar quais as concepções epistemológicas estão presentes no discurso das educadoras infantis de creche da cidade de Londrina/Paraná.

Essa pesquisa pretende contribuir com elementos que possam subsidiar uma avaliação do projeto pedagógico das instituições creches e, conseqüentemente, de sua prática educativa. Almeja, ainda, a possibilidade dos resultados contribuírem, posteriormente, na elaboração de cursos de capacitação para os educadores infantis de creche.

3.4 A METODOLOGIA

Como delimitação para esta pesquisa, foram analisadas as creches públicas devido ao fato destas já terem passado sua administração da Secretaria da Ação Social para a Secretaria da Educação.

Para compor a amostra, foram estabelecidos os seguintes critérios: creche com funcionamento há no mínimo quatro anos; que atende mais de 30 crianças; que possui coordenadora pedagógica com Ensino Superior completo ou em curso; educadoras com mais de três anos de atuação em creche e educadoras que já trabalharam com idades diversificadas.

Somaram 12 os sujeitos entrevistados: sendo uma educadora de cada creche. A escolha foi aleatória: ao chegar na instituição, a coordenadora escolhia a educadora que estava disponível no momento.

O primeiro contato realizado com essas creches foi via telefone, verificando as seguintes informações: número de educadoras e sua formação; a

formação das coordenadoras; o ano de fundação da creche e o número de crianças atendidas.

Para agendar uma visita às creches foi necessário protocolar um ofício para a Secretária de Educação do Município de Londrina, solicitando autorização.

Após a autorização da Secretaria da Educação, marcou-se a visita a cada uma das 12 unidades para explicar detalhadamente a pesquisa em questão para a coordenadora responsável pela creche. Neste mesmo contato, já foi agendada a data e o horário para a entrevista com a educadora.

Todas as entrevistas foram realizadas no interior das próprias creches. Vale ressaltar que houve dificuldade com relação aos espaços destinados para a entrevista, que eram a sala da coordenadora, um corredor, ou um espaço de muito movimento de crianças. Algumas entrevistas foram interrompidas muitas vezes pelas crianças que solicitavam a presença da educadora, ou ficavam mostrando atividades que já tinham terminado.

A coleta de informações foi efetuada por meio de uma entrevista, semi-estruturada e baseada em um roteiro definido previamente (**Apêndice A**). De acordo com Manzini (1990, p.154) a entrevista semi-estruturada "está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista". Com relação a este ponto, Manzini coloca:

a confecção de um roteiro de entrevista tem sido bem recebida pelos pesquisadores. Iniciando-se com perguntas pouco embaraçosas e de fácil resposta que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado, o roteiro pode ajudar na obtenção das respostas (1990, p.151).

Esta forma adotada estimula a livre expressão do entrevistado, mas mantém o seu fio condutor ligado sobretudo aos objetivos da pesquisa. De fato, a elaboração do roteiro auxiliou consideravelmente a coleta de dados aqui referida.

Para fazer o registro das entrevistas, foi utilizado um gravador; mas partindo do pressuposto de que a presença do gravador muitas vezes inibe o entrevistado, alguns cuidados foram tomados. Procurou-se estabelecer um clima de segurança e confiança já no início da entrevista; também foram informadas sobre a finalidade desta, a importância que os dados teriam para a pesquisa e supostamente para a comunidade. Falou-se do caráter sigiloso das informações e acredita-se que esses foram elementos que auxiliaram o início de uma comunicação positiva (GOODE; HATT apud MANZINI, 1990, p.151). Houve uma variação quanto à duração das entrevistas: a mais curta somou 30 minutos e a mais longa 1 hora e 20 minutos.

Depois das entrevistas, fez-se a transcrição da fala na íntegra, mantendo os desvios lingüísticos constatados. A análise das falas foi realizada após transcrição completa das fitas.

Para manter o sigilo das informações contidas nesta pesquisa, cada educadora entrevistada recebeu um número para a sua identificação.

A formulação de perguntas é um aspecto crucial da entrevista guiada, devendo evitar o direcionamento das perguntas para o que o entrevistador considera desejável, como expõe Richardson: "A entrevista guiada visa a que o entrevistado possa discorrer livremente, nas suas próprias palavras, em relação a temas que o entrevistador coloca para iniciar a interação" (1999, p.214). As questões levantadas foram estruturadas sobre os seguintes temas:

- A linha educacional da creche

Os trabalhos realizados dentro das instituições de educação infantil, precisam ser elaborados a partir de preceitos educacionais centralizados nas necessidades de desenvolvimento das crianças em cada faixa etária (CAVICCHIA, 1993, p.81). Desta forma, o estudo, a compreensão sobre o processo educativo e os caminhos que deva seguir um educador infantil - especialmente para melhorar a sua prática pedagógica - torna-se extremamente essencial.



Neste contexto, Zabala afirma que

se entendermos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos - certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão - não impede, mas sim torna mais necessário, que nós professores, disponhamos e utilizemos de referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula (1998, p.15).

O educador infantil precisa ter claro qual é o referencial teórico/epistemológico que direciona a sua ação pedagógica e também ter, consciência da sua influência formativa sobre o desenvolvimento da criança.

As perguntas utilizadas para discutir este tema foram: 1- A direção da creche tem uma linha educacional definida? 2- E você segue esta linha? Tem alguma teoria, linha educacional que você utiliza no seu cotidiano com as crianças? Ou seja, existe uma corrente teórica que direciona, norteia a sua ação pedagógica?

- Construção do conhecimento da criança e aprendizagem

A forma como se dá a construção do conhecimento pela criança e a aprendizagem são assuntos que estão intrinsecamente ligados à atividade do educador infantil. Questiona-se: Será que esses elementos são contemplados na formação do educador infantil de creche? O educador tem um conhecimento profundo sobre estes assuntos?

Para investigar este tema, foram formuladas as questões: 1- Como você observa o desenvolvimento de uma criança? Como acontece este desenvolvimento? Ele é de forma igual ou diferente? 2- Como você acredita que uma criança aprende? 3- Você acha que uma criança de zero a seis anos tem alguma capacidade de aprendizagem? Se positivo, qual e o quê? Se não, por quê? 4- Qual a sua contribuição no desenvolvimento da criança? O que você pode fazer para auxiliá-la?

- Papel do educador e do aluno na organização de regras sociais e morais

Este tema foi discutido com a utilização das seguintes perguntas: 1- Quem faz as regras na sala? 2- O que é direito e dever da criança? 2a) E o que é direito e dever do educador?

- Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Para tentar saber de que forma as educadoras estavam compreendendo a avaliação do processo ensino-aprendizagem, foram feitos os seguintes questionamentos: 1) Que tipo de atividade você desenvolve com as crianças?; 2) Como você faz para explicar?; 3) Você faz planejamento? 3a) Como ele é feito?; 4) Você avalia a criança? 4a) Como?; 5) Para que você se utiliza dessa avaliação? Ela tem a ver com o planejamento ou não? 5a) Se positivo, o que ela tem a ver com o planejamento? 6) Você faz avaliação diária? 7) Qual a utilidade, a importância da avaliação?

- Conceitos sobre a instituição de educação infantil

Buscando compreender o conceito que as educadoras têm sobre as instituições de educação infantil, foram feitas as seguintes perguntas: 1) Qual a importância da creche para a criança? 2) Como você vê seu trabalho? Por quê? Você acha importante o trabalho que você faz com as crianças? Para quê? 3) Creche e pré-escola desempenham a mesma função? Por quê?

- Conhecimentos especializados (Capacitação)

Para verificar a situação na qual se encontra a capacitação do educador infantil das creches públicas de Londrina, utilizaram-se essas perguntas: 1- Você fez algum curso ou leu algum material sobre criança/mundo infantil antes de iniciar o seu trabalho na creche? Se afirmativo, qual? 2) Qual a quantidade de cursos oferecidos? 3) Você consegue fazer relação desses cursos com a sua prática?

De acordo com Richardson

entre as possibilidades de categorização, a mais utilizada, mais rápida e eficaz, sempre que se aplique a conteúdos diretos (manifestos) e simples, é a análise por temas ou análise temática. Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira (1999, p.243).

Para a análise dos dados, organizou-se a categorização a partir dos temas (**Apêndice E**). Buscou-se evidenciar, nas categorias encontradas nas falas das educadoras, o referencial teórico/epistemológico que direciona a sua ação pedagógica.

Previamente foi realizado um pré-teste do instrumento com cinco educadoras de creche, mas essas entrevistas não foram utilizadas na pesquisa. Neste primeiro contato, foi possível verificar as falhas do roteiro; as perguntas que necessitavam de ajuste; ter uma base do tempo de duração das entrevistas; ficar mais atenta para não induzir respostas e ainda ficar mais hábil para fazer as intervenções com as educadoras, buscando uma maior compreensão da sua fala ou aprofundar alguma informação necessária para a pesquisa.

Para recolher informações que permitissem identificar e conhecer algumas características sociodemográficas das educadoras (sexo, idade, escolaridade, nome do entrevistado, tempo de atuação na área), utilizou-se um questionário fechado (**Apêndice B**). As próprias educadoras responderam a este questionário (RICHARDSON, 1999, p.217).

Alguns dados relacionados à formação profissional e ao tempo de atuação das educadoras, recolhidos na ficha citada anteriormente, são registrados a seguir:



3.4.1 O Perfil das Educadoras

A educadora 1, tem 27 anos de idade, Ensino Médio completo no curso de Magistério, formada há nove anos, com seis anos de atuação como educadora de creche e já trabalhou com faixa etária de dois a seis anos.

A educadora 2, 33 anos de idade, é graduada no curso de Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil, pela Universidade Filadélfia de Londrina, atua na Educação Infantil há seis anos e já trabalhou com a faixa etária de quatro a seis anos.

A educadora 3, com 41 de idade, tem o Ensino Médio completo no curso de Magistério; formou-se há 22 anos, atua na Educação Infantil há sete anos e já trabalhou com crianças de quatro a seis anos.

A educadora 4, 38 anos de idade, possui Ensino Médio completo no curso de Magistério, tem seis anos de formada, atua na educação infantil há cinco anos e trabalhou com a faixa etária de dois a cinco anos.

A educadora 5, 32 anos, tem o Ensino Médio completo no curso de Contabilidade, não relatou o ano de conclusão, atua na educação infantil de quatro a cinco anos e já trabalhou com crianças de zero a dois anos.

A educadora 6, com 32 anos, possui o Ensino Médio completo no curso de Magistério, formou-se há 16 anos, atua na educação infantil há três anos com a faixa etária de dois a cinco anos.

A educadora 7, 38 anos, tem o Ensino Médio completo, não relatou o curso, formou-se há 19 anos, atua na educação infantil há quatro anos com a faixa etária de quatro a seis anos.

A educadora 8, com 40 anos, é graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Filadélfia de Londrina, é formada há onze anos, possui curso de



pós-graduação, especialização em orientação, concluído em 1999, atua na educação infantil há nove anos com a faixa etária de cinco a seis anos.

A educadora 9, 26 anos, é graduada pela Universidade Estadual de Londrina no curso de Pedagogia, já trabalhou com a faixa etária de um a dois anos e de quatro a seis anos, atua na educação infantil há sete anos.

A educadora 10, 24 anos, é graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia, atua na educação infantil há cinco anos, já trabalhou com as idades de cinco a seis anos.

A educadora 11, 30 anos, tem o Ensino Médio completo no curso de Magistério, é formada há dez anos, atua na educação infantil há sete anos e já trabalhou com a faixa etária de zero a seis anos.

A educadora 12, 24 anos, é graduada pela Universidade Estadual de Londrina, formada há dois anos, atua na educação infantil há seis anos e já trabalhou com a faixa etária de três a cinco anos.

A seguir, estão disponibilizadas as informações levantadas das doze unidades, colhidas da ficha **(Apêndice C)** utilizada para buscar dados da creche e informações gerais das educadoras.

3.4.2 Sobre as Creches e Educadoras

A creche 1 foi fundada em 15 de janeiro de 1997, atende a faixa etária de zero a seis anos de idade, dispõe de 58 vagas, apenas uma disponível, e todas as crianças a freqüentam período integral. A creche número 1 compreende três salas que são respectivamente: Berçário, com crianças de três meses a dois anos, tendo duas educadoras para atender cada período; Maternal, para a faixa etária de dois a quatro anos e duas educadoras por período; pré com crianças de quatro a seis anos e uma educadora por período. Do total de nove educadoras, a formação escolar é a seguinte: uma com Ensino Fundamental completo; uma tem Ensino Médio no curso de Magistério completo e outra está em curso; quatro fizeram

o Ensino Médio completo em outro curso diferente de Magistério; uma é acadêmica no curso de Pedagogia e uma educadora tem Ensino Superior completo no curso de História.

A creche 2 foi fundada em 1981, atende a faixa etária de três a seis anos de idade, dispõe de 68 vagas, apenas duas ociosas, todas em período integral. Tem três salas: o Maternal com 18 crianças de três a quatro anos e uma educadora por período; o Pré I com 25 crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, sendo uma educadora por período; e o Pré II com 23 crianças de cinco a seis anos, com uma educadora por período. Somam seis as educadoras, com a seguinte formação: quatro com Ensino Médio completo no curso de Magistério; uma acadêmica no curso de Pedagogia e uma graduada em Pedagogia.

A creche 3 foi inaugurada em 1º de março de 1982, atende crianças de dois a seis anos, tem capacidade para atender 71 crianças e todas as vagas estão preenchidas. Atende 25 crianças em tempo parcial e 47 em período integral. Dispõe de três salas: o Maternal com 21 crianças de dois a três anos e uma educadora por período; o Pré I com 26 crianças com idade de quatro a cinco anos e uma educadora por período e o Pré II com 25 crianças na faixa etária de seis anos e uma educadora no período da manhã, sendo este o único horário de atendimento. Esta creche dispõe de cinco educadoras que têm a seguinte formação: três com Ensino Médio completo no curso de Magistério; uma graduada em Pedagogia e uma graduada no curso de Letras.

A creche 4 foi fundada em dezembro de 1996, atende crianças de seis meses a seis anos, dispõe de 84 vagas e atende 74 crianças, todas em período integral. Possui quatro salas: o Berçário, com 14 crianças de seis meses a dois anos e duas educadoras por período; o Maternal, com 16 crianças na faixa etária de três anos e uma educadora em cada período; o Pré I com 20 crianças de quatro anos e uma educadora por período e o Pré II com 24 crianças na idade de cinco a seis anos e uma educadora por período. A creche possui 10 educadoras, assim formadas: três com Ensino Fundamental completo; duas com Ensino Médio no curso de Magistério completo e uma em curso; três com Ensino Médio completo em outro

curso diferente de Magistério e uma com Ensino Superior completo no curso de Pedagogia.

A creche 5 foi inaugurada em novembro de 1996, a faixa etária atendida é de zero a cinco anos, sendo o número total de crianças atendidas 78, todas em tempo integral, e sua capacidade total é para 82 crianças. Dispõe de quatro salas: Berçário, com 14 crianças de zero a dois anos e duas educadoras por período; o Maternal, com 18 crianças com idades de dois a três anos e uma educadora por período; o Pré I, com 21 crianças de quatro anos e uma educadora por período e Pré II com 26 crianças na faixa etária de cinco anos, sendo uma educadora por período. A creche tem 10 educadoras com a seguinte formação: uma com Ensino Médio no curso de Magistério completo e quatro em curso; duas com Ensino Médio completo em outro curso diferente de Magistério; uma graduada no curso de Letras; uma com Ensino Superior incompleto (desistência) no curso de Educação Física e uma educadora formada no curso de Biologia.

A creche 6 foi inaugurada em novembro de 1996, a faixa etária atendida é de três meses a cinco anos e onze meses. O número total de vagas é 75 e todas estão preenchidas em tempo integral. A creche oferece atendimento em quatro salas: Berçário com oito crianças na faixa etária de três meses a um ano e onze meses; Maternal com 18 crianças de dois anos a três anos e onze meses; Pré I com 24 crianças com idades de quatro anos a quatro anos e onze meses; Pré II com 25 crianças de cinco anos a cinco anos e onze meses, e todas as salas dispõem de uma educadora por período. Dentre as oito educadoras, seis têm Ensino Médio completo no curso de Magistério e duas em fase de conclusão.

A creche 7 foi fundada em 6 de novembro de 1995, atende a faixa etária de três meses a seis anos, possui capacidade para 58 crianças e todas as vagas estão preenchidas. O atendimento integral é de 46 crianças e 12 ficam na instituição em período parcial. A creche tem três salas: Berçário, com dez crianças de três meses a dois anos; Maternal com 20 crianças de dois anos a quatro anos e Pré com 28 crianças com idades de quatro a seis anos; todas as salas dispõem de uma educadora por período. O número de educadoras disponível é seis, com a formação a seguir: uma com Ensino Fundamental completo e uma incompleto; uma



com Ensino Médio completo no curso de Magistério e três em curso mas fazendo CND - Curso Normal a Distância.

A creche 8 foi inaugurada em fevereiro de 1997, atende crianças de zero a seis anos, sendo quatro em período parcial e 108 em tempo integral. O número total de vagas é 112 e todas estão preenchidas. A creche possui seis salas em funcionamento: Berçário I, com 12 crianças de zero a um ano; Berçário II com 12 crianças de um a dois anos, ambas as salas com duas educadoras por turno; Maternal com 18 crianças na faixa etária de dois a três anos; Pré I com 20 crianças de três a quatro anos; Pré II com 25 crianças com idade de quatro a cinco anos e Pré III com 25 crianças de cinco a seis anos, todas essas salas possuem uma educadora por turno. Um total de 18 educadoras tem a seguinte escolaridade: 5 com Ensino Médio completo no curso de Magistério e 9 educadoras em curso; 2 com Ensino Médio completo diferente de Magistério; uma graduada em Pedagogia e uma acadêmica no curso de Pedagogia.

A creche 9 foi fundada em 24 de agosto de 1994, atende a faixa etária de zero a dois anos e onze meses, tem capacidade para atender 30 crianças, e todas as vagas estão ocupadas e em tempo integral. O atendimento é realizado em duas salas: Berçário I, com 14 crianças de zero a um ano e seis meses, Maternal I com 16 crianças na faixa etária de um ano e sete meses a dois anos e onze meses, ambas com duas educadoras por período. A creche dispõe de quatro educadoras com a seguinte formação: duas com Ensino Médio completo no curso de Magistério; uma graduada em Pedagogia e uma acadêmica no curso de Serviço Social.

A creche 10 foi fundada em 19 de novembro de 1996, atende crianças de zero a seis anos, tem o número total de 84 vagas, todas preenchidas e em tempo integral. Possui quatro salas: Berçário, com 14 crianças de zero a dois anos e duas educadoras por período; Maternal com 20 crianças na faixa etária de dois a quatro anos; Pré I com 25 crianças de quatro a cinco anos e Pré II com 25 crianças de cinco a seis anos, todas com uma educadora por período. Tem-se cinco educadoras com a seguinte escolaridade: uma graduanda no curso de Pedagogia; uma acadêmica no curso de Letras; duas com Ensino Médio completo no curso de

Magistério e uma com Ensino Médio completo em outro curso diferente de Magistério.

A creche 11 foi inaugurada em 12 de dezembro de 1992, atende a faixa etária de três meses a seis anos de idade, tem capacidade para atender 236 crianças, o número de vagas atendidas é 157. O funcionamento realiza-se em oito salas: Berçário I, com 14 crianças de três meses a onze meses; Berçário IIA com 14 crianças de um ano a um ano e cinco meses; Berçário IIB, com 14 crianças de um ano e seis meses a um ano e onze meses, estas três salas dispõem de duas educadoras por período; Maternal A, com 20 crianças de dois anos a dois anos e onze meses; Maternal B, com 20 alunos de três anos a três anos e onze meses dispondo de uma educadora por período; Pré I, II e III com 25 crianças cada um, atendendo respectivamente as idades de quatro, cinco e seis anos, sendo uma educadora por período. O número total de educadoras é 22 com a respectiva formação: 9 com Ensino Médio completo no curso de Magistério e três em curso; quatro com Ensino Médio completo em outro curso diferente de Magistério e uma em curso; uma acadêmica no curso de Pedagogia e três graduadas no referido curso; uma com Ensino Superior completo no curso de Educação Física.

A creche 12 foi inaugurada em 13 de dezembro de 1994, atende crianças de dois a cinco anos em período integral. O número total de vagas é 86 e são atendidas 85 crianças. A creche dispõe de quatro salas: Maternal I, com 18 crianças de dois a três anos; Maternal II com 20 crianças na faixa etária de três a quatro anos, ambas com educadoras divididas em três turnos - uma de manhã, uma a tarde e uma integral; Pré IA e Pré IB com 24 crianças de quatro a cinco anos e uma educadora por período. São dez educadoras com a seguinte formação: quatro com Ensino Médio completo no curso de Magistério e três em curso e três com Ensino Superior completo no curso de Pedagogia.

Registra-se, a seguir as informações das coordenadoras das creches quanto à sua formação; dados do projeto pedagógico e tempo destinado à capacitação das educadoras (**Apêndice D**).



3.4.3 Sobre a Coordenação

Cada coordenadora recebeu um número também, evitando que fosse identificada. Buscando uma melhor compreensão, estabeleceu-se que conforme o número da educadora seria o da creche e o da coordenadora: educadora 1, creche 1; coordenadora 1, os três elementos são referentes à mesma unidade [creche].

Constatou-se que as doze unidades têm seu projeto pedagógico.

Na questão referente a quem elaborou o projeto pedagógico (**Anexo A**), as coordenadoras afirmaram o seguinte:

A coordenadora 1 afirmou: *"A diretora, com o apoio da Secretaria de Educação"*.

A coordenadora 2 explicou: *"Infelizmente não foi possível realizarmos junto às professoras, pois tivemos apenas três meses para elaborá-lo com as doze diretoras"*. Entende-se, que para o projeto pedagógico ter êxito em sua totalidade, é necessário que todos os funcionários da instituição estejam envolvidos em sua elaboração.

A coordenadora 3 disse: *"A direção, a partir dos grupos de estudo feito junto à equipe, colaborou na elaboração do projeto pedagógico junto à Secretaria Municipal de Educação"*.

A coordenadora 4 afirmou: *"As diretoras dos C.M.E.I., em conjunto com a gerência da Educação Infantil"*. Vale lembrar, que desde janeiro do ano 2000, as creches passaram a ser chamadas de C.M.E.I - Centro Municipal de Educação Infantil.

A coordenadora 5 disse: *"O projeto foi elaborado com as 12 diretoras dos Centros de Educação Infantil, visto que o prazo de entrega do documento ao Núcleo era curto e também não foi realizado com a participação dos funcionários,*

pois os mesmos são frente de trabalho e provavelmente serão dispensados; porém foi apresentado o projeto e discutido com todos". Constatou-se que uma das dificuldades que as creches do Município de Londrina enfrentam é a questão da frente de trabalho. Torna-se necessário, portanto, explicar o que significa este termo. Em Londrina, todas as educadoras são contratadas temporariamente pelo projeto frente de trabalho. Em resumo pode-se afirmar, no que se refere à educação, que as educadoras permanecem nas creches com contrato temporário de dois anos; após este período, novas educadoras são selecionadas. Todas as coordenadoras colocaram esta rotatividade de funcionários como empecilho para a efetivação do projeto pedagógico, pois quando o trabalho está se desenvolvendo satisfatoriamente e as educadoras já compreendem a linha de trabalho da creche, são obrigadas a sair da instituição.

A coordenadora 6 respondeu: *"Foi elaborado juntamente com as outras diretoras do C.M.E.I. supervisionado pela Secretaria da Educação".*

A coordenadora 7 colocou: *"Foi em conjunto com as demais diretoras do C.M.E.I., com o auxílio da Secretaria de Educação [...]".*

A coordenadora 8 explicou que a elaboração foi realizada pela *"Secretaria de Educação mais diretores dos Centros de Educação Infantil".*

A coordenadora 9 respondeu que dele participou *"a equipe de diretores"*.

A coordenadora 10 disse que participou *"Equipe Pedagógica da Gerência Infantil e Direção"*.

A coordenadora 11 afirmou que do projeto participou *"as diretoras das creches municipais com sua chefia imediata, devido ao curto prazo de entrega ao Núcleo"*.

A coordenadora 12 respondeu: *"A maior parte da proposta pedagógica, por ser a primeira e não ter por onde partir, devido à especificidade da*

educação Infantil, foi elaborada em conjunto pelas 12 diretoras dos C.M.E.I. As partes específicas foram elaboradas na própria unidade, com o conhecimento das educadoras. A partir do próximo ano a proposta será elaborada inteiramente aqui".

Ao perguntar sobre: Qual é a linha educacional do projeto pedagógico, obteve-se essas informações:

As coordenadoras 7, 8, 10 e 12 colocaram que a linha educacional é sócio-interacionista. As coordenadoras 2, 3, 5 e 9 responderam que é sócio-construtivista. A coordenadora 2 ressaltou que *"o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil foi um elemento valioso na elaboração do projeto pedagógico"*. A coordenadora 4 não deixou explícita a linha educacional do projeto, afirmando que *"o trabalho é realizado sobre temas geradores, onde são elaborados projetos e desenvolvidos nas salas de aula e nas Oficinas à tarde"*. As coordenadoras 1, 6 e 11 afirmaram que é a linha construtivista.

Nota-se pelas respostas das coordenadoras sobre a linha educacional, que foram apontadas três linhas: sócio-interacionista, construtivista e sócio-construtivista. Neste momento, fica bem nítido, a discordância que há entre as respostas; pode-se até mesmo falar em confusão entre elas. Partindo do princípio de que foram essas coordenadoras que participaram da elaboração da proposta pedagógica e que esta é a mesma para as 12 creches, seria de se esperar um consenso com relação à concepção epistemológica, o que não está explicitado nas respostas. E este fato é compreensível ao lembrar que na proposta pedagógica não é explicitado uma corrente epistemológica a ser seguida. Se as coordenadoras das creches não estão em um mesmo caminhar, ou seja, não têm como norte uma mesma concepção epistemológica, o que se pode esperar das educadoras que são orientadas por elas?

Questionadas se a creche seguia a mesma linha do projeto, as coordenadoras 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 11 responderam que sim. A coordenadora 3 complementou, dizendo que o *"projeto pedagógico foi elaborado tendo em vista a necessidade da comunidade existente no bairro"*. A coordenadora 7 ressaltou que a creche segue a mesma linha por *"considerar que esta foi a linha educacional que*

mais se adequa à nossa realidade e ao trabalho realizado". A coordenadora 2 afirmou: "o Centro de Educação Infantil procura, em primeiro lugar, esclarecer os professores sobre a importância de conteúdos que estão inseridos no mesmo". A coordenadora 9 disse: "tentamos caminhar; afinal ele está pronto há pouco tempo e o estamos colocando em prática agora. Antes fazíamos já o trabalho, porém sem o apoio do projeto". A coordenadora 12 não respondeu à pergunta.

Na seqüência, para complementar a questão, procurou-se saber se as coordenadoras consideravam importante que a creche caminhasse na mesma direção do projeto pedagógico e para que explicassem o por quê.

As coordenadoras 3 e 7 não responderam a questão.

A coordenadora 1 afirmou: *"Acho muito importante, porque através do projeto pedagógico fica mais fácil acompanhar o trabalho das educadoras e se está direcionado e organizado dentro da proposta pedagógica".*

A coordenadora 2 colocou: *"A Unidade Infantil deveria caminhar na mesma direção até que a formação fosse efetuada para surgir o "nosso projeto". Com nossas especificidades elaboradas por nós, e com a ajuda de um outro pedagogo, um filósofo e uma psicóloga (com as nossas características), estaríamos elaborando o melhor e REAL projeto do mundo".*

A coordenadora 4 disse: *"O projeto é o espelho do C.M.E.I.; se ele é elaborado pelos educadores, deve refletir o trabalho realizado no dia-a-dia. Se isto não acontecer, ele precisa ser reelaborado e reestruturado conforme as ações pedagógicas e metodológicas".*

A coordenadora 5 respondeu: *"O projeto é para ser aplicado, analisado, avaliado para que possa ser realimentado a partir das experiências ocorridas. O que foi positivo deve continuar e o que foi negativo deve ser repensado para sofrer as modificações necessárias para que se atinja o objetivo que é a formação da criança visando sempre o cuidar e o educar".*

A coordenadora 6 falou: *"Ao elaborarmos o projeto, tudo foi muito discutido e chegamos a um consenso; temos agido de acordo com o proposto e tem dado certo"*.

A coordenadora 8 afirmou: *"O projeto pedagógico tem que ser a "cara da escola"; caso contrário, não cumpre a sua função"*.

A coordenadora 9 colocou: *"Acho importante que caminhemos na mesma direção do que planejamos, senão não seria necessário tê-lo"*.

A coordenadora 10 disse: *"No desejo de construir um fazer pedagógico frente à criança de zero a seis anos, a educação, na instituição infantil, envolve as teorias sócio-interacionista, concebendo portanto o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico"*.

A coordenadora 11 respondeu: *"O projeto é o que norteia o trabalho; nele estão descritas as características do Centro de Educação"*.

A coordenadora 12 falou: *"O ideal é que a proposta pedagógica seja o reflexo e reflita a realidade vivida. A educação infantil pretende ser construtivista e sócio-interacionista; porém, há ainda muito que se caminhar para que isto se efetive na íntegra. Há o respeito pela criança, pelos seus sentimentos e percepções; porém, ainda existem ranços de uma formação tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento e isto determina posturas"*.

Neste contexto do projeto pedagógico das creches e da relevância que ele deve ocupar no seu cotidiano, e pelo relatado por todas essas coordenadoras, nota-se que em Londrina há um avanço referente a esta questão. Vislumbra-se uma educação mais sistematizada, embasada teoricamente e não mais só o cuidar; deste modo, o educar passa a ter também um papel fundamental. A afirmação de que houve um avanço relacionado ao projeto pedagógico está calcada no levantamento feito por Lima. A referida pesquisadora realizou um levantamento em todas as creches do Município de Londrina e verificou que até o

ano de 1997, apenas uma creche tinha o projeto pedagógico. De acordo com os dados,

a creche da Universidade Estadual de Londrina tornou-se, em um dos seus aspectos, diferenciada por dispor de um projeto pedagógico, evidenciando assim o seu interesse com a educação, pois é a única creche de Londrina que possui projeto pedagógico (LIMA, 1997, p.69).

Procurou-se saber quantas vezes por ano e quantas horas eram destinadas à capacitação das educadoras. As coordenadoras entraram num consenso de que a capacitação é realizada semanalmente às quartas-feiras, por meio de grupo de estudos com duração de 2 horas e 30 minutos e com o uso das práticas pedagógicas com duração de 20 horas. Para exemplificar, reproduz-se a fala de duas coordenadoras. A coordenadora 4: *"Temos a prática pedagógica, um curso de 20 horas fora do horário de trabalho e os grupos de estudos, são semanais, com 2 horas e trinta minutos de duração, como reposição de horário; às quartas-feiras no horário inverso de trabalho"*. A coordenadora 7 disse: *"os grupos de estudo são realizados todas as quartas-feiras por um período de duas horas com cada grupo, por todo ano letivo. Foram realizadas práticas pedagógicas com duração de 5 sábados através da Secretaria Municipal de Educação, com a participação de uma educadora"*.

Observa-se, que quatro coordenadoras comentaram que são oferecidos outros cursos além dos dois mencionados acima; a coordenadora 5 disse que são oferecidos *"outros cursos de formação profissional no decorrer do ano"*; a coordenadora 7 acrescentou que houve o *"curso de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina"*; a coordenadora 8 relatou sobre *"cursos durante o ano, oferecidos fora do horário, para os educadores que têm disponibilidade"*; a coordenadora 11 afirmou que *"outras fazem cursos e participam de congressos esporadicamente"*.

No que se refere à formação das coordenadoras, constatou-se que em Londrina, as creches que estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, as doze creches públicas referidas até o momento, dispõem de todas as coordenadoras com curso Superior completo ou em curso. Ressalta-se que tal

exigência para ocupar o cargo de coordenadora de creche foi estabelecida pela própria Secretaria de Educação. É preciso lembrar, também, que a questão referente à formação das coordenadoras, observada em Londrina, não é a realidade vivida pelas demais creches. Diante disto, constatou-se em Londrina:

A coordenadora 1 é graduada pela Faculdade Estadual de Filosofia e Letras de Jacarezinho no curso de Pedagogia, tem 12 anos de formada.

A coordenadora 2 é acadêmica do terceiro ano do curso de pedagogia da Universidade Norte do Paraná.

A coordenadora 3 é graduada no curso de Psicologia pela Universidade Filadélfia de Londrina, tem 20 anos de formada; graduada no curso de Pedagogia em Prudente, mas não informou o nome da instituição; tem curso de pós-graduação, Especialização na área de Gestão Educacional pela Universidade Filadélfia de Londrina.

A coordenadora 4 é graduada há 17 anos pela Universidade Filadélfia de Londrina, no curso de Pedagogia; tem pós-graduação, Especialização na área de Didática concluída há oito anos.

A coordenadora 5 é graduada no curso de Pedagogia, tem 16 anos de formada; fez pós-graduação, Especialização em Orientação, Administração e Supervisão Escolar concluída no ano de 2000.

A coordenadora 6 é graduada há 21 anos no curso de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Jandaia; é graduada há 16 anos pela Universidade Estadual de Londrina no curso de Comunicação Social; cursou pós-graduação, Especialização em Didática Geral na cidade de Assis concluída em 1993.

A coordenadora 7 é acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Norte do Paraná.



A coordenadora 8 é graduada pela Universidade Filadélfia de Londrina, tem nove anos de formada, possui curso de pós-graduação, Especialização em Educação pela Universidade Filadélfia de Londrina concluído em 1994.

A coordenadora 9 é graduada há 6 anos pela Universidade Estadual de Londrina no curso de Pedagogia, possui pós-graduação, Especialização em Metodologia de Ensino das Séries Iniciais na Faculdade São Luís concluído em 1998.

A coordenadora 10 é graduada pela Universidade Estadual de Londrina no curso de Pedagogia, formada há três anos, possui curso de pós-graduação, Especialização em Administração Escolar na Universidade Filadélfia de Londrina.

A coordenadora 11 é graduada em dois cursos: Letras e Pedagogia; tem dois cursos de pós-graduação: 1) Especialização em Didática Geral concluído em 1994 e 2) Especialização em Orientação, Supervisão e Administração Escolar, concluído em 1999, ambos foram realizados na Universidade do Oeste e na Universidade Norte do Paraná.

A coordenadora 12 é graduada em dois cursos: Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina, concluído em 1989; Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, concluído há seis anos; tem curso de pós-graduação, Especialização em Educação e Gestão na Universidade Filadélfia de Londrina.



CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta etapa do trabalho refere-se à apresentação e análise dos dados coletados através das entrevistas. Partindo do princípio de que é necessário organizar tal apresentação, elegeu-se a forma de temas para que se tenha uma melhor compreensão das falas de cada sujeito.

Cada um dos seis temas investigados, será analisado e apresentado sob a forma de categorias, que objetivam identificar os pensamentos e posições epistemológicas de cada educador.



4.1 TEMA: A LINHA EDUCACIONAL DA CRECHE

Observa-se que para as educadoras 1, 3, 4, 6, 8, 9 e 10, a teoria educacional seguida pela creche é o construtivismo.

Nota-se que as educadoras 1, 4, 8 e 9 além de indicar que a linha educacional é o construtivismo, explicitam também na fala pressupostos construtivistas. Estas educadoras consideram em sala, as experiências e vivências que as crianças trazem. É justamente em cima do conhecimento que o aluno tem, do conhecimento do educador e dos colegas de sala, que ocorrem as trocas de experiências. Dessa forma o conhecimento, se constrói com ajuda mútua. Outro ponto levantado é que não é mais aceitável dar trabalhos prontos para a criança; é preciso oferecer oportunidades em que as crianças ajam sobre os objetos, os explorem, sem que o resultado, o produto final, seja igual para todos. O construtivismo é visto, então, como um processo que leva ao conhecimento.

Em alguns depoimentos, fica evidente que as educadoras não têm uma teoria educacional definida. Neste caso, se encaixam a educadora 2, 3, 5, 9 e 11. Quando o educador trabalha com várias linhas, ele faz o que é chamado, no meio educacional, de "misturinha". Assim, a prática pedagógica não tem um norte, não está fundamentada em bases conceituais sólidas. Acredita-se que o educador que trabalha deste modo corre o risco de ficar perdido na sua ação pedagógica, pois a cada momento recorre a uma teoria e nunca sabe para onde está caminhando. Na verdade, a teoria do conhecimento do desenvolvimento humano, adotada pelo educador, está ligada consciente ou inconscientemente ao sentido e ao papel da educação. É esta epistemologia que irá responder: Para que educar? Para que ensinar? Como, quando e por que ensinar? Essas perguntas são essenciais; sem elas, nenhuma prática educativa se justifica. Os propósitos, as intenções educacionais fundamentam o ponto de partida primordial que define, justifica e dá sentido à ação pedagógica.

As respostas das educadoras 3, 5, 6 e 7 manifestam dificuldade em compreender o que é uma linha educacional. Entende-se que esta é uma questão elementar sobre o desenvolvimento infantil que deveria ser amplamente discutida e

compreendida por todo e qualquer educador infantil. Em muitos momentos, foi necessário refazer a questão e mesmo assim algumas educadoras não compreendiam. É evidente que o pesquisador deve adequar o seu vocabulário ao sujeito pesquisado; no entanto, mesmo fazendo várias tentativas de adequação, a incompreensão do que é uma linha educacional mostrou-se ampla. É preciso relatar que houve questionamento por parte das educadoras para saber o que é esta teoria. Em dois depoimentos, a teoria foi confundida com planejamento e com as práticas pedagógicas, que é o mesmo que projeto pedagógico.

Nota-se que as educadoras 5, 7 e 11 não recordam sobre qual é a teoria educacional adotada pela creche. Nos depoimentos, comentam que não se lembram, que deu branco, que não sabem. A educadora 11 ressaltou, que a teoria seguida não é o construtivismo, mas que também se esqueceu qual é utilizada.

As respostas das educadoras 11 e 12 evidenciaram que a teoria educacional da creche é confundida com o tema gerador. É questionável a posição da educadora 12, ao afirmar: *"Normalmente os temas partem dos professores e geralmente são voltados para as datas comemorativas. Por exemplo, a gente escolhe um tema como a semana da bandeira e trabalha as letras, as palavras [...]".* Entende-se que o tema gerador deve partir de uma dificuldade ou curiosidade do aluno e não do que convém para o educador. Portanto, denota-se aqui um procedimento empirista em que, o educador impõe, escolhe o que será estudado. Outra questão a ser comentada é que tema-gerador não é teoria educacional. Ele pode ser um dos instrumentos metodológicos utilizados em sala.

Os depoimentos das educadoras 5, 7 e 12 denotam confusão entre o que é uma teoria educacional e os elementos que são compostos por ela. Questionam se a teoria é um livro que se estuda para dar atividades para as crianças, se ela é o planejamento e nessa confusão a teoria é chamada de projeto pedagógico, de Parâmetros Curriculares e de livros que são usados para pesquisa.

Ao questionar se as educadoras seguiam a mesma linha educacional da creche e solicitar que denominassem essa corrente teórica, verificou-se, nos depoimentos das educadoras 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 12, que elas seguem a

mesma linha teórica proposta pela creche. A corrente teórica da creche deve estar expressa no documento da instituição, que se denomina projeto pedagógico. É fundamental que este projeto caminhe, se concretize no espaço da instituição de educação infantil, ou seja, de nada vale ter um projeto pedagógico sem aplicabilidade. O envolvimento dos educadores, buscando conhecê-lo, estudá-lo e colocá-lo em prática, demonstra de fato o comprometimento de se ter um referencial teórico que norteie a sua ação pedagógica.

Nas respostas das educadoras 1, 2, 3 e 8 está presente a teoria construtivista ou sócio-construtivista como sendo o que direciona a ação educativa. Deve-se lembrar que não há um referencial teórico mencionado claramente na Proposta Pedagógica. A realidade do discurso revela que apenas essas quatro educadoras denominam qual é sua concepção epistemológica.

Tem-se também os que não seguem 100% a teoria educacional da creche, como é o caso dos educadores 5, 6 e 11.

Ficam evidenciados nas respostas das educadoras 2, 4, 10, 11 e 12, as dificuldades encontradas para caminhar na mesma proposta educacional da creche. Foi comentado, pela educadora 2, que nem sempre é possível seguir uma linha na íntegra em decorrência da idade das crianças. Quanto a este ponto, sabe-se que a educação infantil tem as suas especificidades; todavia, independente da faixa etária com a qual se trabalha, é necessário ter como base um referencial teórico e colocá-lo em prática com as crianças.

Outro aspecto levantado é o número elevado de crianças por sala em relação ao percentual exíguo de educadoras. Esse aspecto compromete a aprendizagem das crianças, pois a relação adulto criança de 20, 25 crianças para um educador, inviabiliza muitas vezes a interação e a qualidade das intervenções que se poderia fazer com essas crianças para que elas avançassem em seus conhecimentos e concepções.

Acredita-se que é necessário reafirmar a questão do número de crianças por educadora em sala. De acordo com Rizzo (1991, p.44-45), é essencial

não se deixar exceder o número de crianças de um grupo sem o respectivo aumento do número de educadores. Temos como padrões mínimos recomendados pela referida autora:

IDADE	PADRÃO ÓTIMO
de 3 a 12 meses	1 adulto para cada 3 ou 4 bebês, sendo, no mínimo 2 adultos por grupo
de 12 a 24 meses	1 adulto para cada 6 crianças, com auxílio de 1 babá, sendo, no mínimo 2 adultos por grupo
de 24 a 36 meses	1 adulto para cada 8 crianças, com auxílio de 1 babá, sendo no mínimo 2 adultos por grupo
de 36 a 54 meses	1 adulto para cada 12 crianças, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo, com auxílio eventual de babá

Vale lembrar que o termo babá, usado acima pela autora, em Londrina é referente ao termo auxiliar de creche, ou auxiliar de sala. Teoricamente, quem prepara a atividade pedagógica, e faz o planejamento é a educadora da sala; a função da auxiliar seria a de efetuar a atividade e providenciar o necessário para que a atividade se efetive. Também observou-se na prática, em Londrina, que tanto a educadora quanto a auxiliar preparam as atividades e as aplicam. As diferenças levantadas entre ambas as funções é a salarial, pois a educadora tem um salário maior devido a função teórica colocada acima e em alguns casos, a auxiliar tem uma formação inferior à educadora de sala.

É necessário colocar que existem danos às crianças causados pela relação inadequada adulto/criança.

A aglomeração de crianças e reduzido números de adultos diminuem a atividade, os contatos sociais, a comunicação, prejudicando não apenas as relações afetivas da criança, como seu desenvolvimento intelectual, podendo gerar problemas de saúde mental, decorrentes da insegurança emocional, gerada pela 'distância' do adulto (RIZZO, 1991, p.44).

Observou-se, nas visitas realizadas às creches públicas do Município de Londrina e na própria ficha utilizada para recolher dados das unidades, que a relação adulto/crianças não está adequada. Constatou-se, então, que o número de educadoras não é proporcional ao número de alunos, chegando até mesmo à relação de 25 alunos para uma educadora. Entende-se que nesta situação, o contato físico, a riqueza das interações e o próprio fazer educativo acabam sendo prejudicados.

Rosemberg (1989, p.16) aponta um outro aspecto da questão sobre a relação adulto/criança; de acordo com dados levantados pela autora, em 1982, relativos às creches públicas em São Paulo, ela verificou que existia mais crianças por adulto e que este muitas vezes era um leigo.

Para Rosemberg (1989, p.79-80), a existência de uma razão alta, ou seja, poucas crianças por pajem (nomenclatura usual em São Paulo) não atende à qualidade de atendimento. Ela verificou, nas creches visitadas, que existia um número excessivo de crianças em um mesmo local, enquanto as pajens ficavam em um canto conversando. Outras vezes, cada pajem ficava com o seu grupo supervisionado, sem contudo estimular ou participar das atividades com as crianças e sem ter a preocupação de propiciar a ocorrência de interações com as crianças.

Há necessidade de real adequação do número de adultos para as crianças; mas o ponto central, chave, é que não adianta também ter esse padrão do número de educadores, se eles não estiverem comprometidos com a educação das crianças que estão sob sua responsabilidade. Ou seja, a relação adulto/criança é importante; mas o fundamental é como as intervenções, como as interações realizadas com as crianças estão ocorrendo e como o educador infantil tem contribuído para que a criança construa o seu conhecimento.

Uma última questão, no que diz respeito à ficha utilizada para verificar dados das creches: observou-se, que em algumas unidades, a capacidade de crianças não está no limite, ou seja, a creche atende menos crianças do que tem capacidade. O motivo citado por várias coordenadoras, mesmo não sendo esta uma

questão elaborada para a pesquisa, é que falta infra-estrutura no que se refere ao número reduzido de educadoras disponíveis.

Têm-se três elementos citados ainda como dificuldade: a falta de material pedagógico, de cursos para atualização e a necessidade de se fazer o planejamento junto com a coordenadora pedagógica. Acredita-se que o planejamento não precisa ser realizado junto com a coordenação pedagógica; esse é um papel do educador que deve ter preparo e conhecimento para fazer o seu planejamento e executá-lo. O que a coordenadora pedagógica precisa é estar ciente do que está sendo realizado em sala, mas esse poder e essa competência de fazer o planejamento é do educador.

A TEORIA ADOTADA PELA CRECHE É A CONSTRUTIVISTA

A educadora um diz:

"Tem" [teoria]. "[...] A nossa aqui?" "[...] A nossa é a construtivista".

A educadora três afirma:

"Uma teoria... nós temos, a gente trabalha mais com o sócio-construtivismo".

A educadora quatro responde:

"Tem" [teoria]. "[...] O construtivismo".

A educadora seis diz:

"Dentro do construtivismo assim? [...] É com o construtivismo [que trabalhamos], hoje em dia eu acho que são raras as creches que não trabalham com o construtivismo".

A educadora oito fala:

"Tem [teoria] é a construtivista [...]".

A educadora nove coloca:

"A gente trabalha com o construtivismo [...]".

A educadora dez afirma:

"Tanto é que elas [as coordenadoras] estão passando prá gente trabalhar com o construtivismo".



EDUCADORAS SEM UMA LINHA EDUCACIONAL DEFINIDA

A educadora dois diz:

"Nós seguimos uma linha... mais ou menos baseada na teoria de Piaget, que é a do construtivismo. Procuramos seguir essa linha".

A educadora três afirma:

"Mas a gente trabalha de tudo um pouco, porque aqui nós trabalhamos com a parte de educação, nós trabalhamos com crianças carentes. Então a gente trabalha um pouco disso, um pouco de construtivismo, um pouco de cada coisa [...]. A gente faz um pouquinho de cada coisa".

A educadora cinco coloca:

"Tem várias teorias, nós estudamos, a diretora ela pega em vários grupos de estudos a apostila e nela tem várias teorias que usa, não é uma só [...]. Deu branco, eu não lembro esse negócio de teoria".

A educadora nove responde:

"[...] mas não é uma coisa assim definida, uma coisa só, não tem algo definido".

A educadora doze diz:

"Mas dizer para você que a gente segue uma linha, uma corrente, não dá para afirmar".

DIFICULDADE EM COMPREENDER O QUE É UMA TEORIA EDUCACIONAL

A educadora três responde:

"Como assim essa linha que você tá perguntando?" [...] Essa sua teoria que eu não tô conseguindo entender".

A educadora cinco diz:

"Da teoria? [...]. Como assim a teoria? Me dá um branco. [...] Não é um nome, é várias, é aqueles nomes estranhos. [...] Como assim? [...]. Eu não sei se a gente tá conseguindo... a teoria o que seria?"

A educadora seis afirma:

"Você fala da forma da educação, tipo assim o planejamento essas coisas?"

A educadora sete fala:

"Nós temos um linha educacional. Você quer saber que tema que eu trabalho com as crianças? A teoria? [...] Nós temos as práticas pedagógicas que a gente trabalha dentro de sala. E a gente segue estas práticas".

EDUCADORAS QUE NÃO RECORDAM A TEORIA EDUCACIONAL

A educadora cinco diz:

"Ela segue o... tem o... deu branco [...]. Isso, é o documento que segue, mas eu esqueci o nome deste negócio [...]. Não lembro".

A educadora sete afirma:

"É através das práticas pedagógicas que a gente trabalha [...]. Agora você me pegou, eu não sei se é isso. O nome desta teoria você fala?"

A educadora onze responde:

"Não é construtivismo.... eu esqueci".

EDUCADORAS QUE CONFUNDEM TEMA GERADOR COM A LINHA EDUCACIONAL

A educadora onze responde:

"Tem [teoria]. [...] A gente trabalha com tema gerador [...]".

A educadora doze afirma:

"Porque a gente usa mais os temas geradores para fazer as atividades".

EDUCADORAS QUE AFIRMAM SEGUIR A MESMA TEORIA EDUCACIONAL DA CRECHE

A educadora um diz:

"Sigo. Sigo, de acordo com a proposta nossa eu sigo sim".

A educadora dois afirma:

"É, a creche está procurando seguir esta linha, então eu já sigo esta linha a algum tempo".

A educadora três responde:

"É isso" [o sócio-construtivismo].

A educadora quatro diz:

"Eu procuro seguir, eu faço bastante curso, eu tô sempre me atualizando, então eu sempre procuro seguir aquilo que eu aprendo".

A educadora sete fala:

"Eu sigo, eu faço certo o que eu estou trabalhando com as minhas crianças".

A educadora oito coloca:

"Sigo" [a mesma teoria da creche].

A educadora nove afirma:

"Sigo [a teoria], porque não é uma proposta da creche, é uma proposta da rede e é um trabalho feito em conjunto".

A educadora doze responde:

"Consigo [seguir a teoria] porque a gente já sabe como é o trabalho aqui e também eu tento seguir o que é proposto aqui".

A TEORIA QUE NORTEIA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR, É O CONSTRUTIVISMO OU SÓCIO-CONSTRUTIVISMO

A educadora um afirma:

"Eu acredito que sim" [que é construtivista].

A educadora dois diz:

"É construtivismo, é uma linha de metodologia, é a linha de Piaget".

A educadora três fala:

"Seria o sócio-construtivismo, não é? Ele [aluno] constrói, a gente trabalha em cima deles prá gente. Por exemplo, se aconteceu alguma coisa extraordinária na sala ou eles vão contando, então eu trabalho em cima daquilo.

A educadora oito responde:

"Na linha sócio-construtivista você trabalha com a criança dentro do tema que a criança gosta".

DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA SEGUIR A CORRENTE TEÓRICA PROPOSTA

A educadora dois diz:

"Nem sempre dá para você seguir uma linha a risca, com criança nessa fase é muito difícil".

A educadora quatro afirma:

"Apesar de ser precário porque são vinte crianças e uma professora para cada vinte crianças, então é meio complicado mas a gente procura está dando o melhor".

A educadora dez coloca:

"Com um pouco de dificuldade porque falta muito material e também falta curso para a gente se atualizar".

A educadora onze responde:

"Porque é um número grande de crianças para uma pessoa só, são mais de vinte crianças. E tem atividade que não é possível dar por causa do número muito grande de crianças [...]".

A educadora doze fala:

"O que falta, o que eu vejo como dificuldade é ter esse planejamento junto com a direção, porque não está tendo oportunidade de ter esse momento, de conversar junto com a direção e planejar junto".

EDUCADORAS QUE NÃO SEGUEM TOTALMENTE A MESMA TEORIA DA CRECHE

A educadora cinco responde:

"Eu uso muito a experiência, às vezes nem bate muito com o que pede, mas eu acho que é mais a experiência e também o estudo".

A educadora seis diz:

"Sim, eu trabalho com o construtivismo, mas não sei te dizer se é aquele fio de cabo a rabo, mas eu trabalho assim com as crianças [...]. Eu trabalho desta forma, agora se é o construtivismo de cabo a rabo como eu estou te falando, eu não sei".

A educadora onze afirma:

"100% não, mas vai bem".

CONFUNDEM TEORIA COM OS ELEMENTOS QUE SÃO COMPOSTOS POR ELA

A educadora cinco diz:

"Ah! Então a nossa teoria é o projeto pedagógico. A teoria não é o planejamento que você tá dizendo, é? [...]. Ah! é o projeto pedagógico, é esse daí a nossa teoria, nós temos que seguir aquilo lá".

A educadora sete afirma:

"A gente faz grupo de estudo na creche e através das práticas pedagógicas a gente estuda e dos livros que nós temos também que veio agora, como que a gente deve trabalhar com as crianças. É através destes livros que a gente vai estudando, aperfeiçoando o que a gente vai passando para as crianças".

A educadora doze responde:

"São os Parâmetros, mas também procuro sugestões em livros".

FALAS QUE INDICAM PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS

A educadora um afirma:

"A gente vai uma coisa bem participativa. Um tipo de atividade bem participativa com eles. Mas a gente explora bastante o que eles tem [...]"

A educadora quatro diz:

"Sim, a criança ela aprende construindo. Então você não pode dar tudo pronto para ela como era antes, que você pegava o trabalhinho e dava tudo pronta prá criança. Agora não [...]"

A educadora oito fala:

"Não é bem uma teoria, é um processo. A gente não fala teoria construtivista, nós falamos que é um processo, a criança vai aprendendo".

A educadora nove responde:

"Sempre valorizando esses principais autores, pesquisadores que falaram sobre o desenvolvimento da criança [...]"

QUADRO 2 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: **"A linha educacional da creche"**

CATEGORIAS	EDUCADORAS											
A teoria adotada pela creche é a construtivista.	01		03	04		06		08	09	10		
Educadoras sem uma linha educacional definida.		02	03		05				09			12
Dificuldade em compreender o que é uma teoria educacional.			03		05	06	07					
Educadoras que não recordam a teoria educacional.					05		07				11	
Educadoras que confundem tema gerador com a linha educacional.											11	12
Educadoras que afirmam seguir a mesma teoria educacional da creche.	01	02	03	04			07	08	09			12
A teoria que norteia a prática pedagógica do educador é o construtivismo ou sócio-construtivismo.	01	02	03					08				
Dificuldades encontradas para seguir a corrente teórica proposta.		02		04						10	11	12
Educadoras que não seguem totalmente a mesma teoria da creche.					05	06					11	
Confundem teoria com os elementos que são compostos por ela.					05		07					12
Falas que indicam pressupostos construtivistas.	01			04				08	09			

O Quadro revela que a teoria da creche é o construtivismo [7 educadoras afirmam]. Mas na questão referente à teoria utilizada pelas educadoras, vê-se que predominam 5 elementos que são representados por 17 afirmações: 1º- algumas afirmam não ter teoria; 2º- outras não se recordam; 3º- há aquelas que não compreendem o que é teoria educacional; 4º- as que confundem esta com tema gerador e 5º- aquelas que confundem teoria educacional com os elementos que são compostos por ela. É possível concluir que de acordo com o discurso das educadoras, a teoria adotada pela creche é o construtivismo; mas, ao relatar a linha que elas seguem, os dados entram em divergência com a teoria que elas afirmam ser a adotada. Portanto, nota-se que em 17 afirmações, as educadoras não demonstram qual a teoria está norteando a sua prática pedagógica. Infere-se que tal resultado está revelando que elas não denominam suas concepções epistemológicas porque não entenderam o seu significado e nem o que

representa no processo ensino/aprendizagem. Apenas 4 educadoras se posicionaram afirmando que seguem a linha construtivista ou sócio-construtivista.

As educadoras que não se posicionaram afirmaram que não sabem ou não sabem responder a pergunta, o que pode indicar uma falta de conhecimento sobre o tema ou uma hesitação em se posicionar.

Os resultados da pesquisa indicam que a maioria das educadoras não se posiciona em relação à linha construtivista ou sócio-construtivista, o que pode ser devido a uma falta de conhecimento sobre o tema ou a uma hesitação em se posicionar.

Os resultados da pesquisa indicam que a maioria das educadoras não se posiciona em relação à linha construtivista ou sócio-construtivista, o que pode ser devido a uma falta de conhecimento sobre o tema ou a uma hesitação em se posicionar.

Os resultados da pesquisa indicam que a maioria das educadoras não se posiciona em relação à linha construtivista ou sócio-construtivista, o que pode ser devido a uma falta de conhecimento sobre o tema ou a uma hesitação em se posicionar.

Os resultados da pesquisa indicam que a maioria das educadoras não se posiciona em relação à linha construtivista ou sócio-construtivista, o que pode ser devido a uma falta de conhecimento sobre o tema ou a uma hesitação em se posicionar.

Os resultados da pesquisa indicam que a maioria das educadoras não se posiciona em relação à linha construtivista ou sócio-construtivista, o que pode ser devido a uma falta de conhecimento sobre o tema ou a uma hesitação em se posicionar.

Os resultados da pesquisa indicam que a maioria das educadoras não se posiciona em relação à linha construtivista ou sócio-construtivista, o que pode ser devido a uma falta de conhecimento sobre o tema ou a uma hesitação em se posicionar.

4.2 TEMA: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA CRIANÇA E APRENDIZAGEM

Nas respostas das educadoras 1, 2, 4, 7 e 12, nota-se dificuldade para elaborar uma explicação se o desenvolvimento acontece de forma igual ou diferente.

As respostas das educadoras 1, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 evidenciam que o desenvolvimento das crianças acontece de modo diferente. Quando se acredita que as crianças são diferentes entre si, é possível propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem tanto as necessidades quanto os ritmos individuais,

visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural (BRASIL, 1998, v.1, p.33).

Para as educadoras 2 e 4 o desenvolvimento acontece de forma igual.

Constata-se, nas respostas das educadoras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11, que o desenvolvimento está vinculado às experiências externas ao sujeito; ou seja, de fora para dentro, sendo muito presente a influência da família e do educador neste processo. Desse modo, a criança receberá as informações do meio de forma passiva e o conhecimento será a cópia de algo proveniente do mundo externo. Todas as informações desejadas pelo educador serão impressas no sujeito, que deverá dar as respostas esperadas. Para isso, o educador se utiliza de modelos que devem ser copiados e memorizados, até que o sujeito lhe dê a resposta esperada. Uma expressão que se repete várias vezes na fala das educadoras é que o estímulo oferecido pela família é responsável pelo desenvolvimento ser mais rápido ou mais lento na criança. Mais uma vez a criança não tem domínio algum sobre o seu desenvolvimento; nenhum papel é desempenhado por ela neste processo; cabe aos outros fazer tudo pela criança e a ela permanecer como simples receptáculo de

informações. O educador, ao estabelecer que o desenvolvimento mais rápido ou mais lento da criança depende do estímulo da família, está se pautando por uma concepção empirista. Uma vez que considera apenas o meio externo, sem levar em conta as organizações internas realizadas pelos educandos e as relações deste com as pessoas e objetos a serem conhecidos.

Outro aspecto referente à questão do modelo, é o educador utilizar-se de uma criança, considerada por ele mais desenvolvida, para servir de estímulo àquela, entendida por ele, como menos desenvolvida. Este aspecto é levantado pelas educadoras 4 e 7 e evidencia novamente que todo o desenvolvimento acontece fora do sujeito e vai depender da vivência que ele tem com o mundo exterior. Mais uma vez as falas se encaixam segundo os pressupostos empiristas, uma vez que considera-se apenas o resultado, ou seja, todas as crianças devem chegar igualmente, ao mesmo patamar, no final do ano; sendo assim, o processo não tem papel central e sim o resultado. Aliado ao modelo está também a questão da repetição, que adquire um papel fundamental na visão empirista, pois quanto mais a criança realizar uma determinada atividade, mais chance ela terá de alcançar o que o educador espera dela, tudo é claro muito mecanicamente. A questão da repetição está evidente nas respostas das educadoras 1 e 11: a criança, ao reproduzir várias vezes o que lhe é solicitado pelo educador, assume o papel de *tábula rasa*. Neste processo, todo o conhecimento vem de fora da criança e é nela depositado.

Em um programa de educação infantil, baseado na perspectiva construtivista, não cabe uma concepção de aprendizagem que ocorre apenas de fora para dentro, pois estabelece-se um caráter de migalha a esta e isto é pouco. É preciso que a aprendizagem tome o seu lugar, que é também a elaboração interna do sujeito daquilo que lhe é colocado. Ao pensar que a criança não é receptáculo passivo, pode-se utilizar de situações de desafios, de resolução de problemas, em que são estabelecidos pelo educador situações de desequilíbrios cognitivos, que possibilitarão ao aluno a organização, reorganização e possivelmente a aquisição de novos conhecimentos. Este processo, equívale a dizer que na sala de aula, nas situações de aprendizagem, o problema, ou seja a questão lançada para discussão e reflexão,

adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças. Não se trata de situações que permitam "aplicar" o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios. Neste processo, o professor deve reconhecer as diferentes soluções, socializando os resultados encontrados (BRASIL, 1998, v.1, p.33-35).

Ainda referente à questão de como o educador observa o desenvolvimento de uma criança, detectou-se que as educadoras adquirem um discurso que se encaixa predominantemente nas principais características da epistemologia empirista. Mas, em alguns momentos, esse discurso é tanto empirista quanto apriorista. Observa-se, que ao tentar explicar como acontece este desenvolvimento, as educadoras se valem da teoria empirista e vacilam; é neste momento então, que elas acionam a teoria apriorista para dar conta de responder o que não é possível pela teoria empirista. A presença de concepções de ambas as teorias está demonstrada nas respostas das educadoras 1, 2, 3, 6, 7, 11 e 12. Na concepção apriorista, todo o conhecimento já nasce *a priori* no sujeito e em um determinado momento desperta, desabrocha, amadurece. Todo o conhecimento é centrado no sujeito e o educador será o facilitador, ou seja, o desenvolvimento é seqüencial e tem as suas fases certas e, conforme o estímulo oferecido, ele desabrocha.

Ao se utilizar de ambas as teorias citadas anteriormente, como apoio pedagógico, as educadoras afirmam que o trabalho realizado por elas e a família, entendidos como o meio ambiente, é o principal responsável pela transmissão de conhecimentos que não são questionáveis. As informações são contraditórias: ora afirmam que o desenvolvimento depende do "bom estado" do sistema nervoso, de adequar as informações às faixas etárias, pois cada uma delas tem o seu limite de conhecimento, onde cada criança tem o seu tempo, ou respondem que o sujeito se desenvolve sozinho. Assim, no tempo determinado, o sujeito dá um "click", descobre algo e assim o seu desenvolvimento acontece.

Nas questões referentes a "Como o educador, acredita que uma criança aprende e qual a capacidade de aprendizagem de zero a seis anos", as educadoras 1, 3, 4, 5, 7 e 9 apresentaram dificuldade para elaborar suas respostas, o que ocorreu de forma vaga. Elas recorrem à prática, ou seja, descrevem as

atividades realizadas em sala para responder as questões; não conseguem responder de forma consistente ao que lhes foi perguntado. Entende-se que é crucial que o educador infantil de creche tenha, em sua formação e em sua fundamentação teórica, a capacidade de conceituar como a criança aprende. As questões referentes à aprendizagem precisam ser compreendidas pelo educador, pois estão ligadas a todo instante à sua prática educativa.

Nas falas das educadoras 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 11 fica explícito que a criança é um receptor passivo no processo de aprendizagem. Evidenciando, que tudo que o educador desejar a criança aprende, tudo que o educador quiser colocar na cabeça da criança ela vai receber. Ela não terá que fazer esforço; todas as informações serão, apresentadas e ela as absorve, acontecendo assim, a aprendizagem.

Algumas educadoras relatam que a base, o ponto central para que a aprendizagem se dê é a afetividade. Quando o educador possibilita amor, carinho, confiança, atenção e paciência, a aprendizagem flui sem problemas. Este aspecto fica claro nas falas das educadoras 5, 6, 7, 8 e 11. Essas respostas, se relacionadas às falas empiristas que já foram expostas aqui, apresentam um avanço, pois a questão da afetividade, do educador ter laços com seus educandos é importante. Deve-se lembrar, no entanto, que a afetividade não pode ser a principal responsável pela aprendizagem; na verdade, ela é um dos elementos necessários para que a aprendizagem aconteça.

Ainda no que se refere à aprendizagem, tem-se a presença da teoria empirista em dois aspectos: o primeiro relacionado ao brincar e, no segundo, a aprendizagem é entendida como preparatória e preventiva.

Um aspecto levantado pelas educadoras 4, 10 e 11 é que a criança aprende brincando. Na análise, fica evidente que esta concepção se baseia no senso comum e que tais educadoras se valeram dela, por não conseguirem formular uma resposta para o aprender. É inegável que a brincadeira possibilita a aprendizagem, já que a vivência da criança é um dos quatro fatores de desenvolvimento. Ela poderá ser um dos instrumentos utilizados pelo professor para

construir o conhecimento na educação infantil, desde que tenha seus objetivos preestabelecidos e esteja vinculada a um conteúdo.

É fato que existe uma grande confusão dos educadores sobre o termo brincadeira e o caráter lúdico enquanto estratégia usada. Mas qual é o olhar que se deve ter sobre o lúdico? Rivière coloca que a criança, antes de completar três anos, "é incapaz de prestar uma atenção prolongada e participar de um jogo realmente organizado, na medida em que se deixa levar pelo arrebatamento lúdico, forma de excitação desordenada" (1996, p.116). Pode-se inferir, dessa colocação de Rivière, que o lúdico refere-se à excitação, ao prazer. Complementando essa idéia, deve-se pensar o lúdico como tal, não só referindo-se à criança, mas aos adultos também. Deste modo, o lúdico é algo interno do sujeito, intrínseco, que lhe dá prazer.

Neste contexto, a brincadeira não pode ser o fazer pelo fazer, e infere-se pela análise das falas das educadoras, que é essa a realidade, porque a brincadeira é pautada pela teoria empirista. E o educador não pode afirmar que a atividade proposta é lúdica, pois ela pode ter apenas um caráter lúdico; isto é, o educador propõe algo que acredita que seu aluno gostará e nem sempre isso se concretiza, uma vez que como visto, o lúdico apresenta um caráter intrínseco.

Como parte ainda dos pressupostos empiristas, aparece a concepção das educadoras 2, 11 e 12, que entendem a aprendizagem como preparatória e preventiva. A criança é preparada passo-a-passo para as séries seguintes e se a base não for boa, apresentará problemas. O aprender é sempre para o amanhã, para o futuro; deste modo, a concepção de aprendizagem é cumulativa e linear. Acredita-se que a educação infantil deve priorizar o hoje, o agora, e compartilhando a visão de Assis, observa-se que

a pré-escola não pode conferir à educação que oferece apenas o sentido de preparar a criança para enfrentar outra fase de sua vida. O verdadeiro sentido da educação pré-escolar deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da criança a fim de que esta realize todas as suas possibilidades humanas características do período que está vivendo (1993, p.03).

Este estudo não tem a intenção de convencer as educadoras, sobre qual seria a teoria mais adequada para utilizar no processo ensino-aprendizagem. No entanto, acredita-se que se um dos possíveis caminhos que se apresentam é o construtivismo, e se tal ou qual programa se basear neste referencial, entende-se que aprender é um processo contínuo, que se assenta sobre interações do sujeito com o meio e deste com o sujeito, sendo, portanto, uma via de mão dupla. Nas creches, tal ambiente deve ser intencionalmente possibilitado, organizado e enriquecido pelos educadores objetivando a construção do conhecimento pelas crianças.

As educadoras 4, 8, 10, 11 e 12 apresentam posições que se aproximam dos pressupostos construtivistas.

A concepção construtivista entende que o processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna realizada por elas. Pelo desequilíbrio cognitivo, as crianças podem estabelecer relações entre os novos conteúdos apresentados e os conhecimentos prévios [conhecimentos que têm], usando para isso os recursos intelectuais de que dispõem. Todo este processo dará às crianças a possibilidade de modificarem seus conhecimentos prévios, ampliá-los ou diferenciá-los em função das novas informações e capacitá-las a realizar e organizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. Isso se iguala a dizer, também, que o conhecimento sistematizado da educação infantil não pode se valer de conteúdos soltos, diluídos na prática. O educador deve ter o compromisso de lidar com os conteúdos de forma séria, responsável, valorizando os conhecimentos prévios dos educandos como ponto de partida para a sua ação educativa e não fazendo deste um fim em si mesmo. A construção e toda a exploração de um conteúdo trabalhado com as crianças, exige preparo do educador, estudo, pesquisa, estratégias; mas acredita-se, que quando o conteúdo é visto com responsabilidade, ele desencadeia na criança a construção de tudo que ela é capaz de realizar, contribuindo para a construção efetiva do conhecimento.

Os conhecimentos construídos por meio de uma instituição que tem como base os pressupostos construtivistas, não são e não podem ser só utilizados



dentro da instituição. Eles têm que auxiliar a criança a lidar com todas as situações com autonomia, buscando, nestes conhecimentos, soluções para as diversas circunstâncias às quais está sujeito, articulando-os com a sua realidade.

Ainda referindo-se à questão de conteúdo, a concepção construtivista entende que a elaboração, a construção e a compreensão não ocorrem da mesma forma para todos os seres humanos porque os sujeitos não são os mesmos; eles possuem vivências, anseios, dificuldades, ambientes socializadores e laços diversificados. Entende-se, assim, que a leitura que a criança faz do mundo, aqui no caso do conteúdo, é individual, assim como as relações que ela irá estabelecer deste com a sua realidade. Deste modo, o desenvolvimento do conhecimento da criança vai ocorrer durante, através, na e pela interação desta com o conhecimento.

Na questão relacionada à contribuição do educador no desenvolvimento da criança, obteve-se os dados relatados que seguem:

Na resposta das educadoras 4 e 7, notou-se uma grande dificuldade para compreender a questão formulada. A educadora 7, chegou a perguntar: *"Você pode dizer isso num português mais correto para mim entender?"*. A pergunta teve que ser reformulada várias vezes, ilustrou-se com exemplos e mesmo assim, ela não compreendeu. Tal acontecimento possibilitou um olhar mais crítico sobre o roteiro de entrevista, para verificar se a questão estava enunciada de forma inteligível, ou com palavras mais utilizadas no meio acadêmico. Nesta análise, concluiu-se que a pergunta não apresentava falhas, ou seja, tinha sido feita de forma simples. No entanto, tem-se o entendimento de que uma questão considerada aqui simples, pode ter exigido uma grande elaboração intelectual por parte do sujeito em questão. Não é possível afirmar com toda certeza, mas pode-se inferir que tal dificuldade pode ter sido gerada pelo fato da educadora nunca ter refletido sobre a questão das suas contribuições para o ensino/aprendizagem como educadora, questão esta intimamente ligada à necessidade de se fazer uma análise da própria prática educativa.

A contribuição da educadora para o desenvolvimento da criança, aparece também vinculada a um caráter preparatório e preventivo para os sujeitos 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 11. Desta forma, a educação que as educadoras oferecem será a base, caso haja falhas, o aluno apresentará problemas nas séries a seguir. Mais uma vez, a educação aparece ligada ao preparar para o amanhã e não para o hoje vivido pelo sujeito. A postura apresentada por alguns educadores é de que eles detêm o saber e "passam" para a criança, esta adquirindo papel de passividade. Por deter o saber, o educador assume o papel de autoridade, determina e as crianças obedecem sem contestar; já condicionadas pelo modelo em uso. O que orienta as ações de tais educadores é a teoria empirista, uma vez que cabe ao educador "adestrar" a criança. É ele quem vai ensinar tudo o que a criança precisa saber, vai conduzi-las diretamente, ou seja, ditar cada passo, cada atitude. O educador é o modelo a ser seguido; o que ele fala passa a ser verdade absoluta e, sendo ele autoritário os alunos, são submissos e nessa concepção, empirista, deverão chegar iguais no final do ano.

Outra contribuição elencada pelas educadoras 2, 3, 4 e 10 é o amor: as afirmações das educadoras 3, 4, 6 e 10 vem ao encontro desta, pois acreditam que suas contribuições mais significativas para o desenvolvimento da criança são proteção e auto-estima. Neste contexto, tais educadoras devem trabalhar o emocional da criança, que está abalado. Junto com essa fala, vem a informação de que isso acontece em função de lares desestruturados; de constantes brigas; de pais violentos; de carências econômicas profundas; de encarceramento de um dos pais ou de ambos; de violências experienciadas por tais crianças nos bairros; de carência de afeto da família e falta de atenção e acompanhamento. É inegável que o contexto social vivido por estas crianças pode influenciar negativamente a sua auto-estima e a sua identidade como ser construtor que pode mudar o contexto social em que vive. Essa condição do ser humano, de romper com situações iniciais por ele vividas, neste caso situações de carências, é algo possível de construir e caminha na direção da conquista de autonomia do próprio sujeito. Os educadores que atuam com crianças precisam contribuir na formação desse sujeito construtor, que transforma situações por ele vividas, se assim achar necessário. No entanto, não é possível admitir que a contribuição central do educador infantil de creche seja somente o afetivo e a auto-estima. Esses elementos perpassam pelas contribuições,

assim como falar de paz ou possibilitar um ambiente que transmita segurança. Mas é necessário lembrar que a construção do conhecimento ocupa um papel de valor, ou seja o saber fazer e, principalmente, compreender esse fazer.

Também relativo as contribuições, há pressupostos construtivistas, no caso das educadoras 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 e 12. Nota-se que a preocupação com a formação é algo presente nas falas. E chega a ser colocada como essencial para que o trabalho aconteça de forma satisfatória. Compreende-se que esta formação deve ser constante, bem estruturada, sendo, portanto, um elemento chave para o educador atender a todas as necessidades das crianças que estão sob sua responsabilidade na educação infantil. A busca constante por novos conhecimentos para melhorar a prática educativa, revela um pressuposto construtivista, pois o educador assume um papel de que o ser humano aprende durante toda a sua vida. Assim, o educador não é detentor de todo e qualquer conhecimento. Ele, como o seu aluno, está num processo de construção, sendo a pesquisa, o processo de acerto - erro - acerto inacabável quando se almeja a construção de conhecimento.

Um dado relevante refere-se às trocas entre as crianças e o educador, em que este valoriza as contribuições e experiências da criança e expõe a sua experiência também. O educador, neste contexto de interação, se revela às crianças, podendo admitir falhas, limitações e o próprio rever de suas condutas, sem ter medo de perder o respeito por isso. Um ambiente de interação que gera diálogo e permite a cada um se posicionar, possibilita tanto a argumentação quanto aprender a ouvir a posição do outro. Neste contexto, quando o educador tem uma posição inicial que é confrontada com a argumentação dos alunos, é possível ele reverter o seu ponto de vista, revelando assim um relacionamento que não é coercitivo ou controlador e, sim, cooperativo.

Ao se referir à cooperação, Piaget afirma:

quando a regra deixa de ser exterior às crianças, para depender apenas de sua livre vontade coletiva, incorpora-se à consciência de cada um, e a obediência individual não tem mais nada de espontânea. Certamente, a dificuldade reaparece todas as vezes em que a criança, fiel a uma regra que a favorece, é tentada a deixar na obscuridade tal artigo da lei ou tal ponto do processo, que favoreça o adversário. Mas o caráter próprio da

cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros (1994, p.64).

Retomando a relação educador-criança, acredita-se que é somente evitando o exercício de autoridade desnecessário [ambiente coercitivo] que o educador abre portas para que as crianças desenvolvam a capacidade de pensar independentemente e criativamente e, também, desenvolvam sentimentos morais e crenças que levem em consideração o melhor para todos, para a coletividade. Assim, cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum, enquanto sentimentos e perspectivas próprias estão sendo coordenados com a consciência das perspectivas e sentimentos dos outros. A postura tomada pelo educador construtivista, que almeja o relacionamento cooperativo em sua sala de aula, é considerar o ponto de vista da criança e encorajá-la a avaliar o ponto de vista de outros.

DIFICULDADE PARA EXPLICAR COMO O DESENVOLVIMENTO ACONTECE

A educadora um coloca:

"Ah! Eu não sei. Acho que não. Acho que eu não consigo explicar não".

A educadora dois afirma:

"É complicado falar isso. Eu entendo assim, que todos aprendem [...]".

A educadora quatro diz:

"É complicado prá mim falar".

A educadora sete responde:

[...] "Eu não sei explicar isso para você".

A educadora doze acredita:

"É difícil afirmar".

O DESENVOLVIMENTO OCORRE DE FORMA DIFERENTE

A educadora um diz:

"É diferente [...]. Ai! Da de dois [anos] ... de três e a de quatro? [...] Os de dois [anos] eles ainda estão, eles ainda estão assim bem bebezão, sabe? Eles tão naquela coisa assim que tem hora que eles querem ser mocinhos assim, porque os de três a quatro eles já

começam a se comportar de uma forma mais madura, perto deles. Não briga tanto por causa de brinquedo é... gosta de participar das atividades é... prende mais atenção".

A educadora cinco afirma:

"É diferente. Cada criança tem... não é bem o que eles falam, eles falam que as crianças são todas iguais. Mas desde cinco anos que eu trabalho, deu para notar que cada um é diferente do outro. Um começa a andar primeiro, outros falarem, um sempre tem o desenvolvimento melhor que o outro".

A educadora seis acredita:

"Ele é diferente, cada criança tem o jeito dela".

A educadora sete responde:

"Ele é diferente [...]. Eu não entendi a pergunta, eu não estou entendendo direito".

A educadora oito diz:

"Completamente diferente, cada criança é uma criança, você pode usar a mesma maneira de dar aula para cinqüenta crianças mas as cinqüenta vão ser diferentes".

A educadora nove fala:

"Ele é diferente, criança de zero a dois anos tem um desenvolvimento, de dois a quatro tem outro, é o desenvolvimento cognitivo, o intelectual, o motor é completo, ele é diferente em cada faixa etária".

A educadora dez coloca:

"Diferente e mesmo as de cinco anos umas é diferente das outras".

O DESENVOLVIMENTO ACONTECE DE FORMA IGUAL

A educadora dois afirma:

"Ele é igual". [...] "Só que... só que cada um tem as suas limitações [...]".

A educadora quatro responde:

"Eles desenvolvem de forma igual. Eles vem do berçário para cá e aprendem a comer sozinho, saem da fralda, depois passa para o maternal".

DESENVOLVIMENTO VINCULADO À EXPERIÊNCIA EXTERNA - EMPIRISTA

A educadora um diz:

"Então os de dois a três assim, quando eu tava no maternal de dois a três, então eu dava atividade, dava atividade pedagógica e motora; assim bem puxada prá desenvolver. Então assim, a motora tudo tinha que ser com auxílio, pegar na maõzinha porque ele não sabe pular ainda. [...] Porque quando eu falei, expliquei, faz assim, assim, põe ali tátátá, ele

não conseguiu. Mas na segunda vez, dali dois dias ele fez, os de dois anos e tinha dificuldade".

A educadora dois coloca:

"[...] Uns vão mais rápido, dependendo do estímulo que tem em casa, do que traz de casa. Então tem criança que é mais rápida e tem criança que é mais lenta, mas todos acontecem".

A educadora três fala:

"Tem muita criança que os pais ajuda muito, os pais compra muito gibi, livro, brinquedo de jogar, de encaixar. Isso ajuda muito a criança, estimula ele e a criança cada dia quer saber mais. Eles chegam aqui e contam as coisas, vai num lugar e observa [...]. E você vê o raciocínio rápido, são crianças que o pai ajuda, a família ajuda. Eu acho que vai muito do estímulo do professor, da família, da pessoa que tá perto".

A educadora quatro responde:

"Eles variam [o desenvolvimento] de criança para criança, tem criança que não tem estimulação em casa, também entra esta parte. Porque a criança que é estimulada, você percebe ele vai bem mais rápido e a que não é estimulada, ela é mais lenta. Tem criança que chega em casa e a mãe acha que ela vai ter que dormir e acabou e tem criança que a mãe conversa, dá desenho também, ajuda com o trabalho e ela vai mais rápido [...] tem os mais lentos, mas é igual eu te falei, é porque não tem estimulação em casa, porque aqui a gente estimula bastante, é tudo igual".

A educadora cinco afirma:

"[...] Mas nós usamos o mesmo tipo para todo mundo, a mesma atividade, mas um se desenvolve melhor que o outro [...]. Eu acho que isso tem relação com a família, não sei, de repente a criança é muito presa em casa, os pais não dão liberdade. Eu acho que se deve muito a família da criança, de repente o desenvolvimento dos pais é que as crianças vai ser mais retraída ou não".

A educadora seis acredita:

"Às vezes pode faltar o estímulo também, a mãe que não estimula o filho a andar e quase não dá muita atenção, não incentiva".

A educadora sete diz:

"Porque o que não sabe o que o maior sabe, ele fica com vergonha, retraído. Então eu coloco o que sabe para ajudar o outro".

A educadora dez afirma:

"É pelo ambiente familiar dele, os que tem família estruturada [moram no bairro] não apresentam tantos problemas quanto os que são do assentamento, eles são os que tem mais dificuldades".

A educadora onze fala:

"No começo quando eles são mais novos é preciso muita repetição, calma, paciência para chegar no seu objetivo [...]. É através da repetição que a criança vai assimilando, vai aprendendo. Se você der uma coisa hoje e não der mais, ela vai esquecer daquilo, então se você chegar todo dia e começar a fazer a mesma coisa, dois, três dias no terceiro ou quarto dia ela já vai estar assimilando aquilo".

POSIÇÕES DESENVOLVIMENTO	EMPIRISTAS/APRIORISTAS	NA	CONCEPÇÃO	DE
-------------------------------------	-------------------------------	-----------	------------------	-----------

A educadora um diz:

"Tinha que pegar na mãozinha, sabe? Por exemplo, não sabe pular, não sabe andar em cima da linha, não tem coordenação nenhuma quase, prá andar em cima de uma linha. Você pede prá andar em cima da linha, ele anda em volta, sabe? É... ouvir e fazer o que ele tá ouvindo é difícil. Só que se você vai ajudando, em pouco tempo ele pega. E se você não ajudar, ele demora mais prá perceber isso, prá assimilar. [...] Sem você falar que tem que ser, então eu acho que isso, foi ele que observou dos colegas. Ele se desenvolveu sozinho".

A educadora dois responde:

"Cada criança tem o seu tempo, então ele acontece igual em todas as crianças, porque todas as crianças vão passar pelas mesmas etapas. Só que cada um tem o seu tempo. [...] E quando você parte para o início da alfabetização, que já é a minha turma, todas as crianças passam por todas as fases da mesma forma, só que cada um no seu tempo. Tem criança que no terceiro mês já tá assim ótima, tem criança que tá um pouco mais lenta e assim vai. Durante o ano você vai vendo o desenvolvimento, a progressão de cada uma dentro do seu tempo".

A educadora três coloca:

"Eu acho que depende muito do estímulo da criança. Se a criança é bem estimulada, se a professora vai atrás, ela batalha, ela ensina, ela trás a criança, ela faz com que a criança descobre, ela exige dele, assim a criança ela tem um desenvolvimento mais rápido. Se ela é uma professora mais calma, mais passiva a criança também é assim. [...] Tem criança que às vezes tem oito ou nove anos e é calma, lerdona, passiva, deixa tudo acontecer, ele ainda tá descobrindo alguma coisa. [...] Então através da brincadeira de todo dia aquela mesma rotina, todo dia vão brincando, vão pegando, eles vão assimilando por si mesmo".

A educadora seis fala:

"Tem umas que é mais parada, é mais interessada, tem umas que desperta mais cedo. [...] Agora o desenvolvimento tem criança que anda mais cedo, tem criança que anda

mais tarde, acho que o desenvolvimento depende dela mesmo, da situação dela [...]. O despertar ele é próprio da criança, vai chegar uma hora que ela vai dar um pulo que a gente vai ficar surpreso".

A educadora sete afirma:

"É se eles estão conseguindo fazer as coisas juntos, iguais, parecidas, é isso?" [...] "Tem uns que conseguem e outros não. É diferente, [desenvolvimento] é de acordo com o tempo que eles vão melhorando".

A educadora onze coloca:

"O desenvolvimento acontece de forma gradual, conforme a criança vai aumentando a idade, vai aumentando o conhecimento dela. Por exemplo, no começo do ano meus alunos não sabiam comer sozinhos, pegar no lápis, ir ao banheiro sozinhos, hoje no final do ano, eu já percebo que eles conseguem fazer tudo isso [...]".

A educadora doze diz:

"Ele depende de vários fatores, sociais, psicológicos porque a base da criança é a família e tem criança que tem muita dificuldade aqui pelos problemas que vê em casa, esse é o primeiro fator. E depois em segundo vem os estímulos que a gente pode dar, porque cada faixa etária pede uma coisa, cabe a nós dar tudo o que eles estão precisando, todo o suporte".

TEM DIFICULDADE PARA COMPREENDER AS QUESTÕES REFERENTES À APRENDIZAGEM (DESCREVEM A PRÁTICA) E SUA CONTRIBUIÇÃO
--

A educadora um diz:

"De zero... Sim, tem [capacidade de aprender]. [...] Você fala assim, de tudo? Ou você fala só da escrita? [...] Nossa! Eu nem sei como dizer isso, sei lá".

A educadora três afirma:

"O que ela precisa? [Pausa] ai meu Deus... [...] eu não sei como te explicar".

A educadora quatro responde:

"Podem [...]. Você fala entrando na parte didático, pedagógica? [...] Cores, elas aprendem a linguagem oral muito bem, a maioria sai daqui até escrevendo, aprendem a escrever o nome, a desenhar. Eu trabalho muito exercício de coordenação motora, fina e grossa com elas porque eu acho que isso aí é importantíssimo [...]. Deixa eu ver se eu entendi a pergunta, eu contribuo você fala com o meu trabalho?".

A educadora cinco fala:

"Às vezes a gente fala: vai lá e pega tal coisa e você pensa que ele não vai conseguir e ele pega. Ou senão uma coisa que ele nunca conseguiu fazer e ele vai lá e faz. Igual os maiores não, eu tô dizendo na faixa de zero a seis anos, eles tem muita capacidade de

coordenação mesmo, com os desenhos, às vezes você pensa que eles não vai conseguir fazer um círculo e eles surpreendem".

A educadora sete acredita:

"Tem [...] Ele, o bebê ouve música, pega os brinquedos, morde, manipula, vê, enquanto você conversa ele está aprendendo, tudo ele aprende, tudo é novidade para eles [...]. Você pode dizer isso num português mais correto para mim entender? [...] É trabalhando com ele, educando ele. [...] Não entendi [a pergunta], me deu um branco".

A educadora nove coloca:

"Uma criança que pula, que roda, que rola é uma maneira de você vê que a criança aprendeu, que ela tá desenvolvendo a coordenação motora. Porque tem crianças que tem medo de rolar, de chutar é uma criança que tem medo de se expressar. Através desses processos a gente verifica o aprendizado [...]"

A APRENDIZAGEM OCORRE DE MODO PASSIVO - EMPIRISTA

A educadora dois coloca:

"[...] Porque é o meio ambiente, a própria formação dela".

A educadora três acredita:

"Aprende muito, muita coisa. Eu acho que o que você quiser que uma criança aprenda, ela aprende".

A educadora cinco fala:

"Elas não tem limite de aprendizagem, tudo que ensina eles aprendem".

A educadora seis responde:

"Todas elas tem capacidade de aprendizagem [...] eles aprendem tudo o que você der. [...] Então, se as crianças estão confiando em você, gostam de você, aí desenvolve o que você quer, você trabalha da maneira que quer com elas".

A educadora sete diz:

"Ela tem que seguir nosso conhecimento, ela tem que ir aplicando para ela ir aprendendo".

A educadora oito afirma:

"É toda, eles tem uma fita virgem na nossa mão onde a gente pode ensinar de tudo que aprende. Eles tem toda a capacidade, toda a personalidade, tudo ali está formando para a gente dá para eles o conhecimento [...]"

A educadora onze responde:

"Essa construção de conhecimento é tudo aquilo que a criança vai adquirindo, que você vai passando para ela".

A AFETIVIDADE COMO ELEMENTO CENTRAL DA APRENDIZAGEM

A educadora cinco responde:

"[...] tem que ter carinho, paciência porque essa idade é difícil".

A educadora seis afirma:

"Em primeiro lugar ela tem que confiar em você. Você tem que ter com ela contato físico, beijar, abraçar, isso eu acho importante".

A educadora sete diz:

"É com amor, bastante amor, isso é a base de tudo. Tem que dar atenção para ela aprender".

A educadora oito acredita:

"Com uma coisa chamada carinho. É preciso que a criança tenha vínculo afetivo com o professor e eu acho que a afetividade é tudo para levar uma criança para aprender".

A educadora onze fala:

"Se o professor não tem paciência ele não vai esperar o aluno assimilar, ele joga o assunto e já quer que o aluno pegue e não é assim".

POSIÇÕES EMPIRISTAS NA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

A educadora dois afirma:

"[...] a minha turma recebe todos os estímulos que eu posso dar aqui, a gente usa tudo e eles estão em um nível excelente, prontinhos para a alfabetização sistematizada".

A educadora quatro diz:

"[...] Enfim, eu acho que ela aprende às vezes até brincando, a maioria das vezes brincando".

A educadora dez acredita:

"Ela se desenvolve brincando, interagindo com outras crianças".

A educadora onze responde:

"Nestas primeiras idades, a criança pequena ela aprende brincando. Se você passa algo para ela através de uma brincadeira, de um jogo ela aprende e se desenvolve muito mais rápido. [...] Tem, é a fase que ela mais aprende, que ela constrói o conhecimento dela, tudo que ela adquiri na fase dela é útil. Se você não trabalha bem essa fase, ela vai ser aquela criança que vai dar problema na escola futuramente".

A educadora doze coloca:

"Tem muita" [capacidade de aprendizagem]. [...] Nesta fase a gente pode aproveitar muito, se você souber dar um bom embasamento para a criança ele vai ter mais facilidade no pré, porque eles já vão para lá escrevendo. Tudo isso, veio do estímulo que eles tiveram aqui".

CONTRIBUIÇÃO VINCULADA A UM CARÁTER PREPARATÓRIO E PREVENTIVO - EMPIRISTA

A educadora dois coloca:

"O papel do educador eu acho que é o mais importante nessa fase. Porque além dele ter que proporcionar todo o desenvolvimento da criança [...]. Porque ela [educação infantil] é a base, tem que estar estruturada, certinha senão a criança vai dar problema lá na frente".

A educadora quatro afirma:

"Eu procuro fazer o melhor, tudo aquilo que eu aprendo também eu sempre estou passando [...]".

A educadora seis responde:

"A gente procura desenvolver o futuro deles".

A educadora sete acredita:

"A gente vai tentar melhorar ela porque ela vai ser o futuro".

A educadora oito fala:

"Eu acho a gente tão sargento! [...] Porque a gente é sargento, se é para andar em fila tem que andar, na hora do banho você fica: lavou o pé? Lavou a barriga? Lavou isso? Escovou os dentes? Então eu acho que o professor manda muito na criança, ele fala o tempo todo, é a mesma coisa quase todo dia, é aquela rotina. E tem que ter rotina na vida da criança dentro da sala de aula e nesta rotina é onde a gente consegue educar a criança. Porque nós somos modelos para eles, então eu tento ser aquele modelo para eles o mais educador possível. [...] mas a gente é sargento, porque a gente tem que coordenar as rotina deles, a escovação, o banho, o parque, o dia a dia deles, quem aprendeu, quem não aprendeu. Eu vejo sempre os meus alunos como pelotão que no final do ano tem que estar pronto para seguir. Só que o seguir deles é a carreira na escola [...]. Às vezes vem um educador do 1º ano excelente, mas ele não tem ainda esta visão de que a criança tem que continuar sendo adestrada. Que ela tem que ser condicionada sabe, você é que tem que levar [...]".

A educadora nove afirma:

"[...] nós estamos desenvolvendo prá eles o aprendizado".

A educadora onze responde:

"É passando para ela todo o conhecimento que eu tenho e unindo ao conhecimento que ela já tem e fazendo isso se tornar uma coisa boa para ela".

A CONTRIBUIÇÃO É O AMOR

A educadora dois responde:

"[...] ainda ele [educador] tem que trabalhar com a parte emocional da criança que chega abalada. Criança que apanha logo cedo, enfim todo esse problema de família ela traz aqui para nós e querendo ou não, podendo ou não você tem que pegar isso senão você não consegue trabalhar os outros pontos".

A educadora três coloca:

"Eu contribuo com eles com muito amor, porque essas crianças são muito carente. Então eu procuro dar muito carinho prá eles e mostrar que o mundo não é só ruim, não é só mau, porque eles comenta muita coisa mau. [...] Antes da parte pedagógica eu trabalho isso, eu falo muito de Deus prá eles e amor, porque eu acho que isso vai ser o alicerce prá vida deles, que através daí vai sair a aprendizagem deles, a aprendizagem vai ser uma consequência na vida deles, porque eles vê muita coisa ruim. Eu acho eles muito pequeno ainda prá tanta maldade que eles vê. Eu me baseio primeiro nisso, Deus e amor, depois você vai lidando com o resto".

A educadora quatro diz:

"Eu procuro contribuir com tudo aquilo que eu acho que é o melhor prá eles [...]. [Fala] sobre o amor, a família porque nessa idade eles já entendem bem".

A educadora dez acredita:

"[...] Temos que ajudar as crianças que tem problema em casa, dar carinho, dar amor [...]"

CONTRIBUIÇÃO VINCULADA À PROTEÇÃO E AUTO-ESTIMA

A educadora três acredita:

"Eu procuro passar mais o lado positivo prá eles [...]"

A educadora quatro coloca:

"Eu procuro falar muito sobre a paz com eles [...]. Eu procuro sempre mostrar as coisas boas para eles, eu passo muito filme para eles, desenho, só coisas boas. [...] aqui elas ficam mais com a gente do que na casa delas, então elas tem que sentir uma certa segurança na gente. Eu procuro passar muita segurança para eles".

A educadora seis afirma:

"A gente procura passar segurança [...]".

A educadora dez responde:

"[...] fazer com que ela se ache importante".

FALAS QUE INDICAM PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, SOBRE A FORMAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DO EDUCADOR

A educadora um coloca:

"Ah! Eu proporciono atividades em que eles possam é.. fazer essas trocas. E até eu faço trocas, às vezes alguma coisa, um desenho é... [...]. Então eu fico proporcionando atividades assim, prá eles trocar entre eles, e às vezes alguma coisa, eu entro também".

A educadora dois diz:

"[...] eu acho que o papel do professor é muito complicado, é essencial e o professor tem que está sempre em formação prá que ele consiga desenvolver um bom trabalho, senão não consegue. [...] Só que se o educador não estiver sempre em formação, não tiver buscando, ele não consegue atender a educação infantil".

A educadora quatro afirma:

"Eu acho que ela aprende construindo, eu dou alguma coisa prá ela mas não dou pronto. Eu dou e ela constrói, eu dou as peças e ela vai fazer o carro, a casa, alguma coisa".

[Contribuição] "[...] me atualizando porque a gente nunca sabe tudo, a gente está sempre aprendendo".

A educadora cinco responde:

"A criança que tem dificuldade eu procuro ver em livro o que eu posso melhorar para conseguir melhorar a dificuldade deles".

A educadora sete diz:

"Geralmente eu procuro novidades, eu procuro ler, se aperfeiçoar mais para buscar solução, porque tem hora que eu fico meio perdida".

A educadora oito coloca:

"Tem o lado cognitivo, o afetivo, o lado familiar mesmo. Cada criança é um diferenciado do outro, então não tem como eu pegar a forma de um e pegar a forma do outro e colocar junto. Eu posso falar a mesma coisa para duas crianças e as duas crianças agirem totalmente diferentes, então eles são diferentes. Eles são crianças de lares diferentes, eles tem estímulos diferentes, são universos diferentes. Então eles não aprendem igual ao outro, porque eles tem mentalidade diferente, problemas diferentes. [...] eu não espero igualdade de todos, eu trato todos eles igual".

A educadora nove responde:

"Principalmente com a nossa idade aqui, você é sempre mediadora. [...] Você não pode ter o conteúdo ali e não mudar, eu estou sempre buscando coisas para melhorar, para tentar ensinar coisas para eles que vai futuramente contribuir para a formação deles. [...] Eu acho que é nunca estar mostrando ali que é o certo ou o errado e sim estar colocando para as crianças que tem a figura do professor, mas que eles podem mesmos sendo crianças pequenas estar resolvendo determinadas situações".

A educadora dez acredita:

[Elementos para a aprendizagem] *"A socialização, você aproveitar o que ela trás, valorizar o que ela faz, tantos os avanços como as dificuldades deles".*

[Contribuição] *"Ele pode indicar caminhos e não dar as coisas prontas, igual antes tudo o que a gente ia dá era pronto, acabado, só faltava ele completar. A gente tem que ajudar o aluno a construir e sanar as dificuldades e curiosidades deles".*

A educadora onze diz:

"Se você faz com que a criança construa o seu pensamento, ela vai saber mais para a frente lidar com os diferentes problemas da escola e da vida".

A educadora doze fala:

"[...] E também depende da metodologia que o professor usa, de dar liberdade para que eles possam estar se expressando e partir também do conhecimento deles. É preciso fazer pesquisas com eles, ir mais para o palpável, para o concreto, de não ficar só no abstrato".

"Eu contribuo muito na formação deles, deles serem passivos ou deles serem críticos e isso a gente faz através das atividades que tem na sala [...]. É o mais crítico, mas a gente não pode confundir o construtivismo com total liberdade, é lógico que isso não quer dizer que eu vou deixar eles fazerem o que quiser na sala, eles sabem que existem limites, regras. Mas eles desde pequeno questionam as regras, as atitudes, e às vezes eu já voltei atrás por eles me convencerem de alguma coisa. Eu não posso dizer que eu sempre consigo isso, mas eu tento trabalhar sempre deste lado".

QUADRO 3 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: **"Construção do conhecimento da criança e aprendizagem"**

CATEGORIAS	EDUCADORAS											
Dificuldade para explicar como o desenvolvimento acontece.	01	02		04			07					12
O desenvolvimento ocorre de forma diferente.	01				05	06	07	08	09	10		
O desenvolvimento acontece de forma igual.		02		04								
Desenvolvimento vinculado à experiência externa - empirista.	01	02	03	04	05	06	07			10	11	
Posições empiristas/aprioristas na concepção de desenvolvimento.	01	02	03			06	07				11	12
Tem dificuldade para compreender as questões referentes à aprendizagem (descrevem a prática) e sua contribuição.	01		03	04	05		07		09			
A aprendizagem ocorre de modo passivo - empirista.		02	03		05	06	07	08			11	
A afetividade como elemento central da aprendizagem.					05	06	07	08			11	
Posições empiristas na concepção de aprendizagem.		02		04						10	11	12
Contribuição vinculada a um caráter preparatório e preventivo - empirista.		02		04		06	07	08	09		11	
A contribuição é o amor.		02	03	04						10		
Contribuição vinculada à proteção e auto-estima.			03	04		06				10		
Falas que indicam pressupostos construtivistas sobre a aprendizagem da criança, sobre a formação e contribuição do educador.	01	02		04	05		07	08	09	10	11	12

O que se destaca na questão do desenvolvimento é que ele aparece vinculado à epistemologia empirista. O papel da família e das educadoras é fundamental para que a criança o tenha. Esse fato se traduz de duas formas: na primeira uma fala marcante é que o estímulo oferecido pela família é responsável pelo desenvolvimento ser mais rápido ou mais lento. Na segunda, é considerado na creche apenas o resultado, ou seja, todos devem chegar iguais no final do ano. O desenvolvimento aparece também baseado na epistemologia apriorista. Ele vai depender do sistema nervoso, da adequação das atividades à idade das crianças, ou a criança vai se desenvolver sozinha.

Relativo à aprendizagem, o quadro revela que a metade das educadoras teve dificuldade de dizer como a criança aprende. Ele explicita, também, uma forte tendência empirista no modo de conceber a aprendizagem. Neste processo, a criança é vista como um receptor passivo e além desse aspecto, a aprendizagem é entendida como preparatória e preventiva.

No que se refere à contribuição da educadora no desenvolvimento da criança, esta aparece vinculada a um caráter empirista. Assim a educação "oferecida" pelas educadoras é a base, é o que prepara para o futuro. A educadora assume uma postura de detentora do saber e o aluno um papel passivo. É destacada também, a contribuição vinculada ao amor, à proteção e auto-estima. Entende-se que a contribuição central não é essa; é, sim, a de auxiliar na construção do conhecimento. O que mais se destaca nas falas de pressupostos construtivistas é a questão referente à formação continuada. Esta deve compor a rotina institucional, e não pode acontecer esporadicamente. Tal espaço possibilita a tematização da prática, o compartilhar de conhecimentos, podendo gerar condições para que a ação pedagógica seja discutida, compreendida e assumida por todos. De acordo com Brasil,

Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo.

A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc (1998, v.1, p.67-68).



4.3 TEMA: PAPEL DO EDUCADOR E DO ALUNO NA ORGANIZAÇÃO DE REGRAS SOCIAIS E MORAIS

Na fala das educadoras 3, 4, 5, e 9 ficam evidenciados pressupostos empiristas, uma vez que estas elaboraram sozinhas as regras da sala. Assim, o meio, no caso em questão representado pelas educadoras, é a modelagem do comportamento das crianças. A educadora, sendo a autoridade máxima da sala, determina, impõe o que se deve fazer e o aluno acaba assumindo assim um papel de total passividade.

Piaget enfatiza a interação social como condição necessária para o desenvolvimento intelectual. Na faixa etária em questão, a da educação infantil [0 a 5 anos e 11 meses], é fato que as crianças precisam falar, discutir, disputar com outras crianças, sendo necessário construir algumas regras de convivência. O educador precisa estar atento para que a interação social tenha um lugar proeminente na rotina diária da sala. Isto pode ser realizado através de jogos, resolução de problemas em grupo, discussão de uma estória lida, etc. Verifica-se, assim, que para que tal interação ocorra, é necessário a regra. Acredita-se que no caso das educadoras acima, ao construir a regra sem a discussão com o grupo, perde-se uma grande oportunidade de ajudá-los a construir o por que a regra é necessária.

Vale enfatizar que as crianças pequenas são capazes de lembrar algumas regras simples de conduta; no entanto, paradoxalmente é fato que as quebram com frequência. No geral, as crianças obedecem às regras para agradar o educador e por causa de sua submissão à autoridade do adulto e não por já reconhecerem a necessidade de regras que as afetam pessoalmente. O que ocorre, na realidade, é que quando as regras entram em choque com os seus próprios desejos, elas as quebram, embora não tenham a intenção de fazê-lo.

Na faixa etária da educação infantil, a leitura que a criança faz da regra é que ser bom é ser obediente e ser mau é ser desobediente. Mesmo assim, não existe nada de errado com a desobediência em si; ela não é errada, é simplesmente uma violação da autoridade adulta, e sendo assim, é aceitável que ela

deva trazer punição. Observa-se que a criança que não se comporta bem, geralmente não se sente culpada por suas ações; no entanto, para ela a reprovação do adulto para seu mau comportamento é esperada. Neste contexto, diante do que Piaget colocou a respeito de *realismo moral*, o dever é essencialmente heterônomo. Deste modo,

é bom todo ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo uma obediência aos adultos, quaisquer que sejam as instruções que prescrevam; é mau todo ato não conforme às regras. Portanto, a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada *pelo adulto e imposta por ele*. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência (PIAGET, 1994, p.93).

Um trecho da fala da educadora 5 chamou atenção: "*Então, não tem regra muito forte para eles; uma que eles são bebês e não seguem direito. A gente tenta por umas regras, mas eles não seguem*". É possível que esta educadora desconheça, que nessa idade é preciso manter regras muito simples de conduta e em número reduzido. É certo que as crianças quebrarão as regras. Isto não significa que sejam impertinentes ou provocadoras. O que acontece na realidade é que elas não conseguem lembrar as regras no mesmo momento em que estão pensando sobre o que querem fazer.

Foi explicitado pelas educadoras 3, 6, 7, 8, 10, 11 e 12 a importância de elaborar as regras em conjunto com as crianças; elas relataram acordos referentes à organização da sala; a busca de materiais para as atividades, sendo discutido de quem é a vez de agir; o cuidado com os brinquedos e móveis da sala; comportamento no banheiro; respeito ao próximo; ida ao banheiro; sair para tomar água e a utilização da fila.

Uma vez que as regras foram elaboradas pelo grupo, é possível pensar que o ambiente gerado em torno dessa discussão foi riquíssimo. Isto porque provavelmente as crianças tiveram que se posicionar, argumentar, estarem prontas para ouvir e retrocederem em suas idéias, se possível. Tal ambiente de contato entre sua opinião e a do outro provavelmente causou reflexões que os levaram a um consenso do que era melhor para o grupo. Vale ressaltar, que o ambiente de

discussão e construção de regras é válido se não houver uma coerção ou manipulação do adulto das condutas. Muitas vezes verifica-se uma discussão "mascarada" de regras, onde prevalece a vontade do adulto sobre "um véu" de que as crianças decidiram tal assunto ou situação.

As educadoras 7, 10 e 12 comentam a importância que as regras adquirem ao serem construídas pelas crianças. Elas passam a valorizá-las, aceitam melhor e não esquecem o combinado. Um dado interessante também foi colocado pela educadora 7: ela estudou, pesquisou para poder auxiliar as crianças na construção das regras da sala.

As educadoras 4, 5 e 6 relataram a obrigatoriedade da criança permanecer na fila e também o controle rigoroso do horário para se dirigir ao banheiro e tomar água. É inegável que a utilização do banheiro, como o saciar a sede, são necessidades fisiológicas. Será que o educador tem realmente o direito de dominar essas necessidades? Referente a este assunto, DeVries e Zan enfatizam:

parece óbvio que os adultos devem atender às necessidades físicas das crianças. Entretanto, temos observado uma desconsideração, até mesmo brutal, a essas necessidades por parte de alguns professores e escolas. [...] Contudo a não satisfação dessas necessidades cria uma situação abusiva. O ambiente sócio-moral da sala de aula construtivista é caracterizado pelo conforto físico (1998, 67-68).

Entende-se, assim, que as educadoras de creche precisam e devem respeitar as necessidades fisiológicas de seus alunos. É fundamental, então, uma reorganização destes ambientes e até mesmo do número de educadoras em sala, para que se possa atender às crianças.

Na questão referente aos direitos e deveres da criança, foram mencionados, pelas educadoras 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 e 12 alguns direitos universais da criança. As palavras amor e alimentação saudável ficaram muito presentes. Acredita-se que este fato se deve à precariedade de condições econômicas das famílias que utilizam o serviço destas creches e também pelo ambiente familiar constantemente gerador de violência, como já foi citado.

A educadora 9 relata a importância de se ter um desenvolvimento completo, que contemple todas as áreas e o cita como um direito da criança. Tal concepção demonstra pressupostos construtivistas, e vem ao encontro da concepção da educadora 6, ao expor no desenvolvimento moral, a importância de trabalhar o limite nesta faixa etária. Sempre, ao se discutir o por que pode ou não e refletir com as crianças as suas ações, pode-se possibilitar a construção do que é certo e errado, do que se deve e não se deve fazer e por que. Tal julgamento realizado pelas crianças nasce então, da reflexão e não da imposição da educadora e é certo que, quando o limite é bem explicitado, ele auxilia no desenvolvimento moral das crianças.

Verificou-se, ainda dificuldade para responder a questão sobre os direitos e deveres da criança, pelas educadoras 6, 7 e 9.

No que se refere ao dever da criança, ele aparece vinculado a algumas regras necessárias para o convívio social, da própria organização da sala e do aluno também. Assim, as educadoras 3, 4, 7, 9 e 11 citam elementos tais como: manter a mochila organizada, guardar a sua roupa; respeitar o próximo; guardar os brinquedos; arrumar a sala e cuidar do que lhe pertence.

Algumas falas chamaram a atenção pela forma como o "dever" é imposto à criança, sem que se apresente uma oportunidade de discutir se isto é bom e necessário ou não para ela. Tal fato foi observado na fala das educadoras 3, 4, 5, 6 e 9, mostrando uma forte presença de pressupostos empiristas. Na forma como o dever foi citado por essas educadoras, a criança chega a ser obrigada a fazer a atividade proposta pelo educador; se não executar determinada tarefa, não pode brincar depois. Ao analisar tais fatos, a disciplina aparece como algo rígido. As crianças têm hora para sentar, ir ao banheiro, tomar água como também manter tudo organizado, desde a sala, os brinquedos, até os seus pertences. Fica também evidente que é dever da criança aprender e ser bom aluno.

No que se refere aos direitos das educadoras, observa-se, na fala dos sujeitos 5, 6, 9, 10 e 12, um grande anseio por melhores condições de trabalho. Foram citados elementos como melhor remuneração; cursos de capacitação; cursos

de pós-graduação; materiais para desenvolver o trabalho em sala; valorização profissional e os mesmos direitos que as estatutárias [educadoras concursadas pela Prefeitura] possuem.

Comentando um dos itens, o da valorização profissional, Gayotto afirma que "em geral as pessoas que estão cuidando das crianças não são pessoas reconhecidas em seu trabalho. Não há um reconhecimento geral como profissão. Não está profissionalizado" (1992, p.34-35). A representação que a própria educadora de creche possui de si mesma e dos papéis que desempenha, como a representação social deste trabalho, influencia em suas ações pedagógicas e, segundo Gayotto, "a atitude do profissional depende também da valorização do papel social desse trabalho, sendo este um dos problemas com o qual se depara o educador de creche" (1992, p.35). Quando estes fatos ocorrem no "cotidiano, se deposita na falta de dinheiro, que apesar de ser real, serve para encobrir a dificuldade de encontrar soluções criativas para problemas concretos" (GAYOTTO, 1992, p.35). Ressalta-se, que mesmo que a educadora de creche não tenha a valorização esperada, ela deve fugir da burocratização da rotina diária e criar mecanismos de superação diante de tal dificuldade. Tal superação perpassa certamente pela reflexão crítica da prática pedagógica, podendo evitar um decréscimo de eficiência das suas funções.

Verifica-se também a presença de pressupostos construtivistas na fala das educadoras 4, 6, 9, 10 e 12 ao relatarem sobre os seus direitos e deveres.

Relacionado ao dever, a vontade de auxiliar as crianças a serem cidadãs mais críticas fica explícita na fala das educadoras 9, 10 e 12; um dado interessante que é a formação, e a busca de novos conhecimentos são percebidos como um dever da educadora, assim como auxiliar a criança na construção de conhecimento.

É dever da educadora também preparar a criança para o futuro, sendo ela a principal responsável para que a criança seja "boa" na vida. Este fato se encontra na fala das educadoras 3, 4, 5, e 7. Para elas, o exemplo, a imagem positiva é fundamental. Entende-se que tais educadoras estão se valendo da teoria

empirista ao declarar as idéias acima. Neste contexto, ao entender a criança como *tábula rasa*, ela irá copiar tudo que a educadora fizer. Assim, a influência, o poder da educadora é tanto sobre a criança que chega até mesmo a moldar o seu comportamento. A educadora aparece, portanto, como responsável por tudo que a criança aprende.

Acredita-se que o sujeito piagetiano, ao contrário do sujeito que se encontra rodeado de concepções empiristas, é fundamentalmente ativo. Mas ativo de que modo? Como é esta ação do sujeito pensado por Piaget? De acordo com Becker,

a ação que interessa a Piaget não é qualquer ação, mas a ação de segundo nível. Aquela ação que, estancada a ação prática, ou de primeiro nível, é objeto de apropriação dos seus mecanismos, pelo sujeito, por uma ação de segunda ou de enésima potência. Em outras palavras, trata-se da ação própria da tomada de consciência, da experiência lógico-matemática, da abstração reflexionante. Ação que, sem nunca abandonar totalmente a abstração empírica, a relativiza a tal ponto que o sujeito recorre a ela quando achar necessário, sem ser vítima pura e simples da pressão do meio (1998, p.27).

Entende-se que o dever do educador deve ser fundamentalmente o de ensinar, como citado pelos sujeitos 3, 5, e 6 ou seja, o seu dever é a ação docente. No entanto, numa perspectiva construtivista, o educador não deve ser o único responsável pela aprendizagem. Ela ocorre por uma relação interativa entre a criança e o objeto a ser conhecido e entre as pessoas que a cercam. Em tal ambiente, as crianças podem pensar, sentir e compreender cada uma a seu modo, o mundo em que vivem, sendo que o educador de creche deve saber que interfere na construção da identidade da criança.

Compreende-se que as iniciativas das crianças, suas curiosidades e desejos de explorar as tornam sujeitos ativos no mundo em que vivem. Este é essencialmente o seu direito e, na perspectiva construtivista, o educador e sua prática educativa não podem desconsiderar esse dado crucial, ou seja, a criança é alguém capaz de conhecer, é um ser cognoscente.



A EDUCADORA ELABOROU AS REGRAS

A educadora três diz:

"As regras, primeiro eu tinha feito. Daí não tava dando certo, porque eles não tinha muito valor nas regras".

A educadora quatro afirma:

"Isso daí [as regras] a Prefeitura já passa. [...] Isso aí [elaboração das regras] fui eu e a professora da manhã. Ela tem o jeito dela de trabalhar e mais ou menos uma segue o da outra, porque se a gente não tiver mais ou menos algumas coisas igual é igual eu te falei, a gente não vai estar passando segurança".

A educadora cinco responde:

"Fomos nós do berçário porque são mais regras de segurança. O que não pode? Quase não é usado não pode. Só quando pode machuca o bebê, por exemplo quando ele tá subindo numa cadeira e pode cair, as regras é essa. Não sair, manter a fila para tomar lanche, essas são as regrinhas bem simples prá eles".

A educadora nove diz:

"Foram construídas [regras] no decorrer do trabalho, porque tem regras e não tem. Eles não sabem muito regras. Eu não posso nem dizer regras, tem algumas coisas que não pode fazer e que são feitas. [...] Pela faixa etária deles, eles não tem autonomia ainda, eles tem um ano e sete meses, dois anos, se fosse de três anos dava para a gente colocar essas regras junto com as crianças".

AS REGRAS FORAM ELABORADAS JUNTO COM AS CRIANÇAS

A educadora três afirma:

"Daí eu passei a fazer as regras com eles. [...] nós sempre perguntamos como vamos fazer, para que não tenha muito conflito".

A educadora seis responde:

"Nós, as regras foram combinadas com todos [...]".

A educadora sete fala:

"A gente foi impondo com o grupo, fizemos as regras juntos e eu fui pesquisando".

A educadora oito acredita:

"Todos eles [fizeram as regras]. Todas as regras da sala foram feitas junto com eles".

A educadora dez considera:

"Foi feito com eles e assim eles não esquecem".

A educadora onze diz:

"Nós construímos essas regras juntos, nós sentamos e conversamos [...]".

A educadora doze coloca:

"Eu peço para eles falarem o que não pode fazer e a gente marca tudo no cartaz".

AS EDUCADORAS CITAM OS DIREITOS UNIVERSAIS DAS CRIANÇAS

A educadora quatro responde:

[A criança] *"tem o direito de ter um ambiente com higiene, a criança ela tem que ser respeitada, ter uma boa alimentação, uma boa educação [...]".*

A educadora cinco diz:

"Os direito é todos, alimentação, carinho, amor, higiene, aprendizagem".

A educadora seis afirma:

"Ele tem direito a amor, alimentação, cuidados, direito ao limite [...]".

A educadora sete fala:

"O direito é ter amor".

A educadora nove considera:

"Direito a uma alimentação saudável, a se expressar, direito a expressar seus sentimentos e o que está machucando, o choro".

A educadora dez fala:

"Ele tem o direito de ter uma boa alimentação, uma boa educação, de receber amor, proteção, direito a socialização".

A educadora onze acredita:

"Ela tem o direito de seguir a sua vontade, por exemplo, tem dia que a criança não está a fim de brincar, então você tem que respeitar o direito dele".

A educadora doze afirma:

"Como direito é a boa educação, boa alimentação [...]".

DEVER DA CRIANÇA APARECE VINCULADO A REGRAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL

A educadora três afirma:

[Criança tem que] *"arrumar os seus material na bolsa, na mochila, de guardar a sua roupa para não misturar e não perder, tem que cuidar da sua toalha".*

A educadora quatro diz:

"Ela [criança] tem que respeitar o próximo, tem que respeitar os amigos, a professora, o pai, a mãe, os irmãos [...]".

A educadora sete fala:

"O dever dela na sala é de guardar os brinquedos".

A educadora nove responde:

"São deveres [da criança] recolher o brinquedo, arrumar a sala, limpar o que sujaram".

A educadora onze diz:

"[...] ela [criança] tem o dever de guardar a bolsa dela no lugar, ela tem o dever de cuidar das suas coisas, e também de respeitar a professora".

SUBMISSÃO TOTAL DA CRIANÇA AO DEVER - EMPIRISTA

A educadora três afirma:

Ele [o aluno] pode brincar nessa hora? Nessa hora não, agora nós vamos fazer tal atividade. Você quer fazer? Não. Mais depois você vai ter que fazer a sua atividade, então você tem o direito de brincar, mais depois que você acabou. [...] de fazer a atividade que foi pedida e terminar ela [...]"

A educadora quatro responde:

"[...] ela [criança] tem que ter uma disciplina, tem que ser uma criança disciplinada. [...] A criança tem que ter organização, isso daí é um dever que ela tem, é tirar o calçado, a roupa e guardar".

A educadora cinco diz:

"[...] o dever deles [dos alunos] seria tentar aprender, ser um bom aluno, eles não tem dever certinho".

A educadora seis fala:

"Eu acho que a criança ela vai ser o que você ensinar prá ela, o que você deixar ela fazer".

A educadora nove coloca:

"Os deveres são coisas simples que são sentar na hora certa [...]"

O DIREITO DE MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO (EDUCADORAS)

A educadora cinco diz:

"Nosso direito [educadoras] seria ter mais consideração, porque o salário esta baixo, precisamos ter mais respeito, não estou dizendo da diretora, mas de quem contratou. Porque nós damos o máximo da gente, trabalhamos como qualquer outra pessoa e nós não temos o direito de nada, só o de vir trabalhar, fazer certinho e cumprir".

A educadora seis afirma:

"Um direito é ter o curso de especialização".

A educadora nove coloca:

"O direito é trabalhar num lugar adequado com estrutura física adequada. Ter material pedagógico disponível, ter formação contínua, ter remuneração valorizada".

A educadora dez responde:

"E o direito, eu gostaria que a gente tivesse o mesmo direito dos estatutários. Se a gente fica doente, não pode faltar, você troca com uma amiga e depois você fica devendo para ela. Nós temos poucos direitos".

A educadora doze diz:

"[...] direito é de ser mais valorizado, de ser visto mais como educador". [...] Então a gente pensou que quando passasse para a [Secretaria de] Educação que eles fossem reconhecer o nosso trabalho, porque enquanto [Secretaria de] Ação Social a gente era vista de forma mais arcaica, como cuidadora de criança e não como educadora. E eu acho que isso não aconteceu porque perante a Prefeitura a gente não tem aquele valor que a gente gostaria de ter, embora não fosse exigido nos concursos, nós nos aperfeiçoamos, a maioria fez magistério, muitas tem curso superior e pós-graduação e isso a gente percebe que não tem um valor".

O DEVER DA EDUCADORA É PREPARAR PARA O FUTURO

A educadora três responde:

"O primeiro dever é o exemplo. [...] mas a gente tem o dever de mostrar o correto, prá eles vê e procurar fazer igual".

A educadora quatro fala:

"E o dever de prepará-los para a vida, porque daqui eu sou a primeira professora deles, então do que eu passar para eles vai depender o resto da vida deles. Eles vão depender disso aqui, se eu passar coisas boas eles nunca vão esquecer as coisas boas que ensinei e se eu passar coisas ruins, lá na frente eles vão fazer coisas ruins".

A educadora cinco coloca:

"[...] dar tudo que uma criança precisa para crescer bem, saudável e aprender. Dar tudo de bom para aprender, porque a gente tenta passar prá eles tudo certinho".

A educadora sete afirma:

"[...] principalmente educar [dever] porque a família hoje não está sabendo educar os filhos. [...] é o nosso dever, ensinar as crianças a se comportar [...]".

FALAS QUE INDICAM PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS

A educadora quatro responde:

[A educadora tem] *"o direito de orientar a criança mostrando para ele o que é bom e o que não é"*.

A educadora seis responde:

"[...] porque se você colocar o limite hoje, futuramente ela vai saber o que é certo ou errado [...] eu acho que o fato de você ter uma criança na sua mão que passa o dia inteiro com você, ou você pode ajudar ou atrapalhar ela pela vida inteira. Temos que cuidar, amar, respeitar a criança".

A educadora sete diz:

"Fui pesquisar como eu devia trabalhar esta parte [regras] e que tem nas práticas pedagógicas também".

A educadora nove afirma:

"O direito [da criança] é ter o desenvolvimento dele completo, o desenvolvimento social, intelectual, motor, físico".

"O dever [do educador] é ser responsável com o cidadão que você está formando, passar segurança no trabalho, dever de formar um cidadão crítico, mostrar interesse em fazer curso e se informar, ele [educador] não deve ser alienado. É dever do educador sempre buscar cada vez mais, o dever de ter paciência, discernimento".

A educadora dez afirma:

"Como eles [crianças] ajudaram a construir [regras], eles mesmo se policiam. O dever [educador] é de ajudar a criança a construir o seu conhecimento".

A educadora doze coloca:

"A gente constrói com eles [regras] e daí eles sabem o que não pode fazer, desse jeito funciona mais, mesmo eles sendo pequenos eles sabem o que não pode fazer. Tudo parte deles e quando parte deles eles gravam melhor [...]. Ele [educador] tem o dever de contribuir para que a criança seja um cidadão mais crítico".

QUADRO 4 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: **"Papel do educador e do aluno na organização de regras sociais e morais"**

CATEGORIAS	EDUCADORAS											
A educadora elaborou as regras.			03	04	05				09			
As regras foram elaboradas junto com as crianças.			03			06	07	08		10	11	12
As educadoras citam os direitos universais das crianças.				04	05	06	07		09	10	11	12
Dever da criança aparece vinculado a regras de convivência social.			03	04			07		09		11	
Submissão total da criança ao dever - empirista.			03	04	05	06			09			
O direito de melhores condições de trabalho (educadoras).					05	06			09	10		12
O dever da educadora é preparar para o futuro.			03	04	05		07					
Falas que indicam pressupostos construtivistas.				04		06	07		09	10		12

Este quadro revela a tendência das educadoras em compreender a construção das regras sociais e morais baseadas na teoria empirista. As regras são impostas, são rigorosas e a criança deve submeter-se a elas. Mas há também um avanço relativo às formulações das regras [observável na 2ª linha do quadro e na última linha - educadoras 9, 10 e 12-]. Tal avanço caminha na direção da concepção construtivista, pois as educadoras combinam, entram num acordo com as crianças para construir as regras.

4.4 TEMA: AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

As educadoras 1, 2, e 9 colocam que trabalham as atividades com o auxílio de temas geradores. De acordo com Kramer, tema gerador é a

possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças (1991, p.50).

A postura de tais educadoras, vem ao encontro do que está exposto na proposta pedagógica das creches, pois nesta é colocado que

a organização da prática pedagógica deverá configurar-se em **TEMAS GERADORES**, onde estejam articuladas as relações do homem com a natureza, trabalho e relações sociais e considerando-se, ainda, alguns princípios:

- . Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, organizando as atividades a partir do que é proposto por elas;
- . Proporcionar o desenvolvimento das noções básicas (conteúdos) a partir de assuntos, cuja seqüência garanta o encadeamento das atividades, dando-lhes um sentido de história e de continuidade, possibilitando ao educador infantil, a utilização das experiências já adquiridas pelas crianças. Tais temas devem ser buscados nas áreas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, articulados pela linguagem (verbal, musical, plástica, corporal e gráfica...).
- . Propor atividades com sentido real e desafiador para as crianças, que sejam simultaneamente, significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e o senso crítico.
- . Observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades (LONDRINA, 2001, p.24-25).

Relacionado a escolha dos temas, a educadora 1 expõe que estes são escolhidos por elas juntamente com a diretoria. A educadora 2 afirma: "*A gente procura buscar muito o interesse da criança, mas nem sempre isso é possível. Então, a gente procura chegar num consenso e ver o que é melhor*". Vê-se, assim, que pelo menos no discurso destas duas educadoras existe uma lacuna entre o ideal e o real, ou seja, entre o que está escrito na proposta pedagógica da creche e o que de fato acontece na ação efetiva.

Ainda tratando das atividades desenvolvidas, infere-se, que ao relacionarem os tipos de atividades realizadas com as crianças, todas as educadoras respondem a esta questão com base no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.

A proposta pedagógica das creches define dois âmbitos de experiências: formação pessoal e social e conhecimento de mundo (LONDRINA, 2001, p.14). Estes âmbitos são propostos pelo Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, como se constata a seguir.

O âmbito de Formação Pessoal e Social diz respeito às experiências que favorecem a construção do sujeito. O trabalho com "este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança" (BRASIL, 1998, v.1, p.46). Tal âmbito compreende um eixo de trabalho denominado identidade e autonomia. Entre os conteúdos trabalhados neste eixo, as educadoras citam: auto-estima; escolha; faz-de-conta; interação; independência e autonomia; construção de seu nome; jogos e brincadeiras.

O âmbito de Conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que elas vão estabelecendo com os objetos de conhecimento. Destacam-se os seguintes eixos de trabalho: "*Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática*" (BRASIL, 1998, v.1, p.46). Tais eixos foram escolhidos "por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade" (BRASIL, 1998, v.1, p.46).

Observa-se, que além das educadoras citarem os eixos deste âmbito, elas ainda colocaram os conteúdos trabalhados tais como: expressividade; equilíbrio; coordenação; o fazer musical; apreciação musical; oficina de música; desenho; oficina de artes visuais; desenvolvimento da linguagem oral; desenvolvimento da linguagem escrita; práticas de leitura e de escrita; ambiente

alfabetizador; os fenômenos da natureza; a sociedade; jogos e aprendizagens de noções matemáticas; números; noção de espaço e escrita numérica.

As entrevistadas 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 e 11 assumem a posição de modelo durante a explicação de alguma atividade. Isto significa dizer, que primeiro elas fazem uma explicação no quadro ou individualmente do trabalho a ser realizado e só depois as crianças agem. Acredita-se que não há nada de errado em se valer de modelos. A questão a ser colocada é: como esse modelo é utilizado? Ele é apenas um instrumento para ilustrar o que o educador almeja? Ou ele vai ditar o que é para ser feito, do jeito certo e no tempo certo? No caso das educadoras citadas acima, têm-se uma fala recorrente, a de que é realizada uma demonstração e depois as crianças fazem cada uma do seu jeito a atividade, conforme a compreensão que tiveram. A educadora 5 acrescenta que chega a pegar na mão, fazer o primeiro risco e depois eles continuam. Infere-se, que através dessa colocação, há um "diretívismo" velado, uma vez que a educadora é que está fazendo o traçado, ou seja, está conduzindo o aluno a fazer o que julga certo, do modo certo. Acredita-se que a criança precisa de um educador que a atenda em sua natureza, isto é, como um ser com direito à liberdade de expressar-se como pessoa, com direito de pensar e agir livremente.

Nota-se, também, que quando a explicação da educadora não dá conta do aluno aprender, entra em jogo o auxílio do amigo que já aprendeu, "*que sabe mais*", para realizar a atividade, a fim de que a outra veja, observe e faça igual.

Ainda relacionado a questão de como a educadora faz para explicar, a fala das entrevistadas 2, 10 e 11 indicam pressupostos construtivistas. A educadora 2 coleta informações importantes para o conteúdo que está sendo desenvolvido, através de pesquisas que as crianças realizam em casa com a família. O ato de pesquisar, entrevistar um adulto de referência para a criança, pedir para que este conte uma história por exemplo, é muito válido quando é a própria criança que elabora as questões, com auxílio da educadora.

Observa-se que as educadoras 10 e 11 utilizam uma pergunta para iniciar o tema a ser discutido. Entende-se que, considerar os conhecimentos das

crianças sobre o assunto a ser trabalhado possibilita a elas ampliarem seus conhecimentos e elaborarem explicações cada vez mais complexas sobre o mundo. É fundamental levar em consideração esses conhecimentos prévios das crianças, pois eles permitem às educadoras planejar uma seqüência de atividades que poderão possibilitar uma aprendizagem significativa para estas. Em tais atividades há a possibilidade também das crianças reconhecerem os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e reformulá-los, se assim julgarem necessário.

É preciso portanto, propor questões instigantes para as crianças. Sendo a pergunta interessante, ela promove o interesse da criança e, aliado a isto, possibilita que o educador conheça o que ela pensa ou sabe sobre o assunto. É essencial que a pergunta ou a problematização formulada pelo educador permita à criança relacionar o que já sabe com o novo conhecimento proposto.

O planejamento foi também uma das questões colocadas às educadoras. Compreende-se que na creche o trabalho educativo, que é intencional, deva ser programado e planejado. De acordo com Abramowicz e Wajskop planejar "é decidir o que se quer para e com as crianças; é discutir os diversos caminhos a serem seguidos, avaliando constantemente as próprias ações e redefinindo os rumos" (1995, p.19).

Verifica-se, na questão relacionada ao planejamento, que todas as entrevistadas o fazem.

Observa-se que as educadoras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 fazem registro diário do planejamento em um caderno.

O diário de acordo com Abramowicz e Wajskop

é uma espécie de motor do planejamento. Ele produz movimento, provoca modificações, orienta a ação cotidiana, mas também exercita as profissionais como escritoras e sobretudo como observadoras das ações das crianças (1995, p.22).

Compreende-se, assim, que anotar o que acontece no dia-a-dia auxilia a organização e a reflexão constante da prática educativa. Assim, registrar o que acontece em sala possibilita o interrogar-se sobre o seu próprio fazer. Ver e rever suas atitudes buscando a todo momento enriquecer a sua ação pedagógica.

As educadoras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 10 afirmam que as diretoras auxiliam o trabalho de planejamento, dando sugestões, fazendo correções e pesquisando materiais e livros que possam enriquecer o proposto por elas.

Nota-se que para as educadoras 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 o planejamento é flexível, podendo ser acrescentado a ele sugestões das crianças que não estavam no programado.

Entende-se que o planejamento não é algo que deva ser seguido como um manual e nem algo que deve ser executado custe o que custar. Assim, planejar atividades não significa "cumprir uma seqüência obrigatória de atos ou controlar todas as ações das crianças. É uma base necessária, "um chão" para que as ações se realizem" (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p.19). Deste modo, é possível aliar muitas vezes o que surge da criança com o que já estava programado; e se não for possível aliar, o educador deve ter a tranquilidade de saber que o ato de educar é movimento, é vivo, pode e causa transformações no que se tinha proposto de início.

No que se refere à avaliação, as 12 educadoras colocaram que fazem avaliação das crianças .

As educadoras 4 e 9 relataram que o modo como fazem a avaliação das crianças é por uma ficha; por meio desta verificam dados, tais como: Come sozinha? Vai ao banheiro sem supervisão? Morde os amigos? Observa-se, que ao fazer uso desta ficha, as educadoras só conseguem avaliar informações gerais sobre as crianças, ou seja, através dela não é possível analisar as atividades pedagógicas que são propostas a elas diariamente. Nota-se que a estratégia utilizada pela educadora 2 possibilita avaliar a criança no momento da atividade realizada, se distanciando então desta avaliação geral encontrada no uso da ficha.

Deste modo, a educadora 2, em certa atividade, escolhe uma criança e presta mais atenção nela e assim sucessivamente. Como ela mesmo coloca: *"Porque daí eu consigo avaliar todas as crianças durante o mês ou a semana"*.

A forma como as educadoras 1, 2, 3, 6, 10, 11 e 12 avaliam se dá pela observação de como as crianças respondem às propostas de trabalho. Assim, a educadora acompanha se a criança está fazendo a atividade; se ela compreendeu o que foi pedido; se ela apresentou dificuldades; quais os avanços; se conseguiu ser criativa; se houve esforço para fazer a atividade.

A educadora 1 comenta que faz portfólio, ou seja, guarda em pastas os trabalhos das crianças por um período de 4 meses e recorre a estes para ver como as crianças estão se desenvolvendo individualmente. Entende-se que este recurso é válido, pois é possível consultar os avanços e dificuldades apresentados por cada criança. Acredita-se, assim, que a educadora deve

coleccionar produções das crianças, como exemplos de suas escritas, desenhos com escrita, ensaios de letras, os comentários que fez e suas próprias anotações como observador da produção de cada uma. Com esse material, é possível fazer acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores que permitam ter uma visão da evolução de cada criança (BRASIL, 1998, v.3, p.158).

Ao questionar para que serve a avaliação e se ela tem uma ligação direta com o planejamento, a educadora 4 afirmou não fazer nenhum tipo de avaliação relacionada ao planejamento. A educadora 12 relata que a coordenadora não exige que seja feita a avaliação das crianças; sendo assim, ela faz porque quer. Para as educadoras, 5 e 10 a avaliação serve somente para passar para os pais o desenvolvimento dos filhos e a última acrescenta que a avaliação também é usada para discussão no grupo de estudo. Infere-se, que para as educadoras 5 e 10, a avaliação é entendida como uma burocracia a ser cumprida, sendo apenas um fim em si mesma.

Acredita-se, no entanto, que a avaliação é um importante instrumento para que o educador possa obter informações sobre o processo de aprendizagem de cada criança. Ao se valer desse instrumento, o educador pode

reorientar a sua ação e elaborar, ou reelaborar seu planejamento, propondo, assim, situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças.

As educadoras 1, 2 e 7 avaliam somente a questão do ensino, isto é, se o planejamento foi trabalhado e se os objetivos foram alcançados. Verifica-se, por outro lado, que para as educadoras 5, 6 e 12 a avaliação é realizada apenas sobre a aprendizagem. Assim, o aluno tem que fazer o que é proposto pelas educadoras. Caso não consiga, a educadora retoma o conteúdo e oferece exercícios com várias repetições, até verificar que o aluno aprendeu. Vê-se, assim, que tal atitude da educadora está centrada em pressupostos empiristas. A avaliação é realizada, visando a exatidão da reprodução do conteúdo exposto pelo educador. Na verdade, o que vai ser avaliado, é a capacidade do aluno de refazer no momento certo, o que foi treinado durante muito tempo. Entende-se, que desta forma, o processo ensino-aprendizagem fica truncado, uma vez que somente um pólo é avaliado.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem fica evidenciada na fala das educadoras 3, 9, 11 e 12. Denota-se a presença de posições melhor estruturadas por essas educadoras, podendo-se inferir a presença de pressupostos construtivistas, pois demonstram visões mais críticas sobre a avaliação tais como: avaliação do papel da educadora no processo de aprendizagem; a comparação do desempenho do aluno de uma atividade para a outra e não a comparação de um aluno e outro; respeito ao tempo de aprendizagem de cada criança; avalia-se primeiro a ação da educadora e depois o aluno; avaliação diária do trabalho da educadora e do aluno, tentando verificar se está havendo progresso de ambos e a utilização das informações colhidas na avaliação para orientar práticas futuras.

A concepção das educadoras 1, 3, 9, 11 e 12 está de acordo com o que está presente na proposta pedagógica das creches, pois é afirmado que

a avaliação tem por objetivo subsidiar a ação educativa no cotidiano, através de registros de observações diárias e objetivas, do acompanhamento do educador, uma prática vinculada à realidade e que considere verdadeiramente a criança em suas necessidades concretas, que centralize a criança como foco principal de reflexão e ação (LONDRINA, 2001, p.48).

De acordo com o Coletivo de Autores a "avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos" (1992, p.98). Sendo assim, ela vai além de preencher fichas com dados do que o aluno é ou não capaz de realizar como colocado anteriormente. De acordo com os pressupostos construtivistas, a avaliação, o como avaliar, para que e por que, devem estar contidos no projeto pedagógico da instituição, no caso em questão a creche. A avaliação do processo ensino-aprendizagem possibilita entre outros elementos, verificar se o que o projeto pedagógico da creche se propõe a realizar, está sendo concretizado na prática. Ao se ter essa visão do macro, do todo e de que todos são objeto e sujeito da avaliação: educadoras, equipe de orientação, supervisão, direção, funcionários da creche, alunos e pais, é possível discutir a própria prática pedagógica. Reorganizar o que for necessário e possibilitar situações capazes de gerar novas aprendizagens para as crianças.

Ao questionar se é realizada avaliação diária das crianças, as educadoras 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 11 afirmam positivamente. A avaliação é utilizada para verificar os avanços e dificuldades dos alunos. Para a educadora 3, no caso de dificuldade, é modificado o tipo de atividade a ser oferecido e o aluno é testado para ver se realmente aprendeu o que foi proposto pela educadora, ou se copiou de alguém. Entende-se que tal concepção está baseada em pressupostos empiristas, uma vez que o que está sendo avaliado é a resposta certa que a educadora deseja. Acredita-se, no entanto, no que se refere à avaliação, que a educadora deve levar em conta que não se trata de avaliar a criança, mas as situações de aprendizagens que são possibilitadas a ela.

A avaliação deve acontecer de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem. Desta forma, o educador consegue verificar as possibilidades de aprendizagem das crianças, podendo planejar a prática educativa, selecionar os conteúdos, os materiais, as atividades e as estratégias mais adequadas para se alcançar os objetivos pensados no início de seu planejamento.

Algumas educadoras citaram que realizam também a avaliação diária de seu trabalho, entre elas os sujeitos 2, 5, 11 e 12. O fato de avaliar diariamente a postura em sala, as ações, possibilita às educadoras a reflexão da sua ação pedagógica. Pode-se gerar, através desta, uma melhora na qualidade das intervenções realizadas com as crianças.

Percebe-se que as educadoras 6 e 10 afirmaram não fazer avaliação diária pessoal.

A importância da avaliação aparece para as educadoras 7, 9, 10, 11 e 12 como: o meio para se verificar o desempenho das crianças nas atividades; para conhecer as crianças; para ver o seu desenvolvimento; para ver o progresso dos alunos; para observar e para mostrar as dificuldades. Verifica-se que tais educadoras só citaram a avaliação da criança. Por outro lado, tem-se as educadoras 1, 3 e 7 que só comentaram a avaliação do seu próprio fazer. Assim, para estas educadoras, é a avaliação que vai orientar a ação; possibilitar pistas para que possam proporcionar situações que levem as crianças ao desenvolvimento; verificar se as crianças estão entendendo o que é proposto; se os objetivos estão sendo alcançados; onde há falhas; onde é preciso investir mais tempo com os alunos e ela é a base para analisar toda a prática pedagógica.

A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças, bem como a ampliação de seus conhecimentos. Ela é fundamental no processo ensino-aprendizagem, não só porque proporciona informações úteis ao educador para decidir a profundidade na qual vão ser abordados os elementos do conteúdo, bem como as relações entre os mesmos. Mas também porque possibilita ao educador avaliar a sua ação docente.

Infere-se baseando-se em pressupostos construtivistas, que é importante a devolução do processo de aprendizagem à criança, ou seja, o educador precisa dar um retorno à criança daquilo que ela já aprendeu, das suas conquistas e avanços. Essa postura do educador pode oportunizar aos alunos a reflexão do que eles estão realizando. Na medida em que poderá possibilitar a estes tomar consciência das lacunas, imprecisões e contradições dos seus esquemas de

conhecimento e da necessidade, se assim o julgar, de superá-las, uma vez que acredita-se que o ser humano está sempre em processo de construção.

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL É O QUE DA BASE PARA AS ATIVIDADES

A educadora um diz:

"Eu procuro sempre assim... puxar uma [atividade] motora bem física assim, uma competição, brincadeira, correr, pular, é... rolar, às vezes em um monte de colchão prá rolar. [...] Só que não é todo dia a mesma coisa, nem sempre todo dia tem leitura, mas todo dia tem musicalização todo dia tem uma atividade física. [...] desenho normalmente tem, acho que todo dia tem porque eles pedem".

A educadora dois afirma:

"Eu trabalho matemática, raciocínio lógico, a linguagem oral e escrita, o conhecimento do mundo, natureza, sociedade, artes, movimento, música, dança, a expressão do corpo, são essas as atividades. [...] dentro da matemática tem várias atividades, nós trabalhamos com jogos, temos um acervo bom de materiais. Na linguagem oral também, eu trabalho com os nomes [...]".

A educadora três responde:

"[...] eu trabalho muita coordenação motora, dou muita revista e gibi para trabalhar o recorte de palavras, de letras e figuras dependendo do assunto que a gente tá trabalhando. [...] Trabalho bastante com sucata, com montagem de quebra-cabeça. No parque tem arcos e barras e a gente trabalha muito esquerda, direita, frente, costa, longe, perto".

A educadora quatro coloca:

"Eu trabalho oficina de contos e de jogos com eles [...]".

A educadora cinco diz:

"Para os bebês a gente faz mais coordenação, faz massagens, estimula a andar, a engatinhar, atividade viso-motora [...]. Para os maiores, a gente dá brincadeiras, jogos de bola, estória, teatrinho [...]".

A educadora seis fala:

"Nós temos um alfabeto e nós lemos e tal, ou então eu trago uma estória e coloco o nome dela e a gente trabalha as letras do alfabeto que tem na estória [...]".

A educadora sete considera:

"[...] brincamos com círculo das flores e aproveitamos a cor, o cheiro, trabalhamos a matemática, duas flor, três flor, porque a gente aprende brincando. Vemos qual é a maior [...] Trabalhamos também a palavra flor e as suas letras".

A educadora oito afirma:

"[...] nós temos a oficina de estória [...] a oficina de artes [...] a oficina de jogos [...]. Tem a oficina de música e dança também [...]. Então eu procuro entrar no lado da alfabetização, no estímulo da leitura, trago jornal, levo à biblioteca, trago a enciclopédia para a sala. [...] então eu trago o mundo da leitura e da escrita para o mundo deles".

A educadora nove responde:

"Nós usamos bastante o Referencial Curricular, a gente trabalha em cima da linguagem oral e escrita [...] a musicalidade para desenvolver a expressão corporal e a coordenação motora. Pulamos, dançamos, passeamos pelo bairro. Fazemos artes visuais com cartazes [...]".

A educadora dez coloca:

"Identificar as letras do alfabeto, as letras do nome, escrever o nome mas alguns ainda escrevem espelhado [...]. A gente conta muita estória, trabalha a oralidade, jogos, construímos brinquedo com sucata, temos muita música".

A educadora onze acredita:

[Trabalhamos] "as letras do nome com atividades para eles assimilarem cada letra como desenhamos [...] recortar letras da revista, vemos as palavras que começam com a letra que estamos trabalhando, é assim".

A educadora doze fala:

"Nós fazemos hipóteses de escrita, atividade de artes, recreação dirigida".

A EDUCADORA É O MODELO NA EXPLICAÇÃO
A educadora um diz:

"[...] às vezes quando é [atividade] física, você tem que fazer, às vezes quando é mais complicado, quando não é uma atividade que eles conhecem [...] tem que fazer prá eles vê. [...] Você vai explicando, ensinando como que faz e fazendo. Faz primeiro tipo em câmara lenta, devagarinho e aí depois vai acelerando o ritmo".

A educadora dois responde:

"É claro que eu tive que fazer uma explicação na lousa, depois eu tive que ir individualmente de mesa em mesa e mesmo explicando tudo isso ainda tem criança que fica meio perdida, daí vem a ajuda dos amigos".

A educadora quatro acredita:

"E eu vou sempre observando tudo e eles perguntam: tia que jeito que faz a estrada, daí eu faço, oriento e eles fazem do jeito deles".

A educadora cinco fala:

"Nós usamos bastante jogos, então eu jogo para ele ver. Eu pego a bola e sento junto com eles e faço junto. Se for um desenho, eu pego na mão às vezes faço um risco e eles continuam. Eu tenho que dar exemplo em tudo, eu tenho que fazer primeiro para eles verem. Então eu faço para eles verem e eles continuam".

A educadora sete coloca:

"Eu sento com eles num grupo de quatro e vou explicando individualmente mas tem vez que não dá tempo".

A educadora nove afirma:

"[...] agora quando é colagem já é um pouco direcionado, nós vamos colar as bolinhas aqui, eu direciono mais. Nós vamos colar dentro de um limite? Então é naquele limite lá".

A educadora dez responde:

"Quando é atividade mais direcionada como uma dobradura, eu vou fazendo junto. Mesmo quando eles erram e fica torto eu deixo do jeito que eles fizeram e sempre eles vão melhorando".

A educadora onze coloca:

"A gente faz a atividade junto, eu faço o meu e eles fazem o deles, eles vão observando o jeito que eu estou fazendo. [...] Sai do jeito deles, não sai igual".

A DIRETORA AUXILIA NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO
A educadora um fala:

"Aí ela [coordenadora] começa a falar tem isso assim, pega um livro e mostra [...] mas ela tá sempre dando palpite".

A educadora dois acredita:

"Dá [sugestões], nós temos a diretora que tá auxiliando. Nós fazemos o planejamento, entregamos prá ela e ela olha, faz as anotações, os comentários, o que pode dar certo, o que pode melhorar. Ela tá sempre ajudando sim, traz material prá gente tá pesquisando".

A educadora três coloca:

"Dá, bastante [sugestões]. O que a gente faz de diferente mostra prá ela também para ver se está correto, se é assim que ela quer, se está do jeito que ela quer".

A educadora quatro responde:

"Auxilia sim [coordenadora]. [...] Ela me passa a visão dela, o que eu devo fazer ou não, eu vou e peço ajuda para ela e em todo momento que a gente precisa ela está aqui [...]"

Então tudo o que a gente precisa a gente recorre a ela e ela está sempre pronta para atender a gente".

A educadora cinco afirma:

[Coordenadora] "Dá sugestões" [no planejamento].

A educadora seis considera:

"Sim [auxilia no planejamento]. Qualquer dificuldade e até mesmo materiais para desenvolver uma atividade, eu chego na diretora passo prá ela e ela me orienta e trás os materiais que eu preciso. Até mesmo no conteúdo, eu discuto com ela, converso aí ela orienta".

A educadora oito fala:

"[...] tudo é feito sob a supervisão da diretora. [...] Então, há uma comunicação com a diretora tanto verbal quanto escrita, ela olha o semanário e acompanha tudo. Eu leio e acato as informações que ela deu, ela ajuda muito a gente".

A educadora nove diz:

[Coordenadora] "Auxilia, tira dúvidas, ela compra materiais se precisar".

A educadora dez coloca:

"A diretora corrige [o planejamento] e se tiver algo para acrescentar ela sugere".

SUGESTÕES DAS CRIANÇAS PODEM ALTERAR O PLANEJAMENTO

A educadora um coloca:

"O meu caderno eu arranco tanta folha que... [risos] é uma tragédia, não dá prá você fugir. Se você fugir dessa coisa que surge, eles não prendem mais a atenção".

A educadora dois fala:

"A gente é bem flexível quanto a isso [planejamento]".

A educadora três responde:

"Eu ponho uma observação e analiso. Se é uma coisa coerente, se dar para trabalhar a gente faz e aquilo que eu planejei eu passo para um outro dia. O nosso planejamento ele é bem flexível e pode ser mudado, depende muito da sala e do dia".

A educadora cinco afirma:

"Nós mudamos, aqui no berçário se não dá certo o planejamento nós mudamos para outra atividade que eles gostem. Tem que ter jogo de cintura, se de repente eles não se interessa pelo que a gente tá dando, a outra dá outro jogo de bola enquanto uma tá fazendo".

A educadora seis diz:

"Eu tento sempre aproveitar aquilo que a criança trás, independente de estar ou não dentro do planejamento. Eu jamais deixo o que ela fala de lado, eu sempre discuto, converso, tento globalizar aquilo naquele conteúdo que eu vou dar. Mesmo que eu tenha que mudar aquele planejamento meu, se tiver algo que eu vou trabalhar mais na frente e se ela falou aquele dia, eu adianto e discuto aquilo ali".

A educadora sete acredita:

"Eu trabalho o que ela [criança] sugeriu sem problema nenhum. Eu aproveito aquele momento, a novidade".

A educadora oito considera:

"Eu faço [o que a criança sugeriu] e escrevo uma observação do que foi feito de diferente naquela semana".

A educadora nove fala:

"É o que eu falei para você, o conteúdo ele é flexível. Para eles é muito rico o que acontece em volta deles [...]. Então o planejamento não é algo muito definido, mas a gente tem que ter algo escrito para a gente, é essencial para o andamento das atividades".

A educadora dez responde:

"Nós fazemos [o que a criança sugeriu] porque o nosso planejamento ele é flexível".

A educadora onze diz:

"Eu deixo o que eu planejei de lado e trabalho o que a criança quer, o que está despertando a curiosidade dela ali no momento".

A educadora doze afirma:

"[...] eu sempre lembro que o meu planejamento é flexível. Então isso não quer dizer que o que eu planejei eu tenha que seguir a risca. Então quando a criança propõe algo novo eu sempre procuro aproveitar".

A FORMA UTILIZADA PARA AVALIAR AS CRIANÇAS É A OBSERVAÇÃO
A educadora um coloca:

"Mas a nossa avaliação ela é mais diária. Ela é mais na observação também. É mais observação do que qualquer coisa".

A educadora dois fala:

"Não dá para você avaliar todas as crianças durante uma atividade, se eu estou dando uma atividade, eu escolho uma criança e começo a prestar atenção mais nela. Porque daí eu consigo avaliar todas as crianças durante o mês ou a semana".

A educadora três responde:

"Em todas as atividades você avalia, se ela está fazendo, se ela entendeu o que você quer. Você fica sempre atenta [...]".

A educadora seis diz:

"Constantemente, eu gosto de avaliar e observar as minhas crianças".

A educadora dez responde:

"[...] nós relatamos como foi o dia, se a criança apresentou dificuldade, os avanços".

A educadora onze diz:

"Eu avalio muito pelo comportamento da criança, pela criatividade que está tendo, pelo esforço. E aí eu vejo como ela evolui".

A educadora doze afirma:

"A gente olha as atividades como faziam, como estão fazendo, se está melhorando e se não está".

A AVALIAÇÃO REALIZADA É DO ENSINO OU DA APRENDIZAGEM

A educadora um coloca:

"Ela [avaliação] é mais relacionada ao meu planejamento do que a eles [alunos]".

A educadora dois fala:

"[...] dentro do planejamento eu tenho um objetivo, eu tenho que avaliar em cima desse objetivo. Se a consegui e se não consegui porque".

A educadora cinco afirma:

"[...] porque conforme o planejamento sai a gente tem que ver se a criança está conseguindo realizar ou não o que a gente fez. [...] porque de repente está faltando uma certa atividade que eles estão com dificuldade, nós podemos acrescentar alguma coisa para ver se melhora o desenvolvimento deles. Dependendo da avaliação a gente pode ver que tem que pegar mais firme para eles andarem, daí nós mudamos o planejamento".

A educadora seis diz:

"Então eu observo para poder ajudar, se é uma coisa que eu posso, eu faço, senão eu passo para a diretora procurar os pais, um profissional. [...] Nós temos um diário e no final nós escrevemos a avaliação. E a gente relata uma criança que não quis fazer, que fez outra coisa".

A educadora sete acredita:

"Para a gente ver se o meu objetivo, se o que eu quero está sendo alcançado".

A educadora doze afirma:

"É mais para a gente ver o desenvolvimento da criança [...] porque através dela a gente volta em alguma coisa que a gente viu que não ficou muito claro para eles".

EDUCADORAS QUE FAZEM AVALIAÇÃO DIÁRIA DAS CRIANÇAS

A educadora três afirma:

"Se eu ficar em dúvida com relação a uma criança, vendo se acertou isso ou aquilo [...]. Então no outro dia eu procuro uma atividade para ele prá mim ver se ele aprendeu mesmo ou se ele copiou de alguém".

A educadora quatro diz:

"Eu avalio diariamente [as crianças], eu observo".

A educadora cinco responde:

"Fazemos [avaliação], mas não de todas as crianças".

A educadora seis fala:

"Faço, toda atividade tem uma avaliação".

A educadora sete considera:

"A avaliação é junto com o relatório, nós fazemos todo dia esse acompanhamento é todo dia".

A educadora nove acredita:

"Olha a gente sempre conversa, porque ela é feita diária. Eu troco informações antes de trocar de turno para a próxima professora [...]".

A educadora onze diz:

"Nem sempre dá tempo de fazer a individual. Mas eu estou sempre observando e vendo o que o fulano não fazia e está fazendo, vou vendo como ele evoluiu".

EDUCADORAS QUE FAZEM AVALIAÇÃO DIÁRIA PESSOAL

A educadora dois fala:

"Quando a criança não atende, então eu tenho que me avaliar também. Se foi falha minha, do meu planejamento, das minhas atividades, se eu não atendi".

A educadora cinco afirma:

"[...] eu procuro ver o que está acontecendo, se o problema realmente sou eu que não estou conseguindo passar para as crianças ou é problema com as crianças".

A educadora onze diz:

"Eu faço, mas não está rendendo como eu queria. Acho que é por causa do stress, muita cansaço, muita criança para uma pessoa só, eu estou um pouco desmotivada, mas vou levando".

A educadora doze afirma:

"Faço sim, tem dia que a gente se surpreende porque tudo deu certo, como tem dia que a gente fica constrangida porque não deu certo. Tem atividade que a gente planeja que não tem o êxito que a gente esperava [...]".

O FOCO DA AVALIAÇÃO É O ALUNO

A educadora sete afirma:

"É preciso ter planejamento e não ficar só dando desenho, mimeógrafo, é preciso ir avaliando o desenho, se ela está bem com o grupo, se ela consegue guardar o seu trabalho no lugar certo, se ela come, se escova o dente, tudo isso eu vou avaliando".

A educadora nove diz:

"Ela [avaliação] é importante para a gente perceber, discriminar a carência dos alunos em determinadas coisas".

A educadora dez responde:

"Ela é para estar observando a criança que tem dificuldade naquele dia, naquela atividade".

A educadora onze fala:

"Ela é para ver o progresso da criança, se você não avaliar como que você vai saber se ela está evoluindo ou não? Você não vai saber como ela está".

A educadora doze considera:

"Ela é importante [avaliação] para a gente conhecer mais o nosso aluno e para estar vendo o desenvolvimento dele".

FALAS QUE INDICAM PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS

A educadora dois afirma:

"Bom, nós trabalhamos lendas, prá começar eu falei um pouco sobre o que era folclore e daí eu pedi que eles pesquisassem em casa. Eu falei das brincadeiras, das músicas e pedi para fazerem a pesquisa em casa com a família. Do que a mãe brincava quando era pequena, o que o pai cantava, o que se canta em casa, tem alguma estória que a avó conta? E eles me trouxeram e eu parti daí e comecei o meu trabalho. O que as crianças foram trazendo eu fui colocando e fui incrementando [...]".

A educadora três responde:

"Eu acho que você tem que avaliar todo dia o trabalho da gente e das crianças prá ver se você alcançou aquele objetivo, se está tendo progresso".

A educadora dez coloca:

"Eu sempre parto de uma pergunta e vejo o que eles sabem e depois eu explico".

A educadora onze diz:

"Eu sempre começo perguntando se eles viram ou se eles conhecem".

A educadora doze coloca:

"Eu avalio comparando de uma atividade para outra, porque eu não posso ficar comparando uma criança com a outra [...]. E no caso de não estar [melhorando] a gente ajuda fazendo um trabalho mais individual".



QUADRO 5- Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: "Avaliação do processo ensino-aprendizagem"

CATEGORIAS	EDUCADORAS											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é o que dá base para as atividades.												
A educadora é o modelo na explicação.												
A diretora auxilia na elaboração do planejamento.												
Sugestões das crianças pode alterar o planejamento.												
A forma utilizada para avaliar as crianças é a observação.												
A avaliação realizada é do ensino ou da aprendizagem.												
Educadoras que fazem avaliação diária das crianças.												
Educadoras que fazem avaliação diária pessoal.												
O foco da avaliação é o aluno.												
Falas que indicam pressupostos construtivistas.												

O quadro revela duas tendências. A 1ª refere-se ao fato de que 100% das educadoras tem no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil a base para as atividades desenvolvidas, ou seja para a sua ação pedagógica. A 2ª tendência destacada é da avaliação como processo, ou seja, a criança é avaliada de forma sistemática e contínua. As educadoras buscam nela os elementos para melhorar a sua prática e auxiliar a construção do conhecimento dos alunos.

4.5 TEMA: CONCEITOS SOBRE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As entrevistadas 1, 3, 5, 6, 7, 9 comentam que a alimentação é um aspecto importante. Pelo discurso delas, fica evidente que as crianças vão para a creche para comer.

Em um primeiro momento, quando as educadoras citam a alimentação como um dos elementos de importância da creche, pode-se julgar tal fato inconcebível. No entanto, ao se olhar a população que tais creches atendem, que no geral são pobres ou vivem na extrema pobreza, o fato se torna "aceitável".

Observa-se que para as educadoras 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10 e 11 a instituição de educação infantil é responsável pela maior parte do desenvolvimento da criança. Na visão construtivista, a educação infantil não tem a obrigação de preparar o aluno para o futuro, ou seja, para as séries seguintes e muito menos de substituir a presença da família. Além disso, muitas educadoras acreditam que a educação só acontece na escola. Entende-se que não existe uma forma única nem um único modelo de educação. Assim, a instituição de educação infantil não é o único lugar onde ela pode acontecer.

Quando se analisa as respostas sobre qual a importância do trabalho das educadoras, evidenciam-se nas falas dos sujeitos 9, 11 e 12 concepções baseadas no pensamento construtivista.

Ao analisar a questão se creche e pré-escola desempenham a mesma função, observa-se que as educadoras 1, 2, 3, 5, 6, 9 e 11 afirmam que sim. Acredita-se que não deva existir nenhuma distinção entre creche e pré-escola no que se refere à função. Ambas precisam ter, no interior de seus ambientes, situações que possibilitem às crianças estarem constantemente diante de resolução de problemas.

O CARÁTER IMPORTANTE É A ALIMENTAÇÃO

A educadora um afirma:

"[...] a creche é criança carente. [...] E aí prá eles vir aqui e brincar e tá com a gente, se alimentar".

A educadora três diz:

"[...] e eu gosto de creche porque a criança aqui, principalmente na nossa a criança fica aqui dentro e ela come bem, coisa que muitas das nossas crianças não tem em casa. [...] Aqui não, a criança come bem, ela aprende a comer de tudo, porque tem criança que é enjoada, das nossas 95% come de tudo".

A educadora cinco responde:

[A creche é importante] "No desenvolvimento dela, na alimentação [...]".

A educadora seis fala:

"Tem vários fatores [importantes], a alimentação [...]. E tem muita criança que não tem o que comer em casa e as mães elas saem daqui tranquilas, sabem que eles estão bem cuidados, sabem que vamos alimentar a sua criança".

A educadora sete considera:

"Tem criança que fica muito sozinha, então ela necessita da creche, não só pela comida [...]".

A educadora nove acredita:

"[...] e se for para ela [criança] não ter uma alimentação adequada e um desenvolvimento correto, eu também acho preferível ela vir para a creche".

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A educadora um afirma:

"[...] quer dizer que a criança ela é bem mais desenvolvida. [...] dificilmente entra uma criança no pré mais avançada do que uma criança que já tá aqui, entende?"

A educadora dois diz:

"[...] mas eu acho que a escola é o lugar certo prá ela, porque é aqui que ela vai desenvolver todos os aspectos. [...] e o educar eu acho que é só na escola, assim... nesses aspectos que eu tô te falando, cognição... porque em casa a criança fica. Tem criança que fica em casa o dia inteiro na frente da televisão, então isso não é educar. [...] o que ela vai levar daqui porque esse momento é a base".

A educadora três fala:

"[...] a gente procura suprir as necessidades de casa, porque às vezes a mãe não tem tempo".

A educadora cinco fala:

[A creche é importante] "No futuro, é aqui que encaminha uma criança [...]"

A educadora sete acredita:

[Crianças] "sabem brincar com o grupo, porque tudo que eles aprendem primeiro é na creche. A escola da vida é a creche". [Importância] "É para o futuro destas crianças, se você aqui na creche não souber cuidar da criança que semente ela vai ser? Isso aqui é igual um jardim, o jardim tem que ser adubado, você coloca água, põe esterco e vai dar uma flor linda, é igual as minhas crianças. A criança ela é a florzinha da creche".

A educadora oito considera:

"A gente tenta fazer às vezes o papel do pai e da mãe o melhor possível".

A educadora dez responde:

[É importante] "No aspecto de desenvolvimento, no psicológico, no psico-motor, em tudo. A criança se socializa, eu acho que a creche desenvolve bem a criança".

A educadora onze coloca:

"[...] e ela sai daqui pronta para a 1ª série, coisa que há muito tempo atrás não era bem assim".

CRECHE E PRÉ-ESCOLA DESEMPENHANDO A MESMA FUNÇÃO

A educadora um diz:

"Eu acho que sim. Eles tem bem mais recursos que a gente, mas eu acho que a gente luta bastante prá desenvolver mais ou menos a mesma função".

A educadora dois coloca:

"Eu acho que sim porque as funções principais é cuidar e educar e dentro do Centro de Educação você tem que fazer esse trabalho de cuidar e educar, porque nós temos crianças de zero a seis. Você tem que estar preparada prá isso".

A educadora três afirma:

"Eu acho que hoje em dia não tem mais essa diferença [creche e pré-escola] porque o mesmo trabalho que eles estão fazendo, a gente também está tentando fazer igual, lutando prá isso".

A educadora cinco responde:

"Eu posso dizer nestes cinco anos, que no começo era mais um lugar para deixar a criança para cuidar. Agora não, é educar, ensinar o futuro para elas. Eu acho que a única diferença entre pré e creche é a social, porque o nível das crianças da creche é mais pobre."

Mas em questão de educação, tem que ter muito estudo, preparação e eles estão exigindo bastante e eu acho que estão certo. Cada vez tem que estudar para dar um futuro melhor para eles. Essa diferença eu não vejo mais, eu via no começo que era mais um lugar para cuidar e dormir, agora não eles pegam para aprender mesmo".

A educadora seis fala:

[Creche] "Tem a mesma função, embora trabalha com crianças economicamente diferentes".

A educadora nove fala:

[Creche e pré-escola] "eles devem desenvolver o mesmo trabalho. Porque eles estão trabalhando de zero a seis anos. E é como eu falei, tem cuidados diferentes, a criança do berçário tem cuidados diferente do da do pré, você tem que saber como troca uma fralda [...]. Então, se for de acordo com a lei, com o Referencial e com a LDB tem que ser igual, não pode ser diferenciado. Não pode ter esse tabu de achar que na creche fica lá, você dá comida e não acontece mais nada, é muito pelo contrário".

A educadora onze coloca:

"Agora sim [desempenham a mesma função], antes não. Antes a criança de creche saía daqui para o primeiro ano e não sabia nada e hoje ela já sai com uma noção, sai semi-alfabetizada, bem melhor do que seria antes".

FALAS QUE INDICAM PRESSUPOSTOS CONSTRUTIVISTAS

A educadora nove considera:

"Ele é importante [seu trabalho] para estar desenvolvendo eles totalmente, o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo. É para eles terem um desenvolvimento amplo e proporcionando um cidadão crítico, que não aceita tudo o que é colocado, que discorda".

A educadora onze fala:

"Para ele [criança] ser um adulto responsável, que dê valor naquilo que aprendeu porque a todo o instante você está aprendendo".

A educadora doze responde:

"A gente [educadoras] também é um mediador entre esse ensino e eles, porque eles adquirem um maior conhecimento junto conosco. [...] O professor, ele é uma ponte para o aluno chegar ao conhecimento, o professor pode estar proporcionando formas para o aluno chegar ao conhecimento, através de pesquisa, atividade em sala, é isso".

QUADRO 6 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema: **"Conceitos sobre a instituição de Educação Infantil"**.

CATEGORIAS	EDUCADORAS											
O caráter importante é a alimentação.	01		03		05	06	07		09			
Educação Infantil como principal responsável pelo desenvolvimento da criança.	01	02	03		05		07	08		10	11	
Creche e pré-escola desempenhando a mesma função.	01	02	03		05	06			09		11	
Falas que indicam pressupostos construtivistas.									09		11	12

O quadro evidencia, que para a maioria das educadoras, a educação infantil é a principal responsável pelo desenvolvimento da criança [oito educadoras]. Esta concepção está baseada no empirismo de senso comum. As educadoras parecem não compreender como a criança se desenvolve. Uma vez que infere-se que é o sócio-interacionismo a corrente epistemológica dessas instituições, por que as educadoras não compreendem que não é só na creche que a criança se desenvolve? Arrisca-se uma resposta, a de que não há, por parte das educadoras, uma concepção epistemológica fundamentada no sócio-interacionismo.

4.6 TEMA: CONHECIMENTOS ESPECIALIZADOS (CAPACITAÇÃO)

Os depoimentos das educadoras 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8 evidenciam que não foi possibilitado a elas uma capacitação antes de iniciarem o seu trabalho na creche. Em suas falas, fica claro que não tinham conhecimento algum para trabalhar com a idade específica de 0 a 6 anos de idade. E que algumas só contavam com a experiência do magistério. Deste modo, fica claro o despreparo da maioria das educadoras entrevistadas para iniciar o trabalho na Educação Infantil. Referente a este tópico, a LDB dispõe no título VI, art. 62 que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1999, p.41).

Deve-se lembrar que foi delimitado um prazo para que as instituições de educação básica se adequassem à nova situação, o que significa dez anos após a assinatura da lei que foi em 1996. Teoricamente, este prazo termina em 2006; basta saber se todas as instituições terão seus educadores com formação em nível superior completo ou pelo menos em andamento. A referida Lei dispõe então no título IX, art.87, § 4º que: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (BRASIL, 1999, p.48). Entende-se, que para atuar na Educação Infantil, no caso em questão na creche, é essencial que o educador possua alguns conhecimentos prévios, tais como: o que é desenvolvimento; o que é aprendizagem; como uma criança aprende; o que é conteúdo e como organizá-lo; o que é avaliação e qual a forma mais adequada de avaliar a sua clientela; o entendimento do que é e de qual é o referencial teórico que norteia a sua prática, e que conseqüências essa prática ocasiona no processo ensino-aprendizagem. O ideal, e que é citado pela LDB acima, é que o educador infantil de creche disponha no mínimo de uma graduação, pois infere-se que esta deve possibilitar a ele uma leitura crítica do mundo, situações na qual adquira o hábito de estudar, resumir, sintetizar livros, assim conseguindo estudar sozinho, ir construindo a sua autonomia, fazendo reflexões e relações na área de Educação.

Nas posições das educadoras 5, 9, 11 e 12 observa-se que elas já dispunham de uma formação ao entrar na creche. Acredita-se, que ao se considerar os conhecimentos já construídos por estas educadoras no exercício profissional, a Prefeitura Municipal de Londrina deve possibilitar neste caminhar, sua atualização profissional e a própria reflexão da prática educativa.

Constata-se que existe uma necessidade de buscar novos conhecimentos para melhorar a ação pedagógica, como se pode observar, nas respostas dos educadores 2, 3, 4, 7, 8 e 9. Essa necessidade de avançar com relação aos conhecimentos já adquiridos se efetiva nas falas das educadoras, da seguinte forma: estar freqüentando um curso de Graduação ou de Pós-graduação; por leituras; fitas de vídeo e cursos relacionados a Educação Infantil. Infere-se, pela análise realizada, que os cursos procurados pelas educadoras são para encontrar novas técnicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, elas estão em busca de atividades e joguinhos novos para parecer que estão propondo algo diferente do que já é realizado. Muitas vezes, esta busca por novas técnicas refere-se a encontrar "receitas de bolo", isto é, o educador faz um curso e o aplica tal e qual com seus alunos em sala. É claro que nem sempre isto dá certo, pois, cada aluno e cada sala tem sua própria realidade e especificidade. E as educadoras geralmente não estão preocupadas em saber ou identificar qual é o referencial teórico que sustenta o curso freqüentado.

Entende-se que a busca de conhecimentos deve ser em profundidade, conhecimentos que preencham as lacunas, que respondam a questões nascidas durante a prática educativa.

Nesta mesma direção, tem-se as respostas das educadoras 2, 3, 4, 5 e 8, que evidenciam a importância do espaço de grupo de estudos semanal. Isto significa, referindo-se a Londrina, que a Secretaria de Educação deve colocar-se na posição de investir de forma sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de suas educadoras. Deste modo, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil (BRASIL, 1998, v.1, p.41).

Na questão referente a como está o investimento na capacitação do educador infantil das creches públicas de Londrina, obteve-se nas respostas das educadoras 1, 4 e 5 a informação de que os cursos são oferecidos com frequência. Uma dificuldade levantada é a necessidade de fazer sorteio para verificar qual educadora freqüentará o curso. Este fato se deve como colocado anteriormente, ao número reduzido de educadoras em serviço devido à escassez de contratação. Relata-se, também, que após a participação do curso, elas elaboram um resumo e compartilham as informações com aquelas que não puderam estar presentes. Acredita-se que essa situação apresenta perigo por três motivos: as informações podem ser passadas de acordo com o olhar de quem participou do curso; este olhar pode ser enviesado; talvez a educadora sorteada não consiga "transmitir" de forma satisfatória os conteúdos trabalhados no curso.

O dado acima vem de encontro as respostas das educadoras 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11 e 12 que afirmam que a quantidade de cursos é insuficiente. Acredita-se que para que o trabalho flua, para que ele aconteça de forma mais sistematizada, mais organizada e fundamentalmente, para que ele ocorra coerente com a teoria, com a epistemologia adotada pela creche, é crucial que se tenha capacitação constante de todas as educadoras. Ao existir a escassez de cursos de capacitação, corre-se o risco de que as educadoras caiam na mesmice e que trabalhem somente em cima de experiências anteriores. Insiste-se neste espaço de que a capacitação continuada é necessária, pois ela possibilita a reflexão da prática educativa e é um dos momentos de discussão e análise se o caminhar, ou seja, a prática efetiva está de acordo com o que propõe a teoria, principalmente por intermédio do discurso.

Outro ponto verificado nas respostas das educadoras 9 e 12 é que quando a Secretaria da Ação Social administrava as creches a quantidade de cursos era maior do que a oferecida atualmente pela Secretaria da Educação. Esse fato não condiz com a proposta de mudança da administração, pois é incoerente que a

nova Secretaria possibilite menos cursos do que a anterior. A mudança também ocorreu para que se avançasse com relação ao caráter assistencial das creches e estas se tornassem mais educativas. Pelo menos com relação ao número de cursos, este avanço não tem ocorrido.

Ao questionar se as educadoras conseguiam fazer uma ponte do curso realizado com a prática em sala, obteve-se nas respostas das educadoras 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 9 que esta ligação é possível.

EDUCADORAS QUE NÃO RECEBERAM CAPACITAÇÃO ANTES DE ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educadora um diz:

"Então, agora específico antes de entrar lá [creche], eu não tinha feito nenhum curso, nenhuma preparação, só o magistério".

A educadora dois afirma:

"Não, quando eu vim prá creche eu era assim... eu não sabia nada, nada de creche, nada de zero a seis".

A educadora três responde:

"Não [fez curso]".

A educadora quatro diz:

"Não eu não fiz [curso], foi feito para várias pessoas mas comigo não foi feito".

A educadora seis fala:

"Eu tinha o magistério na época, agora na educação infantil eu não tinha nada [...]. Quando eu entrei não. O que eu tinha de conhecimento era através dos meus filhos, muita coisa que eu já sabia [...]". *"Então o que eu trazia era isso".*

A educadora sete coloca:

"Não porque eu morava em outra cidade, tinha os filhos pequenos e não me importava em estudar, a minha preocupação era em cuidar dos filhos".

A educadora oito afirma:

"Não, quando eu entrei no pré foi de supetão porque a professora da sala teve que sair da escola de repente. E eu tinha sido preparada para dar aula dos sete para cima e não queria nem saber de alfabetizar crianças de cinco [...]".

EDUCADORAS QUE JÁ POSSUÍAM CAPACITAÇÃO AO ENTRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educadora cinco diz:

"Eu tive um curso de atendente infantil que teve no SENAC e eu trabalhei antes porque a minha mãe tinha escolinha".

A educadora nove responde:

"Eu fiz vários cursos dentro do magistério sobre o desenvolvimento da criança de zero a seis e também cursos para o Ensino Fundamental".

A educadora onze afirma:

"Fiz" [cursos].

A educadora doze coloca:

"Um pouco porque antes de entrar aqui eu estava terminando o magistério então tinha uma matéria específica. Para o concurso também era preciso leitura nesta faixa etária, e inclusive os livros que eu li era bem dentro da creche e educação infantil".

A BUSCA DA QUALIFICAÇÃO EM SERVIÇO

A educadora dois afirma:

"Aí só dois ou três anos que eu comecei a fazer Graduação, daí com ela eu tive uma abertura assim bem grande, eu conheci um pouco mais. E hoje eu vou, faço curso, eu busco, eu leio e tô fazendo a minha pós-graduação, então ela me dá um campo bom prá estar trabalhando hoje".

A educadora três responde:

"Eu tenho muita curiosidade, tudo que fala de criança, reportagens, eu leio bastante, eu estou sempre procurando ler, saber porque eu acho que a gente nunca vai aprender tudo da criança, ela é a cada dia uma descoberta. A cada dia você se surpreende com elas".

A educadora quatro fala:

"Mas eu sempre eu estou fazendo, me atualizando e eu já fiz vários cursos para trabalhar com as crianças".

A educadora sete acredita:

"Eu até estou pensando em fazer uma faculdade, para eu aprender tudo, todas as teorias".

A educadora oito considera:

"[...] então eu fui me adaptando e fazendo cursos. Com certeza foram estes cursos que foram me dando base e as leituras, aí eu fui comprando livros sobre educação infantil,

como que funciona a cabeça de uma criança de quatro a cinco anos, como funciona o lado motor, o que eu podia cobrar na linguagem oral e na linguagem escrita".

A educadora nove diz:

"Então, exige um pouco mais de conhecimento, mas eu já fiz vários cursos antes e depois quando eu entrei e a gente continua sempre fazendo".

UTILIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS COMO MEIO DE CAPACITAÇÃO

A educadora dois diz:

"Nós temos aqui dentro os grupos de estudos e daí vem todo o material que é preparado lá também, fitas, tudo relacionado a criança de zero a seis".

A educadora três responde:

"É mais ou menos duas horas e meia [grupo de estudos], às vezes passa e a gente fica a tarde toda conversando, discutindo um assunto. A gente gosta porque trata de assunto que às vezes a gente acha que nem é tão polêmico e de uma criança prá outra diferencia muito, uma sala não é a mesma da outra. A gente discute bastante [...]. É, todas as quartas".

A educadora quatro acredita:

"Nós também temos grupos de estudos aqui na creche todas as quartas-feiras das sete e meia até as dez horas da manhã e a gente está aprendendo aqui também. É passado fita de vídeo, aí a gente discute, coloca o geral da sala o que é problemático e o que não é [...]"

A educadora cinco coloca:

"No grupo de estudo a gente estuda muito, tudo que se refere a criança".

A educadora oito afirma:

"Aqui o ano passado durante toda semana nós tivemos um grupo de estudos onde líamos informações sobre criança dessa idade, então a diretora trás muito conteúdo para a gente".

SÃO OFERECIDOS VÁRIOS CURSOS DURANTE O ANO

A educadora um diz:

"Ah! Não dá... porque não é uma coisa assim... Ah! Como é que eu vou falar aqui? São cursos que vão saindo, sabe? Ora um aqui, ora outro ali é... não é uma coisa assim certinha que segue um cronograma [...]. Aí assim, a equipe da creche, então a gente tem um sorteio" [para decidir quem vai].

A educadora quatro afirma:

"Sim possibilita, bastante. Sempre tem, mas sempre tem mesmo. Eu mesmo tenho muitos cursos que eu já fiz e sempre eles estão dando".

A educadora cinco responde:

"Tem oferecido sim, só que às vezes o horário não bate e daí não dá para fazer. Tem poucos também e daí se faz um sorteio e algumas vai e outras ficam, mas sempre tem [...]. Não tem poucos é... não dá para todas fazerem, são escolhidas algumas no sorteio e daí vão".

EXISTE UMA ESCASSEZ DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO

A educadora dois coloca:

"A Prefeitura às vezes fornece alguma coisa, até no segundo semestre nós tivemos um curso de capacitação".

A educadora três afirma:

"Eu acho pouco, ela não oferece muito não. Inclusive a gente tá cobrando isso dele porque a gente quer. Eu faço bastante curso fora. Eu fiz só alguns da Prefeitura, ela dá sim, mas a gente poderia estar solicitando que de mais cursos".

A educadora seis acredita:

"De curso é pouco. Nós estamos fazendo um curso todo sábado desde abril, é um curso de capacitação para a educação infantil, o curso é muito bom. Mas eu acho que além disso eles tinham que estar trabalhando mais com a gente".

A educadora sete responde:

"Eu gostaria de fazer mais. O que aparece eu faço [...]. É pouca [quantidade de curso], precisava mais".

A educadora oito fala:

"Devia ter mais [...] todos os cursos que eu fiz pela Prefeitura valeram muito, então eu acho que hoje em dia falta muito curso. Até 1995 nós tivemos curso todo ano, a partir daí acabou, não houve mais aquela preocupação em formar aquele educador para dar aula para a criança de pré".

A educadora dez acredita:

"Esse ano a Secretaria de Educação está oferecendo alguns cursos a noite, mas eu não posso fazer porque a minha faculdade é a noite".

A educadora onze diz:

"Referente a educação infantil é zero, quase não tem curso. Agora que está começando alguns mas é muito difícil aparecer curso na área específica de Educação

Infantil, tem curso de 1ª a 4ª série e nas outras, mas de educação infantil o espaço de curso é bem pequeno".

A educadora doze responde:

"Já teve, agora está bem escasso. Está faltando muito sim, a gente está sentindo falta de cursos específicos".

NA ÉPOCA EM QUE A AÇÃO SOCIAL ERA RESPONSÁVEL PELAS CRECHES HAVIA MAIS CURSOS

A educadora nove diz:

"A Prefeitura quando as creches era pela Secretaria de Ação Social, foi oferecido mais cursos, não sei porque foi realizado um teste seletivo pedindo uma experiência mínima de uma ano mas não pedia escolaridade com magistério ou pedagogia. Então, foi feito vários cursos, agora depois que passou para a Secretaria de Educação que faz pouco tempo, também foi feito cursos mas não são o bastante como foi na Secretaria de Ação Social [...]".

A educadora doze coloca:

"É até engraçado, quando era Ação Social a gente tinha mais curso e deveria ser o contrário".

FAZ RELAÇÃO DOS CURSOS COM A PRÁTICA DIÁRIA

A educadora um diz:

"Olha, os cursos que eu faço normalmente, eu já chego pondo em prática [...] quando eu faço um curso que eu tenho que passar, eu tô preparando ainda, tipo um resumo do curso para passar para o pessoal. Mas antes de passar, eu tô fazendo. Eu tô pondo em prática e ele... tudo dá certo. Todas as coisas que eu faço, o da literatura também, dificilmente eu deixo alguma coisa prá trás assim que eu não tenha posto em prática. Dificilmente."

A educadora dois afirma:

"Sim, a gente já faz o curso com esse objetivo [...] Mas nós trazemos todo o material, trabalha com as crianças, troca com as pessoas que não participa dos cursos, dá prá fazer sim, dá para aproveitar tudo".

A educadora três responde:

"Eu utilizo bastante. Semana passada eu fiz uma feira com eles com as massinhas que eu aprendi em um curso, foi um sucesso. Eles confeccionaram a moeda, o dinheiro, a sacola de feira, os carrinhos de feira com papelão".

A educadora cinco acredita:

"Foi poucos que eu fiz, mas dá sim".

A educadora seis fala:

"Muita coisa dá para aproveitar, principalmente este curso que a gente faz aos sábados [...] Sim, muita coisa que temos aqui, igual esse teatro de hoje com fantoches, tudo aprendemos lá".

A educadora sete coloca:

"Porque quando eu tinha feito só o magistério, eu não fiz curso, eu não me aperfeiçoava, eu ficava parada no tempo. E agora com os estudos eu estou melhorando, eu estou conseguindo transmitir mais para as minhas crianças daquilo que eu aprendo".

A educadora nove afirma:

"Dá sim, eles [cursos] ajudam muito. Tem algumas coisas que a gente já sabe, mas tem coisas novas que a gente aprende e dá para relacionar bastante. E uma também que tem a troca de informações com as colegas de outros lugares, que fazem de um jeito e a gente de outro".

QUADRO 7 - Categorias apresentadas pelas educadoras no Tema "Conhecimentos especializados (capacitação)"

CATEGORIAS	EDUCADORAS											
Educadoras que não receberam capacitação antes de atuar na Educação Infantil	01	02	03	04		06	07	08				
Educadoras que já possuíam capacitação ao entrar na Educação Infantil					05				09		11	12
A busca da qualificação em serviço		02	03	04			07	08	09			
Utilização do grupo de estudos como meio de capacitação		02	03	04	05			08				
São oferecidos vários cursos durante o ano	01			04	05							
Existe uma escassez de cursos de capacitação		02	03			06	07	08		10	11	12
Na época em que a Ação Social era responsável pelas creches havia mais cursos									09			12
Faz relação dos cursos com a prática diária	01	02	03		05	06	07		09			

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que existem muitas teorias buscando explicar como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento humano. Partindo do princípio de que não existem verdades absolutas, tais teorias correm o risco de serem superadas a qualquer momento.

Analisar o discurso das educadoras envolvidas nesta pesquisa não foi tarefa fácil, porque existe uma possibilidade de rotular a educadora que segue esta ou aquela corrente teórica. No entanto, procurou-se manter uma postura de neutralidade.

Ficou evidenciado, na fala das educadoras, pressupostos que em um momento eram empiristas, em outro aprioristas e até mesmo pressupostos construtivistas. Vale ressaltar que esta produção se propõe contribuir com o debate de questões relacionadas ao referencial teórico das educadoras infantis de creche.

O construtivismo foi apontado por alguns autores como a teoria capaz de superar, na ação pedagógica, os demais modelos teóricos apresentados. Ressalta-se que a preocupação não foi a de apresentar as idéias como verdades absolutas, nem julgar qual das teorias é a correta ou melhor. É preciso registrar, também, que a análise realizada não teve a pretensão de ser única ou exaustiva; ela teve um caráter eminentemente exploratório.

Com base na análise realizada é possível afirmar que:

- Na proposta pedagógica das creches não está explícita, qual a concepção epistemológica que deve nortear a prática educativa. No entanto, após realizar análise detalhada do documento, é possível inferir que a base de sustentação epistemológica é o sócio-construtivismo. Entende-se que este documento não contempla explicitamente a teoria epistemológica, porém, é ela quem guia, norteia, fundamenta e justifica toda e qualquer ação pedagógica. Pode-se questionar: se as creches públicas de Londrina se quer tinham um projeto pedagógico e agora o tem, não é suficiente? Acreditamos que não; se uma das

funções de um projeto pedagógico é direcionar e acompanhar a ação das educadoras, como constatar a sua coerência se na própria proposta pedagógica não está clara a concepção epistemológica? Com certeza esse fator é importante, e tal lacuna trouxe consequências para a prática educativa. Embora existam outros fatores, tais como: a ausência de uma reflexão contínua da prática educativa, procurando os seus fundamentos, ou seja, não há um trabalho sistemático de educação continuada.

- Na concepção da proposta pedagógica não há distinção entre as teorias sócio-construtivismo, sócio-interacionismo e construtivismo. Todas elas têm um ponto de partida comum: o construtivismo de Jean Piaget. O construtivismo é evidenciado aqui como "um saco sem fundo". Infere-se que não há, por parte de quem elaborou a proposta pedagógica, um entendimento mais aprofundado destas teorias.

- Embora, a proposta pedagógica não explicita a concepção epistemológica e os dados da pesquisa inferem que a teoria seguida é o sócio-construtivismo, a prática das educadoras revela que a base de sustentação teórica que norteia as suas ações pedagógicas é o empirismo; se bem que algumas apresentem, também, posições aprioristas e construtivistas.

- Infere-se que a epistemologia subjacente ao trabalho das educadoras, no caso em questão, a empirista, estrutura-se no senso comum. Talvez por falta de uma reflexão epistemológica não se dão conta da teoria que seguem. As educadoras desconhecem portanto, quais as verdadeiras implicações destes pressupostos para a aprendizagem do aluno e, mesmo quando acreditam que se utilizam de fundamentos diferentes, destacam-se características empiristas no seu discurso.

- No discurso das educadoras entrevistadas [sete afirmam], a teoria adotada pela creche é o construtivismo. Ao relatar a linha que elas seguem, apenas quatro educadoras se posicionam, afirmando que adotam a linha construtivista ou sócio-construtivista. As demais entrevistadas não demonstram que teoria norteia a sua prática pedagógica. Tal resultado revela que elas não denominam suas

concepções epistemológicas porque não entendem o seu significado e o que estas teorias representam no processo ensino/aprendizagem.

- Na questão *aprendizagem*, metade das educadoras teve dificuldade em explicar como a criança aprende. Nota-se que há uma forte tendência empirista no modo de conceber a aprendizagem; a criança é vista como um receptor passivo e, além desse aspecto, a aprendizagem é entendida como preparatória e preventiva. Assim, acreditam que a educação "oferecida" por elas, é a base, é o que prepara para o futuro. A educadora assume uma postura de detentora do saber e o aluno um papel passivo. Um total de 100% das educadoras tem no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil a base para as atividades que desenvolvem, para a sua ação pedagógica. Destacam, como elemento importante nas falas de pressupostos construtivistas, a questão referente à formação continuada.

- A questão do desenvolvimento, está vinculada à epistemologia empirista. O papel da família e das educadoras é fundamental neste processo. Assim, uma fala marcante é que o estímulo oferecido pela família é responsável pelo desenvolvimento ser mais rápido ou mais lento da criança. Na creche, o foco está somente no resultado: todos devem chegar iguais no final do ano. O desenvolvimento tem base também na epistemologia apriorista; para as educadoras ou depende do sistema nervoso, da adequação das atividades a idade das crianças, ou a criança se desenvolve sozinha. Neste contexto, é fácil compreender porque, para a maioria das educadoras, a educação infantil é a principal responsável pelo desenvolvimento da criança [oito educadoras]. Esta concepção se alicerça no empirismo de senso comum, com pouca compreensão de como a criança se desenvolve.

- Outra tendência das educadoras, revelada na pesquisa, é a compreensão das regras sociais morais fundamentadas na teoria empirista: elas são impostas, rigorosas e a criança deve submeter-se a elas. Mas há, também, um avanço relativo às formulações das regras, que caminha na direção da concepção construtivista, pois as regras são construídas pelas educadoras e crianças, de comum acordo.

- Existe uma escassez de cursos de capacitação para as educadoras, que acabam por se revezar porque não podem se ausentar da instituição.

Isto posto, apresentamos como encaminhamento:

- Uma reavaliação da proposta pedagógica e sua reestruturação. É imprescindível explicitar a concepção epistemológica na qual a instituição acredita e que eleger para direcioná-la.

- As instituições devem continuar garantindo às educadoras o direito de estudar, de discutir, de trocar idéias sobre a sua ação pedagógica e de planejar as suas aulas.

- Como as universidades tem em seus quadros, docentes com conhecimentos estruturados sobre a teoria construtivista, sugere-se que a Prefeitura Municipal de Londrina, em parceria com essas instituições, possibilite encontros semanais e estruturados como grupos de estudos. A sugestão é de viabilizar uma reflexão sobre a prática e possibilitar um pensamento crítico e reflexivo sobre a teoria construtivista. Dessa forma, as educadoras e coordenadoras poderão escolher, conjuntamente, qual "tipo" de construtivismo querem seguir.

- Considerando que as educadoras devem ser conscientes da teoria epistemológica que subjaz os caminhos pelos quais é construído o conhecimento de seus alunos, é necessário apresentar a elas todas as abordagens do processo ensino-aprendizagem. Enfocando suas limitações, método, vantagens, etc., com esse conhecimento, serão capazes de escolher a epistemologia que acreditam ser a mais adequada para auxiliá-las a desenvolver a ação docente. Caso a concepção epistemológica escolhida não esteja de acordo com a da instituição, as educadoras devem eleger, outro local onde possam trabalhar com a concepção epistemológica em que acreditam.

Vale pontuar que Becker (1998) e Palma (1997) já encontraram um quadro muito próximo de todas as questões referentes à concepção epistemológica



do educador, que aqui registramos. Eles encontraram que é a tendência empirista que caracteriza mais amplamente a epistemologia do professor. Portanto, o quadro encontrado não diz respeito apenas às educadoras de creche de Londrina mas, também, no Rio Grande do Sul e com professores de Educação Física em Londrina.

Nosso estudo não é conclusivo, mas é o resultado de um esforço em proporcionar um espaço para reflexões, e questionamentos sobre em que base teórica está estruturada a prática pedagógica das educadoras de creche. Contudo, é inegável a influência formativa que elas desempenham sobre as crianças. É necessário que tal influência, se traduza de fato em contribuições voltadas para auxiliar na construção de crianças verdadeiramente críticas, reflexivas, autônomas e sujeitos do processo ensino-aprendizagem. No entanto, não se pode perder de vista que a ação educativa não deve ficar apenas no plano teórico; deve assumir o papel de atividade transformadora, ou seja, de práxis.



QUADRO 8 - QUADRO GERAL DOS TEMAS EM CATEGORIAS ENCONTRADAS NAS FALAS DAS EDUCADORAS ENTREVISTADAS

TEMAS	CATEGORIAS	Nº DE EDUC.
A LINHA EDUCACIONAL DA CRECHE	- A teoria adotada pela creche é a construtivista; - Educadoras sem uma linha educacional definida; - Dificuldade em compreender o que é uma teoria educacional; - Educadoras que não recordam a teoria educacional; - Educadoras que confundem tema gerador com linha educacional; - Educadoras que afirmam seguir a mesma teoria educacional da creche; - A teoria que norteia a prática pedagógica da educadora é o construtivismo ou sócio-construtivismo; - Dificuldades encontradas para seguir a corrente teórica proposta; - Educadoras que não seguem totalmente a mesma teoria da creche; - Educadoras que não compreendem o que é uma teoria que direciona o seu trabalho; - Confundem teoria com elementos que são compostos por ela; - Falas que indicam pressupostos construtivistas.	07 05 04 03 02 08 04 05 03 02 03 04
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA CRIANÇA E APRENDIZAGEM	- Dificuldade para explicar como o desenvolvimento acontece; - O desenvolvimento ocorre de forma diferente; - O desenvolvimento acontece de forma igual; - Desenvolvimento vinculado à experiência externa - empirista; - Posições empiristas/aprioristas na concepção de desenvolvimento; - Tem dificuldade para compreender as questões referentes à aprendizagem (descrevem a prática) e sua contribuição; - A aprendizagem ocorre de modo passivo - empirista; - A afetividade como elemento central da aprendizagem; - Posições empiristas na concepção de aprendizagem; - Contribuição vinculada a um caráter preparatório e preventivo - empirista; - A contribuição é o amor; - Contribuição vinculada à proteção e auto-estima; - Falas que indicam pressupostos construtivistas sobre a aprendizagem da criança, sobre a formação e contribuição do educador;	05 07 02 09 07 06 07 05 05 07 04 04 10
PAPEL DO EDUCADOR E DO ALUNO NA ORGANIZAÇÃO DE REGRAS SOCIAIS E MORAIS	- A educadora elaborou as regras; - As regras foram elaboradas junto com as crianças; - As educadoras citam os direitos universais das crianças; - Dever da criança aparece vinculado a regras de convivência social; - Submissão total da criança ao dever - empirista; - O direito de melhores condições de trabalho (educadoras); - O dever da educadora é preparar para o futuro; - Falas que indicam pressupostos construtivistas.	04 07 08 05 05 05 04 06

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é o que dá base para as atividades; - A educadora é o modelo na explicação; - A diretora auxilia na elaboração do planejamento; - Sugestões das crianças podem alterar o planejamento; - A forma utilizada para avaliar as crianças é a observação; - A avaliação realizada é do ensino ou da aprendizagem; - Educadoras que fazem avaliação diária das crianças; - Educadoras que fazem avaliação diária pessoal; - O foco da avaliação é o aluno; - Falas que indicam pressupostos construtivistas.	12 08 09 11 07 06 07 04 05 05
CONCEITOS SOBRE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	- O caráter importante é a alimentação; - Educação Infantil como principal responsável pelo desenvolvimento da criança; - Creche e pré-escola desempenhando a mesma função; - Falas que indicam pressupostos construtivistas.	06 08 07 03
CONHECIMENTOS ESPECIALIZADOS (CAPACITAÇÃO)	- Educadoras que não receberam capacitação antes de atuar na Educação Infantil; - Educadoras que já possuíam capacitação ao entrar na Educação Infantil; - A busca de qualificação em serviço; - Utilização do grupo de estudos como meio de capacitação; - São oferecidos vários cursos durante o ano; - Existe uma escassez de cursos de capacitação; - Na época em que a Ação Social era responsável pelas creches havia mais cursos; - Faz relação dos cursos com a prática diária.	07 04 06 05 03 08 02 07

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. ; WAJSKOP, G. **Creches:** atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALAYÓN, N. **Assistência e assistencialismo:** controle dos pobres ou erradicação da pobreza? São Paulo: Cortez, 1992.

ALMEIDA, C. L. de. O que é epistemologia? **Revista de Educação AEC**, n.102, p.09-17, jan./mar. 1997.

ASSIS, O. Z. M. A pré-escola e seus objetivos: algumas considerações. In: _____. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar.** 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1993. Cap.1.

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética. **Educação e Realidade**, v.24, n.1, p.73-88, jan./jun. 1999.

_____. **Da ação à operação:** o caminho da aprendizagem em J. PIAGET e P. FREIRE. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BITTENCOURT, S. Berlim tem portinhola para mãe deixar bebê. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 jul. 2002. p. A19

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Teorias da aprendizagem:** unidade modular - módulo de síntese. Rio de Janeiro: OEA: FCBTVE, 1982. 40p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 10.ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 1988, p.128-129.

CAMPOS, M. M. ; ROSEMBERG, F. ; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

CATALDI, M. C. C. Modificações sociais e a participação da mulher no mercado de trabalho. In: GAYOTTO, M. L. C. et al. **Creches: desafios e contradições da criação da criança pequena**. São Paulo: Ícone, 1992.

CAVICCHIA, D. de C. Fundamentos teóricos. In: _____. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Loyola, 1993. p.39-84.

CHARLES, C. M. **Piaget: ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

COLETIVO DE AUTORES. Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física. In: _____. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. p.97-113.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DEVRIES, R. ; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLLE, J. M. História e método. In: _____. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p.17-48.

_____. **Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GARMS, G. M. Z. **(Re)construindo o trabalho docente na pré-escola: uma tentativa de intervenção**. 1998. 243 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.

GAYOTTO, M. L. C. et al. **Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena**. São Paulo: Ícone, 1992.

GOULART, I. B. O desenvolvimento psíquico na perspectiva de Piaget. In: _____. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p.23-66.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HUME, D. **Investigação acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nacional, 1972.

INHELDER, B. ; BOVET, M. ; SINCLAIR, H. Introdução. In: _____. **Aprendizagem e estruturas do Conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977. p.13-42.

JUNIOR, M. K. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p.17-26, ago. 1991.

KAMII, C. ; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. Campinas: Ática, 1991.

LABURÚ, C. E. **A construção do conhecimento em sala de aula**. 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LE MOS, E. A. L. **A formação do educador: Os cursos de magistério de 2º grau e de pedagogia na região de Londrina**. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

LIMA, B. C. **Creche da Universidade Estadual de Londrina: questões sobre as práticas educativas**. 1997. 129 f. Monografia (Especialização em Sociologia e Sociologia da Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LÓLIS, D. **A pobreza em Londrina: ações do órgão municipal de assistência social**. 1993. Monografia (Especialização em Estado e Políticas Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. **Proposta de transição da educação Infantil: creche da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação** (Comissão de Estudos e elaboração da proposta - portaria nº 291 de 14 de abril de 1998. Prefeitura do Município de Londrina. Londrina, 32p. , out. 1998.

_____. **Decreto nº 041, de 28 de janeiro de 2000**. Transfere a coordenação das unidades públicas de atendimento infantil à Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura do Município de Londrina. Londrina, 2p. , jan. 2000.

_____. **Lei nº 8.213, de 14 de agosto de 2000**. Denomina Centros Municipais de Educação Infantil, localizados na sede do Município de Londrina. Prefeitura do Município de Londrina. Londrina, 2p. , agosto 2000a.

_____. **Assistência e Serviços Sociais no Município de Londrina - histórico: 1934 -1984**. Prefeitura do Município de Londrina, 09 f. ,1984.

_____. **Proposta pedagógica**. Londrina, 2001. Centro Municipal de Educação Infantil Valéria Veronesi.

LUCKESI, A. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: _____. **O construtivismo na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 79-88.



MINGUET, P. A. (Org.). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTOYA, A. O. D. **Piaget e a criança favelada: Epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei de educação - tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. 5.ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.14, n.1, p.43-52, 1988.

_____. et al. **Creches: crianças faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **A educação infantil: muitos olhares**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade - 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

PALMA, A. P. T. V. **O desenvolvimento do conhecimento humano na educação infantil: o discurso do professor de Educação Física**. 1997. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

PARRA, N. A teoria de Piaget: visão geral. In: _____. **O adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 01-09.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

_____. A epistemologia genética. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. **O Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. et al. Conclusões gerais. In: _____. **O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1986. p. 121-128.

_____. **Para onde vai a educação?** 9.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVIÉRE, C. Os microrrituais da vida infantil. In: _____. **Os ritos profanos.** Petrópolis: Vozes, 1996. p.112-130.

RIZZO, G. **Creches: organização, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

_____. **Educação pré-escolar.** 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche.** São Paulo: Cortez, 1989.

SÃO Paulo teve "babyklappe" por mais de cem anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 jul.2002. p.A19.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1974.

SOLÉ, I. ; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: **O construtivismo na sala de aula.** 6.ed. São Paulo: Ática, 1999. p.09-28.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 4.ed. Paz e Terra, 1990.

ZABALA, A. A prática educativa: unidades de análise. In: _____. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-25.



APÊNDICES



APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TEMA 1

A linha educacional da creche:

- A direção da creche tem uma linha educacional definida? E você segue esta linha?

- . Você sabe qual é?
- . O que você acha ou sabe sobre esta linha, sobre essa diretriz?
- . E existe, ...
 - Tem alguma teoria, linha educacional que você utiliza no seu cotidiano com as crianças? Ou seja, existe uma corrente teórica que direciona, norteia a sua ação pedagógica?
- . Você utiliza a mesma da creche para trabalhar?
- . Projeto pedagógico, você leu? Tem algo lá relacionado a isso?
- . Tá, mas isso que você faz tem um nome específico ou não? Esta teoria tem um nome?
- . Se falar mista, mas qual a outra linha?
- . Deixar na manga: ou você age por intuição e experiência?

TEMA 2

Construção do conhecimento da criança e aprendizagem

PREPARAÇÃO:

- . Com qual idade você trabalhou mesmo?
- . Agora você trabalha com crianças de anos, certo?
- . Você acha que as crianças são diferentes nessas idades? E ...
- . Como a criança se desenvolve?
 - Como você observa o desenvolvimento de uma criança? Como acontece este desenvolvimento?

PREPARAÇÃO:

- . Quando a gente trabalha com criança, um dos nossos objetivos na creche é fazer com que essa criança aprenda, não é? Então como você acha...
 - Como você acredita que uma criança aprende?

PREPARAÇÃO:

- . A criança nessa idade, de 0 a 6 anos tem condições de aprender alguma coisa?
 - Você acha que uma criança de 0 a 6 anos tem alguma capacidade de aprendizagem? Se sim, qual e o que? Se não, por quê?
 - Qual a contribuição sua no desenvolvimento da criança? O que você pode fazer para auxiliá-la?

TEMA 3

Papel do educador e do aluno na organização de regras sociais e morais

PREPARAÇÃO:

- . Na sala onde você trabalha tem regras?
 - Quem faz as regras na sala?
 - O que você acha que é direito e dever do educador e do aluno?

TEMA 4

Avaliação do processo ensino-aprendizagem

PREPARAÇÃO:

- . Eu gostaria de saber um pouco mais sobre o que você faz com seus alunos na sala...
 - Que tipo de atividade você desenvolve com as crianças?

PREPARAÇÃO:

- . Sim, entendi e como...
 - Como você faz para explicar?



PREPARAÇÃO:

. Você faz planejamento? A equipe pedagógica auxilia esse trabalho? Dá sugestões? Você escreve em algum lugar? Faz registro? E quando a criança sugere alguma coisa? Vocês acrescentam ou é realizado só aquilo que estava programado?

- Você faz planejamento? Como ele é feito?

- Você avalia a criança? Como?

- Para que você se utiliza dessa avaliação? Ela tem a ver com o planejamento ou não tem nada a ver? Se sim, o que ela tem a ver com o planejamento?

- Você faz avaliação diária?

- Qual a utilidade, a importância da avaliação?

TEMA 5**Conceitos sobre a instituição de educação infantil**

- Como você vê seu trabalho? Por quê? Você acha importante o trabalho que você faz com as crianças? Para quê?

PREPARAÇÃO:

. Nós temos várias instituições em Londrina, responsáveis pela educação infantil, temos creches, berçários, pré-escolas, maternal e todas com os nomes fantasias mais variados. Você acha que....

PREPARAÇÃO PARA OUTRA QUESTÃO:

. Você gosta de trabalhar na creche?

. E você acha que a criança gosta de estar na creche?

. Você acha que é importante para a criança frequentar a creche? A creche é importante... então...

- Qual a importância da creche para a criança?

- Creche e pré-escola desempenham a mesma função? Por quê?

TEMA 6**Conhecimentos especializados (Capacitação)**

- Você fez algum curso ou leu algum material sobre criança/mundo infantil antes de iniciar o seu trabalho na creche? Se afirmativo, qual?

- No decorrer do seu trabalho, quantas palestras você assistiu?

. Sobre qual temática?

. O que você aprendeu com elas?

. Foi sugerido que você fizesse algum curso?

. Foi oferecido algum curso para você? Sobre o quê?



APÊNDICE C

DADOS DA CRECHE E INFORMAÇÕES DAS EDUCADORAS

Instituição

Número:

Fundação:---/---/---

Atendimento

Faixa etária atendida: de a

Parcial:

Integral:

Número total de vagas:

Número total de crianças atendidas:

Destacar a idade de cada sala, nome e relação adulto criança.

Número total de funcionários:

Educadoras

Número de educadoras:

Horas de trabalho:

Número de auxiliares (das educadoras):

- Escolaridade das educadoras:

☐ **Ensino Fundamental**

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

☐ **Ensino Médio - MAGISTÉRIO**

Completo

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Em curso

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

☐ **Ensino Médio - OUTRO CURSO**

Completo

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Em curso

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

☐ **Ensino Superior Curso:**

PEDAGOGIA

Em curso

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Completo

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Incompleto (Desistência)

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

LETRAS

Em curso

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Completo

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Incompleto (Desistência)

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

HISTÓRIAEm curso

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Completo

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Incompleto (Desistência)

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

EDUCAÇÃO FÍSICAEm curso

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Completo

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Incompleto (Desistência)

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

BIOLOGIAEm curso

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Completo

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

Incompleto (Desistência)

1[] 2[] 3[] 4[] 5[] 6[] 7[] 8[] 9[] 10[]

APÊNDICE D

FICHA DAS COORDENADORAS DAS CRECHES

Identificação

Número:

1) A creche tem projeto pedagógico?

☐ Sim ☐ Não

2) Se sim, quem elaborou o projeto pedagógico?

3) Qual a linha educacional do projeto pedagógico?

4) A creche segue a mesma linha do projeto? Se afirmativo, você acha que é importante que a creche caminhe na mesma direção do projeto pedagógico? Explique.

5) Quantas vezes por ano e quantas horas são destinadas à capacitação (cursos, congressos, grupos de estudos) das educadoras?

6) Escolaridade:

☐ Ensino Superior Curso: -----☐ Em curso☐ Completo☐ Incompleto (desistência)☐ Ano previsto para o término -----

Ano de conclusão: -----

Instituição -----

Cursou ou está cursando pós graduação? ☐ sim ☐ não

Área de concentração: -----

☐ Especialização☐ Mestrado☐ Doutorado☐ Em curso☐ Completo☐ Incompleto (desistência)

Instituição: -----

Ano previsto para o término:-----

Ano de conclusão: -----

APÊNDICE E

FALA DAS EDUCADORAS POR TEMA

TEMA 1

A linha educacional da creche:

A educadora um diz:

1) "Tem". Tem? E qual é? "A nossa aqui?" Isso. "A nossa é a construtivista". E você sabe assim falar alguma coisa sobre essa linha... o que você conhece dela... "Olha, é... tem a parte mais teórica e tem a parte mais prática. Eu vou falar mais da prática. A teórica eu conheço alguma coisa mais assim de... de cabeça eu não sei muito bem. Mas na prática, na convivência, a gente faz assim... tem atividades que você é... você vai dando um tipo de atividade mas assim... que tem haver com coisas que eles já sabem. (...) A gente vai uma coisa bem participativa. Um tipo de atividade bem participativa com eles. Mas a gente explora bastante o que eles tem, só que assim é... a forma como que você põe as questões prá eles responderem, tem que tá uma forma assim que eles entendam bem. Porque se você complica as vezes um pouco o palavreado, eles não vão conseguir entender. (...) Mas é... se você conseguir se comunicar com a criança, você vê que eles tem bastante coisa que dá prá trabalhar. Então é assim que a gente faz e assim vai seguindo os temas. Prá mim, essa é a forma construtivista. Porque aí é em cima do que eles tem, em cima do que eu tenho, em cima do que os outros tem, porque... uns tem um tipo de experiência que outros não tem. E aí um ajuda o outro e a gente se ajuda e vai embora é assim que é meu trabalho".

A educadora dois afirma:

1) "Olha, nós trabalhamos é... buscando o desenvolvimento da criança mesmo, a produção dele então, nós seguimos uma linha... mais ou menos baseada na teoria de Piaget, que é a do construtivismo. Procuramos seguir essa linha".

A educadora três coloca:

1) "Ela até tem, a gente trabalha num grupo e a gente faz... (pausa prolongada)". Retomando, eu quero saber se a creche tem um a linha educacional definida. "Como assim essa linha que você tá perguntando?" Uma teoria que a creche siga. "Uma teoria... nós temos, a gente trabalha mais com o sócio-construtivismo. Mas a gente trabalha de tudo um pouco, porque aqui nós trabalhamos com a parte de educação, nós trabalhamos com crianças carentes. Então a gente trabalha um pouco disso, um pouco de construtivismo, um pouco de cada coisa". Então vocês mesclam as atitudes seria isso? "A gente faz um pouquinho da cada coisa". Esse pouquinho de dada coisa que você falou, são atitudes que vocês tem ou é um pouco de cada teoria? "Na parte da educação?" É você falou que a creche segue o sócio-construtivismo, certo? "Foi". Mas que ao mesmo tempo vocês fazem um pouquinho de cada coisa, eu quero saber o que é esse pouquinho de cada coisa. São teorias diferentes que vocês utilizam ou são as ações que você colocou como o social, a criança carente que vocês tem que cuidar? "Mais são as ações. Querendo ou não querendo vão ter, porque antigamente as creches elas eram só... elas só cuidava da criança, ela só cuidava, dava banho, e dava comida. O objetivo da creche até um ou dois anos atrás era trabalhar em cima do bem estar da criança, só o pessoal, o moral. A partir de agora a gente já tá trabalhando também a parte da educação. Nós não alfabetizamos, mas nós trabalhamos já com vários recursos. No pré por exemplo, ela já vai ter noções, ela vai sair daqui sabendo os numerais, as letras, a coordenação dela já tá bem desenvolvida. Então nós se preocupamos também não só com aquela parte de dar banho, comida, por dormir, só que também nós não deixamos de fazer. Então nós trabalhamos meio paralelo, a gente cuida das duas partes". Essas duas partes seriam o que? "A parte pedagógica que antigamente não tinha e também a parte da criança desse lado que era só esse, o assistencial da criança".

A professora quatro responde:

1) "Tem". E qual é? "O construtivismo". E você consegue falar um pouco sobre esta linha, o conhecimento que você tem sobre ela... "Sim, a criança ela aprende construindo. Então você não pode dar tudo pronto para ela como era antes, que você pegava o trabalhinho e dava tudo pronta prá criança. Agora não, por exemplo, eu faço a hora do conto com a criança e eu conto a estória e ela desenha. Então ela tem o universo dela, aquele desenho que eu posso muitas vezes não entender, prá ela tem um significado. Então eu procuro perguntar, se eu não entendo, eu não falo para ela: olha eu não entendi o que você desenhou mas eu não falo isso jamais. Eu pergunto: nossa que desenho lindo, mas isso aqui é o que mesmo? Aí ela fala e eu vou marcando para saber. E eles constroem, eu dou muito brinquedos para eles, eles pegam e montam casinhas, os meninos montam carros e assim

eles estão aprendendo, construindo, essa é o que a gente segue, é mais ou menos a linha pedagógica da creche é isso aí, o construtivismo".

A professora cinco diz:

1) "Ela segue o... tem o... deu branco". É algum documento? "Isso, é o documento que segue, mas eu esqueci o nome deste negócio". Tudo bem, você vai tentando lembrar. "Eu vou tentar, eu vou pegar, nós temos o planejamento certinho neste documento como que é prá seguir o ano todo". E você lembra o nome da teoria que está neste documento? Como que ela chama? "Não". É uma linha educacional? "Isso". Você lembra o nome dela? "Não lembro". (...) Voltando um pouquinho a questão da teoria que a creche segue, você lembrou o nome do documento que é o Referencial, então eu quero saber se agora você se lembra do nome da teoria que a creche segue. "Da teoria?" É. "Como assim a teoria? Me dá um branco". Você pode falar, essa creche trabalha baseada em... "Não em um nome, é várias, é aqueles nomes estranhos. Tem várias teorias, nós estudamos, a diretora ela pega em vários grupos de estudos a apostila e nela tem várias teorias que usa, não é uma só". Do que você se lembra? Ela tem uma teoria só ou mais de uma? "Deu branco, eu não lembro esse negócio de teoria".

A educadora seis responde:

1) "Você fala da forma da educação, tipo assim o planejamento essas coisas?" Pode ser. "Nós temos sim, temos o planejamento que é feito, o grupo de estudos da quarta-feira e nós discutimos como fazer a melhor maneira, os conteúdos". (...) Voltando um pouco, eu tinha perguntado para você se a creche tem uma linha educacional definida, uma teoria e nós falamos sobre planejamento. Agora você consegue responder esta questão? "Dentro do construtivismo assim?" É com o construtivismo que vocês trabalham aqui? "É com o construtivismo, hoje em dia eu acho que são raras as creches que não trabalham com o construtivismo. Quando a gente precisar, igual você perguntou se eles colaboram, se a gente precisar de algo eles auxiliam, eles auxiliam sim, só que eu acho que a Educação principalmente em termos de creche e educação infantil, eu acho que a Educação tinha que investir mais. Principalmente em cursos para nós".

A educadora sete afirma:

1) "Nós temos um linha educacional. Você quer saber que tema que eu trabalho com as crianças? A teoria?" É a teoria. "Nós temos as práticas pedagógicas que a gente trabalha dentro de sala. E a gente segue estas práticas". Você pode falar um pouco mais? "Por exemplo eu trabalho na sala com temas geradores, por exemplo dia da criança, árvore mas eu não fico só nisso. Então na prática pedagógica, a gente trabalha com alta estima, a criança por si e eu não lembro a palavra certa". (...) Eu quero saber se este modo que você trabalha se ele tem algum nome, a pergunta que eu tinha feito era se a creche tem uma teoria para seguir e você acabou falando do modo como trabalha. Você consegue responder esta minha questão agora? "É através das práticas pedagógicas que a gente trabalha". O nome desta teoria seria práticas pedagógicas é isso? "Agora você me pegou, eu não sei se é isso. O nome desta teoria você fala?" Sim. "Porque a gente trabalha num todo com a criança, o conhecimento de mundo, o conhecimento da sociedade, a matemática. É tudo no geral, a natureza. Por exemplo se eu for trabalhar a árvore com a criança, eu vou trabalhar num todo, eu vou trabalhar a matemática, a linguagem oral, a natureza que é o passeio lá fora, é assim que eu procuro trabalhar".

A educadora oito afirma:

1) "Tem é a construtivista, não é bem uma teoria, é um processo. A gente não fala teoria construtivista, nós falamos que é um processo, a criança vai aprendendo".

A educadora nove responde:

1) "A gente trabalha com o construtivismo, sempre valorizando esses principais autores, pesquisadores que falaram sobre o desenvolvimento da criança. E agora também em cima das habilidades e competências, mas não é uma coisa assim definida, uma coisa só, não tem algo definido. Por exemplo, vamos trabalhar em cima de um autor, ou daquela linha de pensamento e não vamos usar as outras coisas".

A educadora dez coloca:

1) "Tem porque todas as coordenadoras trabalharam no projeto político pedagógico e todas estão seguindo. Tanto é que elas estão passando prá gente trabalhar com o construtivismo".

A educadora onze diz:

1) "Tem". Você sabe qual é? "A gente trabalha com tema gerador, a gente pesa o que é de importante para a criança e trabalho em cima. Mas não é chegar lá e dar o que eu quero, eu tiro da criança o que é importante para ela". E isso que você segue tem algum nome específico? "Não é construtivismo.... eu esqueci".

A educadora doze afirma:

1) "A gente usa mais como base os Parâmetros Curriculares e a gente também faz o planejamento anual. E a gente trabalha mais com tema gerador, mas tudo embasado nos Parâmetros que é o que a gente mais usa". Mas nos Parâmetros tem uma teoria com a qual vocês se identificam? "Ela é mais voltada para Piaget, com o construtivismo. Mas dizer para você que a gente segue uma linha, uma corrente, não dá para afirmar porque a gente usa mais os temas geradores para fazer as atividades". E como é trabalhar com os temas geradores? "Normalmente os temas partem dos professores e geralmente são voltados para as datas comemorativas. Por exemplo a gente escolhe um tema como a semana da Bandeira e trabalha as letras, as palavras a gente também manda pesquisa para casa para eles estarem ajudando".

A educadora um responde:

2) "Sigo. Sigo, de acordo com a proposta nossa eu sigo sim. Então a sua também você acha que é construtivista? "Eu acredito que sim".

A educadora dois diz:

2) "Então, eu utilizo é... eu estou estudando, eu faço educação infantil então a gente estuda Piaget e Vigotsky, eu procuro seguir mais ou menos o que eu entendo da linha deles. Mas isso não quer dizer que você não faça... a gente procura fazer o que dá certo dentro da sala. Nem sempre dá para você seguir uma linha a risca, com criança nessa fase é muito difícil. Eu procuro observar o desenvolvimento da criança, respeitar os seus limites, as suas fases do desenvolvimento, então eu vou seguindo assim. Eu vou trabalhando as atividades que eu vejo que dá certo, na minha classe". Essa teoria que você segue tem algum nome? Pelo que eu entendi você usa as duas? "É construtivismo, é uma linha de metodologia, é a linha de Piaget". Então você considera que você trabalha na mesma linha da creche? "É, a creche está procurando seguir esta linha, então eu já sigo esta linha a algum tempo.

A educadora três afirma:

2) "Essa sua teoria que eu não tô conseguindo entender". Teoria é uma linha educacional que você segue, tem alguns nomes por exemplo, é o tradicional, é o construtivismo, se é aquela que acredita que a criança já nasce sabendo e você fica ali só observando. "A gente trabalha muito em cima de estímulo da criança. Nós recebemos crianças que são pouco estimuladas em casa pelos pais. Nossas crianças por serem muito carentes, elas não tem muito brinquedo em casa, o pai acha que ela tá lá e tá bem. Você vai conversar com o pai e eles fala: Nossa! Mas ela tá bem na creche, tá bem tratada, tem isso, tem aquilo eles dão valor a isso. Eles não dão muito valor se a criança tá aprendendo, se ela tá desenvolvendo. Nós temos crianças aqui que quando sai do pré já tá lendo e não é nós que forçamos ela a isso. É criança que é estimulada, a gente trabalha com bastante atividade, nós temos material pedagógico, bastante material. Eu trabalho aqui na minha sala bastante com o lúdico e isso ajuda a desenvolver muito a criança. Eu tenho bastante material de encaixe, de numerais, emborrachado, isso facilita com que a criança vá se despertando, ela vai se descobrindo. O trabalho que você pode observar ali a maquete, foi todo feito por eles, com massinhas. Então a criança em si, nós vamos estimulando e ela vai se descobrindo, ela vai florescendo. Porque nós não estamos aqui para ensinar mais a criança como antigamente. Olha! Esse aqui é o A, o P, o M, antigamente era assim, a criança decorava aquilo, aprendia, cansava daquilo. E nosso objetivo hoje não é esse, é fazer com que a criança aprenda brincando, se descobrindo. Nossas crianças grava as coisa que até a gente fala: Nossa! Descobriu! Tem um aluno meu que entrou faz quinze ou vinte dias, e eu já notei um diferença nele. Ele tá começando a descobrir através dos jogos de encaixe com numeração, ele já tá descobrindo o número, quantidade. Ah! tia, esse aqui é o três. É o três? Então a gente faz com que a criança participe, com que ela crie alguma coisa, com que ela descubra alguma coisa. Eu pelo menos trabalho assim. Eu acho que nós aprendemos muito com as crianças. Às vezes quando você recebe um aluno e começa a trabalhar com ele, a gente começa a descobrir muita coisa, a criança ensina muita coisa prá gente. Principalmente aqui, eu aprendi muita coisa com os meus alunos." Tipo o que? "Muita experiência de vida, eles dão carinho. Eles são muito carentes, eles tem muita sede de saber, muita vontade de aprender. Eles sonham com o que vão ser quando

crescer, alguns querem ser como a tia. Eles tem vontades, eles falam desde de pequeno que vão comprar aquilo, que vão comprar isso. Eles pegam brinquedo e brincam de avião, fazem celular, então são crianças que eles contam a vida deles prá gente. Eu tenho alunos na minha sala com experiências péssimas, coisas bem tristes e eles contam as coisas prá gente, aí você fala: Meu Deus a gente tem que dar mais valor! Porque eles estão aqui, tá alegre, tá contente e estão com problemas tão sério em casa. Prá gente no dia a dia é uma lição, a gente reclama de tanta coisa! Eu tenho dois filhos e fico vendo a vida deles, eles falam cada coisa da família deles então eu acho que aqui é uma troca, a gente não tá aqui só prá ensinar, a gente aprende muito com eles também". Tudo isso que você falou que faz, isso tem algum nome? Esse jeito que você trabalha você pode referir isso a alguma teoria? "Seria o sócio-construtivismo, não é? Ele constrói, a gente trabalha em cima deles prá gente. Por exemplo, se aconteceu alguma coisa extraordinária na sala ou eles vão contanto, então eu trabalho em cima daquilo. Eu não falo assim: hoje vocês vão aprender tal coisa, não é uma seqüência, eu trabalho em cima de seqüência. Aconteceu alguma coisa? Então disso a gente vai tirar o que? O que nós vamos aprender com isso? É claro que eu não vou falar prá eles: por causa desse acontecimento nós vamos aprender isso, mas eu faço daquilo um motivo prá continuar a aula, prá continuar o assunto e eles irem aprendendo assim". Pelo que você falou você trabalha com o sócio-construtivismo que é a mesma linha da creche, é isso? "É isso".

A educadora quatro responde:

2) "Eu procuro seguir, eu faço bastante curso, eu tô sempre me atualizando, então eu sempre procuro seguir aquilo que eu aprendo. Eu tive um curso esses dias de cinco sábados, sobre a prática pedagógica, e tudo que eu aprendi eu estou aplicando aqui com as crianças e tá dando muito resultado. Então eu procuro sempre tá me atualizando, porque o grande problema é que tem gente que acha que a criança tem que ser perfeita e a criança ela está aprendendo. Então a gente procura... é aquele ditado: ela aprende brincando. Por exemplo, eu cobro mas eu não cobro muito, eu cobro o limite porque eles ficam o dia todo aqui. Então eles brincam, uma hora faz atividade, só que sempre monitorado, eu não perco nada, tô sempre observando. Sempre o relacionamento deles com os outros colegas, sempre quem tá mais lento e quem tá mais adiante, porque tem muitos casos assim e eu procuro sempre tá ali ajudando, observando tudo. Apesar de ser precário porque são vinte crianças e uma professora para cada vinte crianças, então é meio complicado mas a gente procura está dando o melhor".

A educadora cinco coloca:

2) "Tem que seguir certinho senão... como que é o nome? Não tem como pegar o negócio para você anotar o nome?" Depois a gente pode pegar. O nome do documento não é o mais importante, seria mais importante se você lembrasse o nome desta teoria que a creche está seguindo. Mas de repente na conversa você pode estar se lembrando. "É... porque ela trás várias coisas para a gente estudar, não tem uma teoria, tem que seguir o que manda, é que eu esqueci o nome". (...) E dentro do que você trabalha, no seu dia a dia com a criança, tem alguma coisa na qual você se baseia para trabalhar? Pausa prolongada. Você falou para mim as atividades que você faz com as crianças, mas tem algo no que você se baseia para trabalhar com as crianças? Um autor, uma teoria? "Então é isso, eu não consigo guardar nome de autor, tem várias apostilas que eu estudo, tem os livros". Mesmo que você não consiga se lembrar... "Tem os livros que eu estudo das idades, no que pode ser dado em cada idade". Tá, mesmo que você não consiga se lembrar destes autores, do nome destas teorias, como que você faz para trabalhar então com essas crianças? "Como assim?" Você falou que você tem uma teoria que é essa que você não lembra o nome, é isso que eu entendi ou não? "Eu não sei se a gente tá conseguindo... a teoria o que seria? É um livro que a gente estuda para dar as atividades para eles, é isso?" Mais ou menos. Teoria seria aquilo que te dá a direção para você trabalhar. "Ah! Então a nossa teoria é o projeto pedagógico. A teoria não é o planejamento que você tá dizendo, é?" Não, planejamento é um dos elementos, a teoria seria o que está acima. Dentro da teoria você vai elaborar todas as suas atividades, mas dentro desta direção. "Ah! é o projeto pedagógico, é esse daí a nossa teoria, nós temos que seguir aquilo lá. Daí cada grupo de estudo quem manda é lá da educação, é apostila, nós assistimos filme, como educar, tudo". Você trabalha dentro da intuição, da experiência... "Não, da intuição não, da experiência sim. Eu uso muito a experiência, às vezes nem bate muito com o que pede, mas eu acho que é mais a experiência e também o estudo. Porque cada semana no grupo de estudos a gente estuda uma base para ter com as crianças, o que deve ser feito e o que não deve".

A educadora seis diz:

2) "Sim, eu trabalho com o construtivismo, mas não sei te dizer se é aquele fio de cabo a rabo, mas eu trabalho assim com as crianças". Como é esse assim? "Eu deixo a criança comentar, se expressar, sugerir, eu deixo falar. Tem muitas que às vezes não tem em casa a liberdade com a mãe, e eu trabalhei com uma criança que ela quase não falava. Hoje ela fala muito, comenta tudo, eu paro, ouço, dou atenção para aquilo que ela está me contando. Eu trabalho desta forma, agora se é o construtivismo de cabo a rabo como eu estou te falando, eu não sei. Nas atividades também, eu deixo a criança se expressar, eu não fico direcionando, impondo e mandando fazer de um jeito só, pintar dessa cor, não sair do espaço do desenho, eu não faço isso".

A educadora sete responde:

2) "Eu sigo, eu faço certo o que eu estou trabalhando com as minhas crianças". E você consegue dar um nome para isso que você faz? Isso tem um nome? "Aí você me pegou, eu não consigo me lembrar". Ou você trabalha dentro da sua intuição ou da sua experiência? Como é? "Não, é através de estudos mesmo. A gente faz grupo de estudo na creche e através das práticas pedagógicas a gente estuda e dos livros que nós temos também que veio agora, como que a gente deve trabalhar com as crianças. É através destes livros que a gente vai estudando, aperfeiçoando o que a gente vai passando para as crianças. Porque eu mudei muito depois que eu entrei na creche, no começo eu não trabalhava certo e agora com este grupo de estudo que a gente está tendo na creche e os cursos, a gente vai aperfeiçoando. Então não é assim da minha cabeça, é através de estudo, porque a gente vai estudando e se aperfeiçoando".

A educadora oito coloca:

2) "Sigo". Você consegue falar um pouco sobre esta linha, como você trabalha em sala... "Na linha sócio-construtivista você trabalha com a criança dentro do tema que a criança gosta. Por exemplo, agora eu estou trabalhando a letra C, o que eu vou fazer é o planejamento de duas semanas. Eu vou trazer para eles as músicas da casa, a música fui morar numa casinha, todas as letras que envolvam casa. Vou levá-los no bairro para eles observarem os tipos de casa, eles vão descrever a casa deles, vão para a Biblioteca ver os tipos de casa que tem é uma pesquisa então o que é o sócio-construtivista? É aquele que chega na sala de aula e ele vai introduzir um tema gerador mas este tema tem que ser um tema pesquisado tanto pelo professor quanto pelo aluno, é um tema trabalhado. No final de tudo eu faço um feedback fazendo um maquete da casa, fazendo dobradura, texto coletivo e em cima deste faço jogos pedagógicos. O sócio-construtivismo é um processo que a gente vai ao longo do ano, que vai fazer com que a criança construa o seu conhecimento. Como que ele vai construir o seu conhecimento? A partir daquilo que você dá. Aquele professor que fala que o aluno não sabe nada é porque ele não deu nada. O aluno só vai te devolver aquilo que ele aprendeu. É uma pesquisa e o professor tem um trabalho danado, é um trabalho dobrado porque ele tem que pesquisar ele tem que saber o que ele está fazendo. Ele não pode simplesmente chegar e falar: hoje eu vou dar isso e não amarrar o assunto, não tem jeito, ele tem que amarrar todo o assunto que ele vai dar. Eu falei para

eles que a gente ia fazer um trabalho sobre casa, eles olharam para mim na hora da novidade e falaram: tia você sabe o que é capucheta? Eu não sabia, então isso quer dizer que o tema gerador vai ser em cima da casa mas eu vou trabalhar a tal da capucheta que é uma pipa. Daí nós vamos ver a capucheta, nós vamos fazer o concurso, daí eu trabalho a matemática, geografia, história, português em cima desta palavra, eu trabalho tudo que você possa imaginar".

A educadora nove afirma:

2) "Sigo, porque não é uma proposta da creche, é uma proposta da rede e é um trabalho feito em conjunto. Apesar que a nossa proposta pedagógica é diferente e uma creche que tenha pré, porque aqui nós só temos o maternal. Mas a gente consegue trabalhar em cima do que é proposto e sempre está buscando mais informação e modificando, nunca é feito da mesma forma".

A educadora dez responde:

2) "Com um pouco de dificuldade porque falta muito material e também falta curso para a gente se atualizar. Na minha formação eu vi muito pouco, eu fiz curso de recreação infantil só no primeiro ano. Então método assim prá trabalhar, cursos, eu sei muito pouco. Falta cursos".

A educadora onze diz:

2) "100% não, mas vai bem. Eu quando estava na sala procurava fazer um planejamento em cima do que as crianças queriam, aquilo que elas falavam mais e dava certo". E porque você acha que não dá

para seguir 100%? Você encontra alguma dificuldade? "Porque é um número grande de crianças para uma pessoa só, são mais de vinte crianças. E tem atividade que não é possível dar por causa do número muito grande de crianças, mas tirando isso é bom". (...) E voltando um pouco, o seu trabalho, a forma como você desenvolve as atividades, tem alguma teoria por trás te orientando? Você se embasa em algo? "Tem sim, no fundo sempre tem uma linha, tem livros que a gente pesquisa, a gente sempre está guiado, calçado por alguma coisa. Você nunca vai chegar aleatoriamente e dar uma atividade que você não sabe da onde veio, que ninguém nunca deu. Com criança que você tem que pensar muito, tudo que você dá é para o futuro deles". Você falou que a gente sempre está calçado em alguma coisa, e você consegue falar no que você está baseada, que está dando suporte para você trabalhar? "Eu gosto muito da Madalena Freire porque ela tira do aluno e devolve para ele, ela dá para o aluno que ele quer saber. Então se você trabalha com aquilo que a criança está interessada ela aprende mais, às vezes brincando ela aprende muito mais do que ficar sentado na sala como robô". Então a teoria que te dá suporte é a da Madalena Freire, é o trabalho dela? E o trabalho dela está na mesma direção do trabalho da creche? "Está porque a gente segue muito o interesse da criança".

A educadora doze coloca:

2) "Consigo porque a gente já sabe como é o trabalho aqui e também eu tento seguir o que é proposto aqui. O que falta, o que eu vejo como dificuldade é ter esse planejamento junto com a direção, porque não está tendo oportunidade de ter esse momento, de conversar junto com a direção e planejar junto". (...) Você colocou respaldo de teoria, que teoria é essa que te dá respaldo? "São os Parâmetros, mas também procuro sugestões em livros". A teoria que você falou que dá suporte são os Parâmetros e os construtivismo, é isso? "Parâmetros é uma teoria, mas eu não posso falar para você que ali só fala especificamente de Piaget porque é o que nós utilizamos, porque ele é mais preparado de acordo com nossas crianças que ficam tempo integral na creche".

Tema 2

Construção do conhecimento da criança e aprendizagem

A educadora um responde:

1) "É diferente". Você consegue explicar como que é esse diferente? "Ai! Da de dois... de três e a de quatro?" Ou qualquer outra faixa etária que você queira colocar. "Hahã. Os de dois eles ainda estão, eles ainda estão assim bem bebezão, sabe? Eles tão naquela coisa assim que tem hora que eles querem ser mocinhos assim, porque os de três a quatro eles já começam a se comportar de uma forma mais madura, perto deles. Não briga tanto por causa de brinquedo é... gosta de participar das atividades é... prende mais atenção. E os de dois anos, ele tem dificuldade de atenção... é uma dificuldade? Não, eles... eles tem bem menos tempo de atenção que os de três. Eles tem dificuldade prá se socializar, prá dividir um brinquedo, prá participar de uma brincadeira sem agredir. Os menores os de dois a três. Eu tô falando assim, porque quando eu trabalhei, tava junto, é de dois a quatro, aqui o nosso maternal. Então quando vinha os de dois que vinha do berçário, talvez porque também o berçário ele não tem adaptação. Se tivesse de dois a... de um a dois, ou de um e meio a dois, talvez ele chegasse no maternal talvez mais desenvolvido. Mas eles iam bem bebezão ainda, sabe? A fala ela vem assim, bem.. bem pouca. Os de três já, a maioria já fala. Alguns com um pouquinho de dificuldade, mas eles falam de tudo já, de três a quatro. Os de quatro a cinco, os de quatro a cinco eles já estão começando a se interessar, pelas letrinhas, pelos desenhos, eles estão começando a... eles se importam... bom os de três a quatro também, eles se importam bastante com a roupinha deles. Os de quatro a cinco, eles são mais organizadinhos com as coisas assim, eles conseguem... se a mãe fala: cuida de tal coisa, eles cuidam. Ah! Não vai deixar o amiguinho brincar com seu brinquedo e estragar! Eles cuidam, eles entendem, se você chama eles vão. Só que a atenção também é pouca, perto de cinco prá seis... de cinco prá seis é uma idade em que a atenção ela é bem... bem grande, ela é bem maior. Então os de dois a três assim, quando eu tava no maternal de dois a três, então eu dava atividade, dava atividade pedagógica e motora; assim bem puxada prá desenvolver. Então assim, a motora tudo tinha que ser com auxílio, pegar na mãozinha porque ele não sabe pular ainda". Tinha que ser o quê? "Tinha que pegar na mãozinha, sabe? Por exemplo, não sabe pular, não sabe andar em cima da linha, não tem coordenação nenhuma quase, prá andar em cima de uma linha. Você pede prá andar em cima da linha, ele anda em volta, sabe? É... ouvir e fazer o que ele tá ouvindo é difícil. Só que se você vai ajudando, em pouco tempo ele pega. E se você não ajudar, ele demora mais prá perceber isso, prá assimilar. Assim, o que ele ouve com a atividade. Agora os de cinco prá seis... esses daí são os mais... desenvolvidos". Igual você falou, ele demora mais, mas ele demora e consegue ou depende do educador estar ali? Com ele fazendo, igual você falou, andar em cima da linha, falou que ele não tem coordenação, como que você acha que é? "Ó, então é... por exemplo, eu dava uma atividade assim... eu vou te falar em atividade porque eu e sinto melhor prá explicar". Sem problema. "Então ó... quatro círculos desenhados no chão e quatro bolas de crepom. Cada círculo tinha duas bolas verdes e duas amarelas. Cada círculo era de uma cor. Daí eu falava para as crianças vocês vão lá colocar as bolas dentro do círculo, na cor. Aí ia os maiores e colocava direitinho, ia os pequeninhos de dois a três, ou eles colocavam três bolas num círculo só, ou as cores invertidas, ainda tinha os mais... você vê na mesma idade ainda é diferente. Porque tinha uns que ia lá e botava todas as bolas num círculo só. Todo mundo batia palma, ninguém diz que tá errado, nem as crianças. Isso eles aprendem com a gente. Aí, outro vai lá e coloca direitinho, uma dentro de cada círculo, mas ele não identifica a cor, não relaciona a cor, cor com cor. Aí, só que assim, ele vê você falar que tá bom, você bate palma, todo mundo bate palma. Não dá dois dias você dá a atividade, eles fazem direitinho, coloca a bola de crepom dentro de cada cor. Sem você falar que tem que ser, então eu acho que isso, foi ele que observou dos colegas. Ele se desenvolveu sozinho. Claro que eu dei a atividade, mas isso foi ele que observou, porque nós batemos palmas? Batemos, mas como é um de cada vez e o restante fica olhando prá ver se acerta e bate palma, ele deve ter percebido. Porque quando eu falei, expliquei, faz assim, assim, põe ali tátátá, ele não conseguiu. Mas na segunda vez, dali dois dias ele fez, os dois e tinha dificuldade". Então você acha que foi pela observação, ele sozinho conseguiu... "Ele sozinho, eu acho que sim". E você consegue assim explicar porque esse desenvolvimento é diferente? Você colocou vários exemplos porque são diferentes, você colocou de forma clara como que você vê essa diferença, mas você sabe porque é diferente, você consegue explicar porque é diferente? "Ah! Eu não sei. Acho que não. Acho que eu não consigo explicar não".

A educadora dois diz:

1) "Cada criança tem o seu tempo, então ele acontece igual em todas as crianças, porque todas as crianças vão passar pelas mesmas etapas. Só que cada um tem o seu tempo. Então a criança vai

conseguir por exemplo andar? Vai, todas as crianças vão conseguir andar, só que cada uma em seu tempo. E quando você parte para o início da alfabetização, que já é a minha turma, todas as crianças passam por todas as fases da mesma forma, só que cada um no seu tempo. Tem criança que no terceiro mês já tá assim ótima, tem criança que tá um pouco mais lenta e assim vai. Durante o ano você vai vendo o desenvolvimento, a progressão de cada uma dentro do seu tempo". Eu compreendi o que você falou, mas para você esse desenvolvimento ele é igual ou é diferente? "Ele é igual". Só que... "Só que cada um tem as suas limitações, uns vão mais rápido, dependendo do estímulo que tem em casa, do que traz de casa. Então tem criança que é mais rápida e tem criança que é mais lenta, mas todos acontecem". E todos aprendem de forma igual na sua opinião ou não? "É complicado falar isso. Eu entendo assim, que todos aprendem. Só que tem criança... que você dá um jogo e ela não consegue naquele jogo, só que ela consegue responder o seu objetivo em outra atividade. Tem criança que vai se desenvolver bem na parte de movimentos e na cognição ela vai demorar um pouco mais, mas ela responde o seu objetivo em outra atividade. Então, cada criança é de um jeito, o processo é o mesmo mas cada criança é de um jeito".

A educadora três afirma:

1) "Eu acho que depende muito do estímulo da criança. Se a criança é bem estimulada, se a professora vai atrás, ela batalha, ela ensina, ela trás a criança, ela faz com que a criança descobre, ela exige dele, assim a criança ela tem um desenvolvimento mais rápido. Se ela é uma professora mais calma, mais passiva a criança também é assim. Eu não vejo que a criança tem uma certa idade prá ter uma rapidez, tanto de raciocínio como de aprendizagem, eu acho que a criança desde pequenininha. Tem criança que às vezes tem oito ou nove anos e é calma, lerdona, passiva, deixa tudo acontecer, ele ainda tá descobrindo alguma coisa. E tem criança de quatro a cinco anos que enquanto não descobre o que tá no quadro, faz um monte de pergunta não sossega, então eu acho que vai muito do estímulo de casa. Tem muita criança que os pais ajuda muito, os pais compra muito gibi, livro, brinquedo de jogar, de encaixar. Isso ajuda muito a criança, estimula ele e a criança cada dia quer saber mais. Eles chegam aqui e contam as coisas, vai num lugar e observa, o final de semana que eles saem na segunda-feira você não consegue dar nada de tanto que eles contar. Tia, pesquei. Quantos peixes você pescou? Eu pesquei tanto, minha pai tanto. Vamos contar quantos que deu? Deu tanto. E você vê o raciocínio rápido, são crianças que o pai ajuda, a família ajuda. Eu acho que vai muito do estímulo do professor, da família, da pessoa que tá perto". E você consegue falar se é igual ou diferente? Você falou do estímulo. "Não, a criança não aprende diferente, nem por idade assim, eu acho que vai do estímulo". Então é igual? "Não, vamos supor uma criança que quando chega aos seis anos ela vai ter mais desenvolvimento melhor prá escola, ela vai começar a aprender mais. Mas dentro do limite dela, por exemplo, se eu for ensinar uma criança de três anos a ler e escrever, ela não vai aprender mesmo. Ela vai ter muita dificuldade, eu acho que ela não vai conseguir, mas dentro do limite dela ela tem que ser trabalhada. A criança, o desenvolvimento dela, eu acho que elas são iguais, tanto uma criança de cinco, como a de seis, como a de três. Eu acho que ela não tem a mesma capacidade por causa da idade dela, por exemplo, a minha sala de cinco anos ela é diferente da de três e quatro anos. Isso devido as condições da idade, a capacidade delas são iguais, só que tem às vezes o limite da idade, se ela não aprende tal coisa é porque a faixa etária dela ainda não permitiu". Você falou várias vezes da descoberta da criança, que o estímulo do meio e do adulto faz com que ela descubra... que ela vai despertando, florescendo. Você pode explicar para mim, o que é esse descobrir, esse florescer? "O descobrir?" É. "Por exemplo, se eu der um jogo prá uma criança, ela vai brincar com aquele jogo hoje, amanhã e eu vou ajudando, orientando. Ah! quantas florzinhas tem aqui? Aqui tem três. Então vamos achar o número três. Vamos ver qual vai encaixar aqui, olha este é o três, encaixou, coube certinho. Amanhã ela vai brincar de novo, ela vai encaixando de uma maneira que ela vai descobrir que o três florzinha é referencial aquele numeral três. E todo vez que ela ver três quantidade ela vai assimilar que três lápis é aquele número três. Eu falo prá ela: vai lá na cozinha e pede para a tia dar dois pratos prá tia colocar tinta. Ela vai lá na cozinha e vai trazer dois pratos prá mim, então eu acho que a criança vai brincando e através dali ela vai se descobrindo. Eu falo assim: vamos guardar todos os brinquedos amarelos nessa caixa e os vermelhos lá, daí amanhã eu já troco. Ali onde estava o vermelho eu ponho o amarelo e vou invertendo, então vai chegar uma hora em que eles próprios já sabem o que é vermelho e o que é amarelo. Então através da brincadeira de todo dia aquela mesma rotina, todo dia vão brincando, vão pegando, eles vão assimilando por si mesmo".

A educadora quatro responde:

1) "Eles desenvolvem de forma igual. Eles vem do berçário para cá e aprendem a comer sozinho, saem da fralda, depois passa para o maternal. Ali você pega no começo do ano e eles nem sabem

pegar num lápis, num giz de cera e você pensa aí acho que vai demorar, e em três meses você precisa ver como que eles se desenvolvem. E você fazendo uma auto-análise, pegando um trabalho no começo e dali o de três meses e compara, você não acredita que é a mesma criança. É impressionante a rapidez deles e o falar também, o falar bem eles aprendem ali, o falar de tudo. Mas eles aprendem com os outros, tem sempre o que fala mais, o que fala menos e eles brincam, sentam junto e aí começa, vai desenvolvendo. No começo você não consegue contar nenhuma história, eles andam, falam e você acha que vai ser impossível, mas dali a quinze dias eles começam a se adaptar e daí eles se adaptam e vão embora". Só para eu ver se compreendi, você tinha colocado antes que um às vezes é um pouco lento, o outro vai mais rápido e agora você colocou que o desenvolvimento é igual. Você pode explicar? "Eles variam de criança para criança, tem criança que não tem estimulação em casa, também entra esta parte. Porque a criança que é estimulada, você percebe ele vai bem mais rápido e a que não é estimulada, ela é mais lenta. Tem criança que chega em casa e a mãe acha que ela vai ter que dormir e acabou e tem criança que a mãe conversa, dá desenho também, ajuda com o trabalho e ela vai mais rápido. Mas normalmente quando a criança é muito lenta, ela não tem estimulação, a gente conversa com a diretora, ela observa e fala com a mãe para saber o que tá errado e pede ajuda. Porque nós temos que trabalhar junto com a família, ela tem que trabalhar em conjunto com a gente porque senão fica difícil. Aqui nunca aconteceu um caso que não vai de jeito nenhum, tem os mais lentos, mas é igual eu te falei, é porque não tem estimulação em casa, porque aqui a gente estimula bastante, é tudo igual. Aí ela acaba acompanhando sim, se a família apoia e trabalha em conjunto com a gente a criança acaba chegando tudo igual no final do ano". Só para ver se eu entendi, para você o desenvolvimento delas é igual? É isso? "É complicado prá mim falar".

A educadora cinco coloca:

1) "É diferente. Cada criança tem... não é bem o que eles falam, eles falam que as crianças são todas iguais. Mas desde cinco anos que eu trabalho, deu para notar que cada um é diferente do outro. Um começa a andar primeiro, outros falarem, um sempre tem o desenvolvimento melhor que o outro. Mas nós usamos o mesmo tipo para todo mundo, a mesma atividade, mas um se desenvolve melhor que o outro". Mas você consegue explicar porque um é igual e o outro é diferente? "Eu acho que isso tem relação com a família, não sei, de repente a criança é muito presa em casa, os pais não dão liberdade. Eu acho que se deve muito a família da criança, de repente o desenvolvimento dos pais é que as crianças vai ser mais retraída ou não".

A educadora seis diz:

1) "Ele é diferente, cada criança tem o jeito dela. Tem umas que é mais parada, é mais interessada, tem umas que despertas mais cedo. Tem uns que se interessa mais pelo conteúdo, pela brincadeira, então eu acho que o desenvolvimento é diferente sim". Antes você colocou que trouxe para a creche um pouco da sua experiência com os filhos e você falou que a criança é o básico, criança é tudo igual... "É mais até certa idade". E agora você falou que é diferente e como é isso? "Eu acho que até uma certa idade, não é que desenvolve igual, tem criança que se interessa mais. Na minha sala quando conto história, tem criança que nem pisca e outra não tá nem aí. Se eu dou uma atividade, tem criança que já desenvolve e a outra está no mundo dela, não que a outra é mais inteligente, é que ainda não se interessou pela coisa. Antes eu coloquei errado, eu acho que os cuidados são os mesmos, a atenção, o carinho, todas elas precisam disso. Agora o desenvolvimento tem criança que anda mais cedo, tem criança que anda mais tarde, acho que o desenvolvimento depende dela mesmo, da situação dela". Eu quero saber um pouco mais sobre este despertar que você falou, alguns despertam mais cedo... "Eu acho que é próprio da criança este despertar que eu estou te falando. Tem criança que anda com nove meses e outras com um ano e meio ainda não andou. Às vezes pode faltar o estímulo também, a mãe que não estimula o filho a andar e quase não dá muita atenção, não incentiva. O despertar ele é próprio da criança, vai chegar uma hora que ela vai dar um pulo que a gente vai ficar surpreso".

A educadora sete responde:

1) "Com a mesma idade é fácil trabalhar, agora com idade de quatro a seis é difícil. Porque um já sabe e faz correndo o nome dele por exemplo, e o outro ainda está começando. Então isso às vezes é difícil". Mas porque você acha que com a mesma idade é mais fácil? "Porque o que não sabe o que o maior sabe, ele fica com vergonha, retraído. Então eu coloco o que sabe para ajudar o outro. Às vezes tem irmão na mesma sala, um de quatro e o outro de seis e dá a maior briga, o maior não deixa o menor nem desenhar, ela vai lá e desenha para ele, é complicado não dá certo, eu acho que tinha que ser uma fixa etária mais igual. Outro problema é a quantidade de crianças na sala". Mas e o

desenvolvimento, você acha que é igual ou diferente? "Você diz o comportamento dela na creche?" Não, o desenvolvimento dela, não é só os dois irmãos. Eu quero saber se o desenvolvimento nesta faixa etária que você trabalha, se ele é igual ou diferente? "Ele é diferente". Por quê? "Eu não entendi a pergunta, eu não estou entendendo direito". Você tem as crianças na sala... "É se eles estão conseguindo fazer as coisas juntos, iguais, parecidas, é isso?" É, como que você acha? "Tem uns que conseguem e outros não. É diferente, é de acordo com o tempo que eles vão melhorando. Eu não sei explicar isso para você".

A educadora oito coloca:

1) "Completamente diferente, cada criança é uma criança, você pode usar a mesma maneira de dar aula para cinquenta crianças mas as cinquenta vão ser diferentes. Cada um tem o seu tempo de maturidade, cada um tem o seu tempo de aprender, não é igual. Eu posso dar a mesma atividade que eu dei no ano passado, esse ano mas o resultado não é igual. Porque é outra realidade, é outra criança, é outra sala, eu não tenho como pegar o meu diário do ano passado e encaixar, eu não costumo dar tudo igual. Eu vou com a criança conforme a minha turma mostra para mim como eles estão e aí quem tem que rebolar é o professor". E você consegue explicar porque este desenvolvimento é diferente? "Tem o lado cognitivo, o afetivo, o lado familiar mesmo. Cada criança é um diferenciado do outro, então não tem como eu pegar a forma de um e pegar a forma do outro e colocar junto. Eu posso falar a mesma coisa para duas crianças e as duas crianças agirem totalmente diferentes, então eles são diferentes. Eles são crianças de lares diferentes, eles tem estímulos diferentes, são universos diferentes. Então eles não aprendem igual ao outro, porque eles tem mentalidade diferente, problemas diferentes. São tantos problemas que cada um tem, que não dá para você tratar igual, eu não espero igualdade de todos, eu trato todos eles igual. Todos vem para o colo, em todos eu dou beijo, com todos eu brinco, todos tem carinho, todos tem a punição na hora que faz coisa errada e sabe porque está sendo punido. Então eu não discrimino cor, eu não discrimino nada. Então eu não fico acentuando o problema da criança e aqui na creche, nós professores somos pedagogos, médicos, dentistas, tem que ser pai, mãe, tem que ser tudo. Uma coisa que seria vinte profissionais cuidando de uma criança é uma só, que é a educação e não é por aí".

A educadora nove afirma:

1) "Ele é diferente, criança de zero a dois anos tem um desenvolvimento de dois a quatro tem outro, é o desenvolvimento cognitivo, o intelectual, o motor é completo, ele é diferente em cada faixa etária. Um bebê tem o desenvolvimento motor e cognitivo de uma criança de seis anos é diferente". E você consegue explicar porque você acha que é diferente? "Pela fase que a criança tá, pela idade que ela tá e a assimilação que ela tem. Igual eu coloquei de que um bebê ele não assimila um conteúdo, por exemplo, você não vai ensinar cores para um bebê, você pode começar a ensinar cores para uma criança de pré. Então depende da faixa etária, do desenvolvimento intelectual, você não vai colocar um conteúdo que não está de acordo com a idade da criança".

A educadora dez responde:

1) "Diferente e mesmo as de cinco anos umas é diferente das outras. Igual aqui nós temos crianças do conjunto e criança do assentamento, as crianças do assentamento são as crianças mais agressivas, as que tem mais carências. Eles vem mais para cá pra comer mesmo, eles acham que aqui é para comer e tomar banho. Eles não tem o interesse ou a visão de que aqui eles vão aprender alguma coisa, eles acham que aqui é um lugar que eles tem que ficar. Agora as crianças do conjunto não, eles querem aprender, tem curiosidades, eles participam mais. Agora os outros, os que tem mais dificuldades econômicas mesmo são os mais atrasados". E porque você acha que esse desenvolvimento é diferente? "É pelo ambiente familiar dele, os que tem família estruturada não apresentam tantos problemas quanto os que são do assentamento, eles são os que tem mais dificuldades".

A educadora onze diz:

1) "O desenvolvimento acontece de forma gradual, conforme a criança vai aumentando a idade, vai aumentando o conhecimento dela. Por exemplo, no começo do ano meus alunos não sabiam comer sozinhos, pegar no lápis, ir ao banheiro sozinhos, hoje no final do ano, eu já percebo que eles conseguem fazer tudo isso é do jeito deles. Então vai evoluindo, você vê que de uma semana para outra a criança evoluiu um monte e isso é muito gratificante". Então, você colocou que é gradual, mas você consegue falar se esse desenvolvimento é igual ou diferente? "No começo quando eles são mais novos é preciso muita repetição, calma, paciência para chegar no seu objetivo". E qual seria o

papel desta repetição que você colocou? "É através da repetição que a criança vai assimilando, vai aprendendo. Se você der uma coisa hoje e não der mais, ela vai esquecer daquilo, então se você chegar todo dia e começar a fazer a mesma coisa, dois, três dias no terceiro ou quarto dia ela já vai estar assimilando aquilo".

A educadora doze coloca:

1) "Cada faixa etária tem uma especificidade, as menores vão estar desenvolvendo mais a linguagem, o desenho. Os maiores já tem o desenvolvimento lógico, formal para formular questões. Eles tem o desenvolvimento acho que próprio pela idade mesmo". Mas você consegue afirmar se é igual ou diferente? "É difícil afirmar". Como você acha que acontece o desenvolvimento da criança? "Ele depende de vários fatores, sociais, psicológicos porque a base da criança é a família e tem criança que tem muita dificuldade aqui pelos problemas que vê em casa, esse é o primeiro fator. E depois em segundo vem os estímulos que a gente pode dar, porque cada faixa etária pede uma coisa, cabe a nós dar tudo o que eles estão precisando, todo o suporte".

A educadora dois diz:

2) "Eu acho que toda criança aprende, porque tem professor que nem trabalha e a criança vai. Graças a Deus, porque a criança ela tem muita curiosidade, muito interesse, então ela vai buscando. E ela vai tirar isso de alguém, seja do professor, seja da família, dos amigos de sala, seja da comunidade onde ela está. Dos livros, eu acredito assim". Você falou que a criança tem essa curiosidade muito presente, ela vai, ela busca em livros etc. Mas como que é? Essa criança se desenvolve sozinha, ela precisa do educador, como é? "Ah! Ela precisa do estímulo externo, porque o aprendizado acontece dentro dela, mas prá isso tem que ter o estímulo prá que ela se desenvolva. Se ela não tiver nada, ela não vai aprender nada, que dá estalo isso daí não dá. Dá a partir do momento em que ela tem o ambiente interferindo e esse ambiente são as pessoas, são os objetos, a natureza, ela tem que ter isso para que se desenvolva". Este estímulo pelo que eu estou entendendo é o meio? "É o estímulo do meio ambiente". Então ela aprende através só do meio, como que é? "Eu acredito que o organismo dela tem que tá perfeito, tem que tá bem, o neurológico dela tem que tá bem, porque ela vai ter o estímulo do meio, ela vai receber tudo isso, só que ela tem que estar bem para receber tudo isso. Porque é o meio ambiente, a própria formação dela". Vamos pensar uma criança com todas as condições necessárias, sem nenhuma complicação neurológica. E ela faz as trocas com o meio, daí como que fica a aprendizagem dela esse aprendizado, esse conhecimento? "Eu acho que tem tudo prá dar certo. Por exemplo, a minha turma recebe todos os estímulos que eu posso dar aqui, a gente usa tudo e eles estão em um nível excelente, prontinhos para a alfabetização sistematizada. Então a criança que não tem nada, ela se desenvolve plenamente e eu tenho criança que a gente tem problemas seríssimos, social, com a família e a gente tá até com alguma desconfiança de ser neurológico. Agora ela vai passar por médicos e essa criança em toda essa confusão, com toda essa dificuldade familiar, ela ainda consegue organizar a sua aprendizagem. Claro, se ela não tiver nada que comprometa, o aprendizado dela vai ser muito mais rápido e muito mais agradável. Mas assim, as outras crianças também aprendem porque você usa outras técnicas, você procura outras maneiras em forma de jogos que atrai, eu vejo assim".

A educadora três afirma:

2) "O que ela precisa? (Pausa) ai meu Deus..." Como você acredita que uma criança aprende? Ela vai ter a sua aprendizagem, mas para você como que ela acontece? Você pode falar assim, eu acredito Bia que a aprendizagem dela acontece dessa e dessa forma, você consegue falar? "Eu acho que não tem bem assim ela aprende por isso". Mas como que você acha que é então? "Porque cada um aprende de um jeito, não tem só de um jeito só. Eu trabalho num sistema que devagar as crianças vão se descobrindo, ela vão aprendendo. (Pausa) eu não sei como te explicar".

A educadora quatro responde:

2) "Eu acho que ela aprende construindo, eu dou alguma coisa prá ela mas não dou pronto. Eu dou e ela constrói, eu dou as peças e ela vai fazer o carro, a casa, alguma coisa. Ela tem o universo delas, ela tem muitas e vai colocando em prática as idéias. Enfim, eu acho que ela aprende às vezes até brincando, a maioria das vezes brincando".

A educadora cinco coloca:

2) "Tem que elaborar vários tipos de atividade, porque se ela tiver um problema em alguma você tem que procurar dar mais aquela. Ser individual com aquela criança que tem dificuldade, tem que ter carinho, paciência porque essa idade é difícil". Você vai dar uma atividade para aquela criança que

está com dificuldade e como você faz isso? "Aqui o nosso problema com o berçário é fala, andar, movimento de coordenação motora, então a gente procura conversar cara a cara com eles, pegar a criança e contar histórias para eles ter mais interesse. Quando é a fala, a gente pega a criança individual e fala direcionada com ela e fala várias vezes com ela até ela conseguir falar. Quando tem problema de engatinhar a gente pega e faz exercícios e cada um vai estimulando".

A educadora seis diz:

2) "Em primeiro lugar ela tem que confiar em você. Você tem que ter com ela contato físico, beijar, abraçar, isso eu acho importante. Então, se as crianças estão confiando em você, gostam de você, aí desenvolve o que você quer, você trabalha da maneira que quer com elas. E com muito estímulo, muita realidade da criança, eu acho isso importante. Não adianta eu falar de uma coisa que eles nunca viram na vida, eles não vão entender. Então primeiro é usar a confiança e segundo usar muito a realidade da criança. E usar muito, muito, muito concreto". Como assim? "Vamos imaginar que aqui tem dois lápis, não é mais fácil deixar eles pegarem na mão os dois lápis? Isso é o concreto, ir lá mostrar a árvore, do que ela precisa, é isso".

A educadora sete responde:

2) "É com amor, bastante amor, isso é a base de tudo. Tem que dar atenção para ela aprender". E tem mais algo? "Ela tem que seguir nosso conhecimento, ela tem que ir aplicando para ela ir aprendendo". Você acha que para a criança aprender ela tem que seguir o conhecimento do educador é isso? "Não a gente aprende com ela também para ir ensinando ela e agente vai buscar nos estudos como trabalhar com eles. Eu não posso pensar que sei tudo e vou ensinar para eles". Como é que esse aprender com eles? "É o dia a dia com eles. A gente aprende com eles como lidar com eles".

A educadora oito coloca:

2) "Com uma coisa chamada carinho. É preciso que a criança tenha vínculo afetivo com o professor e eu acho que a afetividade é tudo para levar uma criança para aprender".

A educadora nove afirma:

2) "O aprendizado deles é no dia a dia, a gente observa eles no dia a dia. tem crianças aqui que a gente observa quando eles entraram e quando eles saem, isso através da linguagem que eles adquirem um vocabulário mais amplo, falam melhor já não é tão enrolado, isso aí é uma forma da gente ver o aprendizado. Uma criança que pula, que roda, que rola é uma maneira de você vê que a criança aprendeu, que ela tá desenvolvendo a coordenação motora. Porque tem crianças que tem medo de rolar, de chutar é uma criança que tem medo de se expressar. Através desses processos a gente verifica o aprendizado, igual as nossas crianças aqui saem com três anos e se a gente perceber que a criança está saindo com três anos e o desenvolvimento dela da fala não aumentou, se ela não tem expressividade, se ela não tem coordenação motora, se ela não saiu das fraldas ainda, ela é uma criança que não teve nenhum tipo de aprendizado. É uma criança que precisa ser trabalhado muito mais, não que ela não vai ter mas que é preciso trabalhar muito mais". Na sua fala você colocou como que está acontecendo, como que você percebe este aprendizado da criança. Mas eu quero saber quais são os elementos necessários para que a criança aprenda. "Para o educador você fala?" É, você como educadora, para que o meu aluno aprenda é preciso isso, isso... "Para que as minhas crianças aprendam, eu tenho que seguir a proposta, trabalhando de acordo com a faixa etária deles. Existe vários elementos, várias estratégias que a gente pode estar usando para que o aluno aprenda. Principalmente formação, você tem que estar sempre se formando".

A educadora dez diz:

2) "Não é aprenda é fazer com que ele se desenvolva. Tem criança que você está trabalhando um certo conteúdo com ele e aquele conteúdo não entra na cabeça dele, mas ele pode crescer muito com outras coisas, então eu acho que é mais desenvolver mesmo". E para você qual a diferença entre desenvolvimento e aprendizagem? "O desenvolvimento ele acontece de várias maneiras, ele desenvolve o motor, o psicológico e o aprender é algo mais mecânico. Às vezes a criança nem aprende, ele aprende ali naquele momento e depois já esquece". Então modificando a pergunta, como que você acha que a criança se desenvolve? "Ela se desenvolve brincando, interagindo com outras crianças. Ela não se desenvolve só na creche mas também na casa dela, na igreja, em todos os lugares". E você acha que são necessários alguns elementos para que a criança aprenda? "A socialização, você aproveitar o que ela trás, valorizar o que ela faz, tantos os avanços como as dificuldades deles".

A educadora onze responde:

2) "Nestas primeiras idades, a criança pequena ela aprende brincando. Se você passa algo para ela através de uma brincadeira, de um jogo ela aprende e se desenvolve muito mais rápido. Tem gente e mãe que não acredita, que fala que isso é só brincar, mas a brincadeira trás muito conhecimento porque para a criança é o mundo dela". E como é esse aprende brincando para você? "Por exemplo um aluno trouxe uma pequena pombinha para a sala e nós fomos brincar, como é o corpo dela? Como ela faz? Todo mundo brincou, foi para o chão, imitou a pombinha, imitou o som que ela emite e eles aprenderam brincando. Se eu tivesse chegado lá cientificamente e falado, a pombinha é uma ave, ela tem tantas patas a criança não ia entender nada e do outro jeito não, eles viram a pomba brincando e no concreto. Eles aprenderam muito mais". E você acha que existe alguns elementos essenciais para que a criança aprenda? "Tem". O que por exemplo? "Se o professor não tem paciência ele não vai esperar o aluno assimilar, ele joga o assunto e já quer que o aluno pegue e não é assim. Principalmente os nossos alunos que vem de uma faixa econômica bem diferente, tem mãe que não sabe ler, não sabe escrever, tem família que não tem televisão, então a realidade da criança é bem diferente. E você tem que saber da realidade para trabalhar".

A educadora doze coloca:

2) "Eles aprendem quando a gente está estimulando o que eles estão querendo saber. Eles aprendem mais de acordo com o interesse deles. e também depende da metodologia que o professor usa, de dar liberdade para que eles possam estar se expressando e partir também do conhecimento deles. É preciso fazer pesquisas com eles, ir mais para o palpável, para o concreto, de não ficar só no abstrato".

A educadora um diz:

3) "De zero..." De zero a seis. "Sim, tem". E o que ela pode aprender? "Você fala assim, de tudo? Ou você fala só da escrita?" Do que você quiser colocar. "Nossa! Eu nem sei como dizer isso, sei lá. Eles aprendem com eles. Eles aprendem a se relacionar, eles aprendem a se organizar, a se interpretar, eles aprendem entre eles um monte de coisa. Eu não sei nem dizer um coisa só. Sei lá... na hora do brinquedo, principalmente na hora do brinquedo. Normalmente as crianças novas que entram, eles são bem agressivos e não sabem dividir. A dificuldade muito grande da criança é essa, não vivem em grupo. E assim, em pouco tempo eles se ensinam como que faz e tal. Porque às vezes a gente resolve as coisa mas não de forma convincente. Prá eles convincente é quando eles resolvem entre eles".

A educadora dois afirma:

3) "Eu acho que ela pode aprender tudo. É claro, você não vai trabalhar com alfabetização com uma criança de três anos. Mas ela vai desenvolver tudo ali, o físico, a oralidade, raciocínio lógico que você vai trabalhando de zero a seis, porque ela só vai tá preparada depois dos sete anos. Desde o maternal você trabalha tudo".

A educadora três coloca:

3) "Aprende muito, muita coisa. Eu acho que o que você quiser que uma criança aprenda, ela aprende. Ela tem muita capacidade, só se ela tiver algum problema. Agora tem uns que aprende mais rápido, outros descobre mais rápido as coisas. Então tem criança, que tem mais rapidez de aprendizagem, mais rapidez de observação, ela é mais rápida, a outra é mais lenta. Mas não que ela não tenha capacidade, se ela for uma criança normal e trabalhada, ela vai se descobrir, ela vai aprender do mesmo modo da outra. A criança que não aprende e não aprende é porque alguma coisa tá acontecendo, algum bloqueio, ou às vezes é em casa, ou problema com a gente mesmo que não tá sabendo como dá e tem que ir modificando. Eu trabalho de um jeito, senão der certo você vai mudando, vai tentando, vai incentivando. Eu coloco perto de outra criança prá servir de estímulo quando eu vejo que ela não tá indo, troco de lugar prá ver se desperta porque daí vendo, observando a outra criança às vezes estimula ela a querer mais. Eu converso muito com os pais para que eles ajudem em casa, que mandem pegar as coisas, ajudar a por a mesa, pegar um prato. Para ir falando com a criança porque é pouco tempo que você tem com ela, nesses momentos você não vai parar prá brincar, pai e mãe não vai fazer isso. Eles não vão deixar o serviço prá brincar. Tem que deixar a criança ajudar também, porque daí além de você tá ali participando dela e ela conversando com você, ela vai aprendendo, desenvolvendo também". Você consegue falar em cima do que você colocou, porque que uns se desenvolvem mais rápido e outros mais lentos? Porque isso acontece? "Eu acho que um pouco vem de casa, porque tem criança que a gente bate o olho e já conhece. É aquela criança agitada, que aprende rápido, pode ver o pai e a mãe que são mais assim também, gostam,

participam, eles vem na reunião. Agora aquela criança que tem problema, que não aprende, às vezes o pai é analfabeto, o pai não sabe também, nós temos pai catador de papel aqui. Tem criança aqui que o pai e a mãe não sabe ensinar nada, não sabe escrever, então não sabe estimular. Às vezes não tem uma televisão em casa, não tem um rádio, nunca tem um papel, uma caneta. Agora aquela criança que tem esses materiais em casa e tá brincando, tá conversando, a mãe tá ajudando e o pai também, eu acho que isso ajuda muito a criança".

A educadora quatro responde:

3) "Podem". E o que elas podem aprender? "Você fala entrando na parte didático, pedagógica?" Também. "Cores, elas aprendem a linguagem oral muito bem, a maioria sai daqui até escrevendo, aprendem a escrever o nome, a desenhar. Eu trabalho muito exercício de coordenação motora, fina e grossa com elas porque eu acho que isso aí é importantíssimo. Acho que tem que dar desenho prá eles sim e bastante, é o principal prá eles se desenvolver, massinha para as mãos desenvolver a coordenação, giz para desenhar na calçada, giz de cera. Então eles aprendem várias coisas, aprendem números, contar, as letras, as vogais, pintura, eles aprendem muito, aprendem a falar certinho a linguagem oral".

A educadora cinco diz:

3) "Elas tem uma capacidade incrível, é de surpreender, não tem limite porque eles são muito inteligentes. Até os bebês surpreendem às vezes, porque a gente fala que na idade deles não é própria para certa coisa e vai ver ela tá fazendo melhor que as crianças maiores. Elas não tem limite de aprendizagem, tudo que ensina eles aprendem". Você consegue exemplificar isso que você acabou de dizer, que um bebê consegue fazer algo melhor do que uma criança maior? "De criança maior não, na idade deles o que eles conseguem fazer. Às vezes a gente fala: vai lá e pega tal coisa e você pensa que ele não vai conseguir e ele pega. Ou senão uma coisa que ele nunca conseguiu fazer e ele vai lá e faz. Igual os maiores não, eu tô dizendo na faixa de zero a seis anos, eles tem muita capacidade de coordenação mesmo, com os desenhos, às vezes você pensa que eles não vai conseguir fazer um círculo e eles surpreendem. Nas coisas de sala eles não fazem e dali a pouco estão fazendo. Eles são assim também, se eles querem fazer eles fazem, senão não adianta, eles às vezes sabem mas não fazem porque não estão com vontade".

A educadora seis responde:

3) "Sim, tem". Qual? "Todas elas tem capacidade de aprendizagem. Eu acho que você tem que adequar cada coisa com a sua idade, aí estando adequado os conteúdos, dentro das idades, eles aprendem tudo o que você der".

A educadora sete afirma:

3) "Tem". Qual capacidade de aprendizagem ela tem? "Ele, o bebê ouve música, pega os brinquedos, morde, manipula, vê, enquanto você conversa ele está aprendendo, tudo ele aprende, tudo é novidade para eles".

A educadora oito responde:

3) "É toda, eles tem uma fita virgem na nossa mão onde a gente pode ensinar de tudo que aprende. Eles tem toda a capacidade, toda a personalidade, tudo ali está formando para a gente dá para eles o conhecimento e respeitar também a idade dele. Alguns pensam que eles ficam na creche empacotados num canto, mas aqui a gente te essa preocupação de dar para eles o lado pedagógico desde o berçário. A diretora se preocupa em dar para cada professor o que a gente precisa para ensinar aquela criança. o professor sempre se angustia, ai! porque não aprendeu? Ai, o que eu vou fazer? Nessas horas a diretora é o nosso porto seguro, ela tem a preocupação em ver o semanário, sugerir, ver o que está faltando e o que está sobrando, ver o que você atingiu".

A educadora dez afirma:

3) "Tem". Qual é esta capacidade? "Ela aprende tudo, desde que ela está se socializando ela já está aprendendo. Ela troca informações com as crianças, com as professoras".

A educadora onze diz:

3) "Tem, é a fase que ela mais aprende, que ela constrói o conhecimento dela, tudo que ela adquiri na fase dela é útil. Se você não trabalha bem essa fase, ela vai ser aquela criança que vai dar problema na escola futuramente. Se você faz com que a criança construa o seu pensamento, ela vai saber mais para a frente lidar com os diferentes problemas da escola e da vida". E você pode falar

mais sobre o que é essa construção do conhecimento, como que você acha que isso acontece? "Essa construção de conhecimento é tudo aquilo que a criança vai adquirindo, que você vai passando para ela".

A educadora doze responde:

3) "Tem muita". Qual capacidade de aprendizagem? "Nesta fase a gente pode aproveitar muito, se você souber dar um bom embasamento para a criança ele vai ter mais facilidade no pré, porque eles já vão para lá escrevendo. Tudo isso, veio do estímulo que eles tiveram aqui".

A educadora um diz:

4) "Ah! Eu proporciono atividades em que eles possam é.. fazer essas trocas. E até eu faço trocas, às vezes alguma coisa, um desenho é... tem gente que fala assim: olha, não dá desenho pronto para as crianças. Não precisa dizer isso. Então você vai lá no quadro e desenha sei lá, a cara do lobo. O lobo, os três porquinhos, as três casinhas, porque eles gostam muito desses teatrinhos. Aí eu falo: esse é o meu, aí depois eu apago, agora vocês façam o de vocês. Normalmente, eles pegam alguns dos traçados dos nossos e colocam o deles em cima. E não fica nenhum igual ao meu e nenhum igual ao de ninguém. E fica tudo direitinho. Só que daí eles lembram que tem tronco, que tem braços, pernas, às vezes se você deixar de lado certas coisas, eles esquecem. Nós tivemos um pintura recente e eu tirei a chamada da parede e eles... os novinhos que entraram no maternal por último, eles estavam começando a fazer o nome e em duas semanas que ficou sem o... eles começaram a perder algumas letras. E você ficava questionando, questionando e eles não sabiam dizer. Eu achei isso bem interessante. Aí nós colocamos de volta lá, aí só de olhar do lado, porque tem o crachá de guardar e na frente tem o nome. Só de olhar para o lado e ver o nome, então eles já não olham mais, mais assim que eu pus, muitos precisaram dele. Então eu fico proporcionado atividades assim, pra eles trocar entre eles, e às vezes alguma coisa, eu entro também".

A educadora dois afirma:

4) "O papel do educador eu acho que é o mais importante nessa fase. Porque além dele ter que proporcionar todo o desenvolvimento da criança, ainda ele tem que trabalhar com a parte emocional da criança que chega abalada. Criança que apanha logo cedo, enfim todo esse problema de família ela traz aqui para nós e querendo ou não, podendo ou não você tem que pegar isso senão você não consegue trabalhar os outros pontos. O professor, ele tem que tá atento a esse desenvolvimento da criança, percebendo os limites, o que ela tem de potencial que tem que ser trabalhado é... o que mais você tem que trabalhar em cada criança. Então você tem vinte e cinco alunos e tem que conhecer todos bem, senão você não consegue trabalhar. Tem que preparar as suas atividades mais ou menos de acordo com cada criança, você atende um nível, a faixa etária só que dentro da faixa etária tem crianças em vários níveis. Hoje o professor de educação infantil ele tem que tá muito atento ao cuidado que também é educação, alimentação, a higiene, o cuidado com o próprio corpo. Isso é essencial. As questões de regras básicas de educação, eu acho que o papel do professor é muito complicado, é essencial e o professor tem que está sempre em formação pra que ele consiga desenvolver um bom trabalho, senão não consegue. Porque o processo é o mesmo de aprendizagem e desenvolvimento? É, só que as coisas mudaram. As famílias já não são mais as mesmas, a situação econômica, então as coisas mudam muito rápido e se você não estiver atenta a essas coisas, tuas crianças dão um banho em você. Eu às vezes peno muito, sorte que a gente tem uma diretora muito boa, eu tenho uma assistência boa do meu curso então qualquer coisa eu já corro atrás. Só que se o educador não estiver sempre em formação, não tiver buscando, ele não consegue atender a educação infantil. Porque ela é a base, tem que estar estruturada, certinha senão a criança vai dar problema lá na frente. Então o professor tem que tá bem consciente do seu papel".

A educadora três coloca:

4) "Eu procuro ajudar no que eu posso, em todo sentido. Eu procuro desempenhar o meu papel o máximo possível. Aqui no meu serviço eu até comento se eu estiver falhando, se eu não estiver de acordo... eu procuro buscar alguma coisa, tá sempre conversando muito com eles, vendo se tá agradando aquilo. Eu procuro fazer o máximo possível". Mais assim da sua função é... você falou que você faz o máximo, mas você pode listar para mim qual é a sua contribuição? "Eu contribuo com eles com muito amor, porque essas crianças são muito carente. Então eu procuro dar muito carinho pra eles e mostrar que o mundo não é só ruim, não é só mau, porque eles comenta muita coisa mau. Eles chegam aqui falando de polícia, que a mãe de fulano bateu, eles chegam aqui reclamando do pai, da mãe, de briga e desavença entre os dois. Falam que o pai foi preso ou que não tem pai e está com saudade do pai. Então eu procuro conversar muito com eles e falar que nem tudo é ruim na vida tem

seus lado bom. Falo que a gente tem que reza muito, pedir muito a Deus, eu falo prá eles que Deus sempre tem um tempinho para gente, que não devemos fazer o mau e que é par amar muito as pessoas, os amigos. Eu procuro passar mais o lado positivo prá eles, mais amor. Falo muito que eu amo eles, que eu gosto muito deles, que às vezes o pai e mãe não tá ali presente toda hora porque eles tem que trabalhar, eles tem que trazer o sustento. A gente sabe que é difícil para a criança entender que tá longe do pai, longe da mãe, que não tem mesmo carinho, esse aconchego da mãe de chegar perto, de abraçar e beijar. Aqui mesmo do portão a gente vê a mãe chegar correndo e já dá um safanão porque tá com pressa. Antes da parte pedagógica eu trabalho isso, eu falo muito de Deus prá eles e amor, porque eu acho que isso vai ser o alicerce prá vida deles, que através daí vai sair a aprendizagem deles, a aprendizagem vai ser uma consequência na vida deles, porque eles vê muita coisa ruim. Eu acho eles muito pequeno ainda prá tanta maldade que eles vê. Eu me baseio primeiro nisso, Deus e amor, depois você vai lidando com o resto".

A educadora quatro responde:

4) "Deixa eu ver se eu entendi a pergunta, eu contribuo você fala com o meu trabalho?" Sim. "Eu procuro contribuir com tudo aquilo que eu acho que é o melhor prá eles. Eu procuro falar muito sobre a paz com eles, sobre o amor, a família porque nessa idade eles já entendem bem. Então eu procuro contribuir com o máximo que eu posso de mim. Eu procuro trabalhar a linguagem oral direito com eles, o visual, eles gostam muito de olhar revistas, então eu sempre estou trazendo para eles olharem. Eu procuro sempre mostrar as coisas boas para eles, eu passo muito filme para eles, desenho, só coisas boas. Não que o mundo tenha só coisas boas, mas eu acho que a criança ela tem que se encher disso, isso é muito importante para ela, isso vai fazer parte do desenvolvimento dela. Aqui a gente tá contribuindo para o caráter da criança, aqui elas ficam mais com a gente do que na casa delas, então elas tem que sentir uma certa segurança na gente. Eu procuro passar muita segurança para eles. Eu procuro fazer o melhor, tudo aquilo que eu aprendo também eu sempre estou passando, me atualizando porque a gente nunca sabe tudo, a gente está sempre aprendendo".

A educadora cinco diz:

4) "Eu tenho que dar o melhor de mim, eu procuro estudar o modo mais correto de tentar aplicar. A criança que tem dificuldade eu procuro ver em livro o que eu posso melhorar para conseguir melhorar a dificuldade deles. Eu de mim o que eu posso, eu dou o máximo".

A educadora seis responde:

4) "Além do contato com as letras, nós fazemos e passamos a higiene, são poucos que não tem em casa, mas nós passamos. A gente procura passar segurança, deixar a criança falar, se expressar. A gente procura desenvolver o futuro deles".

A educadora sete afirma:

4) "Você pode dizer isso num português mais correto para mim entender?" Eu quero saber como que você pode ajudar o seu aluno a se desenvolver. "É trabalhando com ele, educando ele". Você entendeu a pergunta agora? "Não entendi, me deu um branco". O seu aluno está com você na sala, você faz as atividades, os trabalhos, tudo aquilo que você prepara para o dia. Ele chegou de manhã e você já tem preparado as coisas que você vai trabalhar com ele e você é uma educadora. Eu quero saber qual é a sua ajuda neste desenvolvimento? O que você pode fazer para ajudar o seu aluno a se desenvolver? "Geralmente eu procuro novidades, eu procuro ler, se aperfeiçoar mais para buscar solução, porque tem hora que eu fico meio perdida. Por exemplo a creche precisava de um psicólogo, isso faz muita falta. A nossa diretora ajuda, ela traz muitos livros para a gente ver o que pode fazer, mas mesmo assim tem hora que eu pergunto: o que eu vou fazer para este aluno melhorar? Então eu tenho procurado me aperfeiçoar mais, ler, ver fitas e eu já estou levando essas fitas para casa, eu não espero o grupo de estudos. Faço tudo isso para saber como que eu vou trabalhar com a criança. Porque eu sigo um planejamento, nós fazemos um planejamento anual e o diário e neste às vezes eu não consigo dar tudo naquele dia. Daí eu tenho o relatório, o que eu fiz de diferente com essa criança com o grupo para eu poder trabalhar. Então neste momento eu tenho que ser um psicólogo para saber o que eu vou dar, como é que eu vou trabalhar. Então através de pesquisa do grupo de estudos, a gente vai chegar num acordo do que é melhor para esta criança, o que eu posso fazer por ela. A gente vai tentar melhorar ela porque ela vai ser o futuro".

A educadora oito afirma:

4) "Eu acho a gente tão sargento! A gente auxilia em tudo, na maturidade, no crescimento, a gente ensina a criança a ser menos egoísta. A gente sabe que com a mãe eles são uma coisa e com a

gente é outra e a mãe pergunta: por quê? E a criança mesma fala, porque ela corta as minhas asas mãe. Então a mãe percebe que a gente trata a criança diferente e sem bater". E porque você falou sargento? "Porque a gente é sargento, se é para andar em fila tem que andar, na hora do banho você fica: lavou o pé? Lavou a barriga? Lavou isso? Escovou os dentes? Então eu acho que o professor manda muito na criança, ele fala o tempo todo, é a mesma coisa quase todo dia, é aquela rotina. E tem que ter rotina na vida da criança dentro da sala de aula e nesta rotina é onde a gente consegue educar a criança. Porque nós somos modelos para eles, então eu tento ser aquele modelo para eles o mais educador possível. E eu jogo este lado humano para eles, que você também não é perfeita. Então eles percebem que tem o lado humano da gente mas a gente é sargento, porque a gente tem que coordenar as rotina deles, a escovação, o banho, o parque, o dia a dia deles, quem aprendeu, quem não aprendeu. Eu vejo sempre os meus alunos como pelotão que no final do ano tem que estar pronto para seguir. Só que o seguir deles é a carreira na escola, então eu tenho que preparar os meus alunos para a vida. Na escola é diferente não vai ter uma professora do lado deles na hora do café, e uns dos motivos que eu acho errado, é que a criança deveria ser tratada igual a té a 4ª série. Essa visão que a gente tem de educação infantil, tinha que ter até a 4ª série, não é até o pré. Às vezes vem um educador do 1º ano excelente, mas ele não tem ainda esta visão de que a criança e que continuar sendo adestrada. Que ela tem que ser condicionada sabe, você é que tem que levar, você tem que dar carinho, você tem que dar castigo".

A educadora nove responde:

4) "Principalmente com a nossa idade aqui, você é sempre mediadora. Porque eles não tem a autonomia deles desenvolvida completamente, tem criança que precisa de ajuda. Eu como professora procuro fazer aquilo que está ao meu alcance, procuro mudar sempre a maneira de trabalhar também. Você não pode ter o conteúdo ali e não mudar, eu estou sempre buscando coisas para melhorar, para tentar ensinar coisas para eles que vai futuramente contribuir para a formação deles". E você consegue falar um pouco mais sobre este professor mediador, Qual a postura dele... "Eu acho que é nunca estar mostrando ali que é o certo ou o errado e sim estar colocando para as crianças que tem a figura do professor, mas que eles podem mesmos sendo crianças pequenas estar resolvendo determinadas situações. E dentro da proposta pedagógica também, nós não somos portadores do conhecimento mas sim, nós estamos desenvolvendo prá eles o aprendizado".

A educadora dez coloca:

4) "Ele pode indicar caminhos e não dar as coisas prontas, igual antes tudo o que a gente ia dá era pronto, acabado, só faltava ele completar. A gente tem que ajudar o aluno a construir e sanar as dificuldades e curiosidades deles. Temos que ajudar as crianças que tem problema em casa, dar carinho, dar amor, fazer com que ela se ache importante".

A educadora onze diz:

4) "É passando para ela todo o conhecimento que eu tenho e unindo ao conhecimento que ela já tem e fazendo isso se tornar uma coisa boa para ela". Mas o que é esse passar o conhecimento? Como que é esse passar o conhecimento para ela? "É através do dia a dia mesmo, do convívio entre a gente, a todo instante a gente tá passando o conhecimento para a criança". Sim, mas eu quero que você fale um pouco mais sobre como é passar este conhecimento para a criança. Como que você faz isso? "Através de brincadeira, de conversas, de musicas, histórias, através de tudo isso você vai passando o seu conhecimento para a criança". Só para a gente discutir um pouco mais, você falou que a criança vai construindo o seu conhecimento através das brincadeiras, curiosidades e você também falou que passa o seu conhecimento para ela, como é isso? "Tudo isso é a mesma coisa, um trabalho ligado ao outro porque não adianta nada eu querer passar um conhecimento para a criança que ela não está preparada para receber, então eu tenho que passar um conhecimento de acordo com aquilo que ela já conhece. Então a gente vai trabalhando, vai aperfeiçoando, vai evoluindo".

A educadora doze responde:

4) "Dentro da sala a gente sempre procura trabalhar o que é de interesse deles, o meu objetivo é sempre estar percebendo o que é interessante prá eles e também estar sempre respaldada por uma teoria". Mas qual é o seu papel, a sua contribuição como educadora? "Eu contribuo muito na formação deles, deles serem passivos ou deles serem críticos e isso a gente faz através das atividades que tem na sala". Dentro disso como é a sua contribuição? Você é o educador que contribui para que o aluno seja mais passivo ou mais crítico? "É o mais crítico, mas a gente não pode confundir o construtivismo com total liberdade, é lógico que isso não quer dizer que eu vou deixar eles

fazerem o que quiser na sala, eles sabem que existem limites, regras. Mas eles desde pequeno questionam as regras, as atitudes, e às vezes eu já voltei atrás por eles me convencerem de alguma coisa. Eu não posso dizer que eu sempre consigo isso, mas eu tento trabalhar sempre deste lado".



Tema 3

Papel do educador e do aluno na organização de regras sociais e morais

A educadora três coloca:

1) "Algumas tem sim". Quem fez as regras? Como que elas foram elaboradas? "As regras, primeiro eu tinha feito. Daí não tava dando certo, porque eles não tinha muito valor nas regras. Daí eu passei a fazer as regras com eles. Por exemplo, nós fizemos a limpeza da sala, a sala tem que ser organizada, quem que vai organizar? A tia M. só tem um dia na semana para lavar a sala, se nós não cuidarmos o que vai acontecer? Vai ficar um nojeira, vai ficar imundo e nós não queremos isso. Então quem sujou vai limpar. Se quebrou um material, o que você vai fazer? E eles vão pensando no que fazer. Você acha justo, está certo? Então a gente vai fazer ele pensar naquilo que ele fez. Você vai continuar usando o material desse jeito? Não tia, não vou. Você estragou o trabalho do amigo? Então você vai ficar com aquele papel, porque você tem que respeitar o trabalho dele, assim como ele vai respeitar o seu. Então, é dia de por água no filtro? Quem vai buscar? Ah! é dia de fulano. Hoje é dia de quem buscar gelo? Gelo é fulano que busca. Então cada um tem as suas obrigações e as suas regras. Bateu no amigo? Vai lá, vai beijar, pedir desculpas e agradecer ele, daí eu coloco ele na mesma mesa daquele e falo que vai ser amigo e que não pode brigar. Eu uso essas regras, inclusive a gente tinha um cartaz do que podia e não podia. Tem fila também e nós sempre perguntamos como vamos fazer, para que não tenha muito conflito".

A educadora quatro responde:

1) "Temos". E quem fez? Como elas foram construídas? "Isso daí a Prefeitura já passa. Já tem uma linha que a creche segue e acabou, é geral. É horários, as crianças tem horário para levantar, para tomar lanche, depois eles voltam para a sala e nós iniciamos as oficinas, tem as regras tudo certinho". Sim mas eu quero saber além da rotina diária da creche, são as regras da sala, as regras de convivência, não pode fazer isso, pode fazer aquilo... "Ah! Tem sim. Eu por exemplo sempre tenho um ajudante, cada dia eu chamo um e ele me ajuda. Quando eu estou dando oficina, eles tem que ir ao banheiro antes de começar, começou só se for algo que não dá. Eu ensino para eles, só vai ao banheiro na hora que terminar e eles não pedem. Eu acho que você tem que ensinar a eles ter o controle também. Temos várias regras sim, ficar passeando de jeito nenhum, quando vai um tomar água o outro fica e depois troca, tem regras e eles sabem como funciona". E como as regras foram construídas? "Isso aí fui eu e a professora da manhã. Ela tem o jeito dela de trabalhar e mais ou menos uma segue o da outra, porque se a gente não tiver mais ou menos algumas coisas igual é igual eu te falei, a gente não vai estar passando segurança. As crianças não sente aquela firmeza, eles falam ah! com aquela tia eu posso tudo e com essa eu não posso nada. Então a gente conversa e se entende e procura aplicar isso com as crianças. Fala mais ou menos a mesma língua apesar dela dar outro tipo de atividade para eles, para você conseguir disciplinar, senão não consegue. Porque a criança, ela tem um jeitinho especial de envolver a gente, então a gente tem que tomar cuidado senão ela acaba dominado e o certo não é esse. O certo é cada coisa no seu lugar".

A educadora cinco diz:

1) "Tem". E quem elaborou essas regras? "Como?" É. "Por este Referencial, tudo que a gente deve fazer. As crianças que tem aqui é de zero a dois anos e cada um tem a sua faixa do que deve fazer. Até uma certa idade tem que engatinhar, andar, falar, usar o pinico, essas são as regras". Sim, mas eu digo regras da sala, o que pode e o que não pode fazer. "Tem, tem regras". E quem elaborou? "Fomos nós do berçário porque são mais regras de segurança. O que não pode? Quase não é usado não pode. Só quando pode machuca o bebê, por exemplo quando ele tá subindo numa cadeira e pode cair, as regras é essa. Não sair, manter a fila para tomar lanche, essas são as regrinhas bem simples prá eles. Então, não tem regra muito forte para eles, uma que eles são bebês e não seguem direito. A gente tenta por umas regras mas eles não seguem".

A educadora seis responde:

1) "Tem". Quem elaborou estas regras? "Nós, as regras foram combinadas com todos como por exemplo, erguer a mão par falar e os outros ficam em silêncio, ir ao banheiro um de cada vez. Essas são as que nós usamos mais".

A educadora sete afirma:

1) "Tem, eu trabalho com regras, dividir. Só que esta semana eu tirei as regras porque a gente tá trabalhando os direitos da criança. Ela tem direito a um nome, a uma família, é isso que eu estou trabalhando porque é a semana da criança. Eles tem direito a amor, cada dia eu estou trabalhando uma palavra". E quem fez as regras na sala? "A gente foi impondo com o grupo, fizemos as regras juntos e eu fui pesquisando. Fui pesquisar como eu devia trabalhar esta parte e que tem nas práticas pedagógicas também".

A educadora oito acredita:

1) "Tem". E quem fez as regras? "Todos eles. Tipo o horário de chegada, como tem que ser o banheiro, como se limpar, dar descarga, deixar a pia com a torneira fechada, são as coisas pequenas. Como escovar o dente, na hora do parque quem vai, quem não vai, quem não fez a atividade merece ir no parque? Não. Então o que vai ficar fazendo? Todas as regras da sala foram feitas junto com eles".

A educadora nove responde:

1) "Tem". E quem elaborou? "Foram construídas no decorrer do trabalho, porque tem regras e não tem. Eles não sabem muito regras. Eu não posso nem dizer regras, tem algumas coisas que não pode fazer e que são feitas". Você falou que foi no decorrer, mas quem elaborou? "Pela faixa etária deles, eles não tem autonomia ainda, eles tem um ano e sete meses, dois anos, se fosse de três anos dava para a gente colocar essas regras junto com as crianças. Mas o tipo de regra que nós temos é não bater no amigo e se você bater você vai ficar sentado, você não pode jogar papel na patente, são esses tipos de regras que no decorrer eles vão aprendendo. Eles às vezes até já ficam condicionados, levantam, pegam o chinelo e já vão tomar leite".

A educadora dez coloca:

1) "Tem limites que são maneiras de conviver, de boas maneiras. É não brigar, pedir por favor, a hora de prestar atenção". E quem fez esses limites? "Foi feito com eles e assim eles não esquecem. Como eles ajudaram a construir, eles mesmo se policiam".

A educadora onze diz:

1) "Tem". E como essas regras foram construídas? "Nós construímos essas regras juntos, nós sentamos e conversamos sobre não sentar na mesa, de que a cadeira não era para arrastar, de que não era para mexer na mesa do professor porque poderia ter tesoura. Que não era para mexer na mochila do amigo, de que não era para bater, que é preciso cuidar das suas coisas".

A educadora doze afirma:

1) "Tem e eu comento com eles que tem coisas que a gente tem que fazer mesmo que não seja legal. Eu peço para eles falarem o que não pode fazer e a gente marca tudo no cartaz. A gente constrói com eles e daí eles sabem o que não pode fazer, desse jeito funciona mais, mesmo eles sendo pequenos eles sabem o que não pode fazer. Tudo parte deles e quando parte deles eles gravam melhor".

A educadora três responde:

2) "Direito é o que ele pode fazer. Desde que não prejudique ninguém ele pode fazer. Ele pode brincar nessa hora? Nessa hora não, agora nós vamos fazer tal atividade. Você quer fazer? Não. Mais depois você vai ter que fazer a sua atividade, então você tem o direito de brincar, mais depois que você acabou. Então ele tem todos os direitos dentro do limite, mas ele tem o dever. O dever do que? O respeito, de fazer a atividade que foi pedida e terminar ela, de arrumar os seus material na bolsa, na mochila, de guardar a sua roupa para não misturar e não perder, tem que cuidar da sua toalha. Então eu mostro prá eles, você pode? Pode mas você tem que saber que se estragar a toalha, você vai ficar sem e vai ter que trazer uma de casa. A sala também, todo mundo tem que cuidar. Eu explico muito prá eles que a gente tem direito e tem deveres como cidadão e se você não for um bom cidadão você vai pagar pelos seus erros. Então aqui a gente tem que começar bem de cedo o eu posso e não posso".

2a) "O primeiro dever é o exemplo. Ele tem direito de ensinar, de transmitir alegria e amor, de dar carinho, de educar. E ele tem o dever de ser um espelho, porque eu acho que por mais que você faça uma coisa errada, ela não deve observar isso, você tem que fazer o máximo possível prá ela não ver. Por exemplo, se você fala para ela não sentar em cima da mesa, você vai sentar? Não, então

você tem dever de passar prá eles uma boa imagem, o que você deseja deles você tem que fazer também. A professora tem que tomar muito cuidado porque a criança é observadora. Quando a gente brinca de imitação, a gente começa a observar o que eles estão pegando mais seu. Eles observa tudo, uma roupa que você vem diferente, um calçado, a bolsa que você troca, as coisas mínimas eles notam, agora imagina as suas atitudes. Problema todo mundo tem, mas a gente tem o dever de mostrar o correto, prá eles vê e procurar fazer igual".

A educadora quatro afirma:

2) "Ele tem o direito de ter um ambiente com higiene, a criança ela tem que ser respeitada, ter uma boa alimentação, uma boa educação isso aí é um direito. E o dever da criança? Ela tem que respeitar o próximo, tem que respeitar os amigos, a professora, o pai, a mãe, os irmãos e ela tem que ter uma disciplina, tem que se uma criança disciplinada. Ela não pode simplesmente acha que ela vai poder gritar e gritar, tem que ter disciplina. A criança tem que ter organização, isso daí é um dever que ela tem, é tirar o calçado, a roupa e guardar. A maioria aqui chupa chupeta, então tem que tirar a chupeta e guardar para saber onde está na hora de ir embora. Tem várias coisas mas eu acho que o mais importante é isso".

2a) "O educador ele tem o direito de chamar a atenção se preciso for sem punições severas, não é castigar a criança e dar castigo severo, isso de maneira alguma. Às vezes, a gente coloca sentado e procura conversar com ele, mostrar que ele está errado e explicar porque. Não é você começar a gritar, desequilibrar, isso não vai adiantar nada. Então, você tem o direito de disciplinar a criança se precisar chamar a atenção, o direito de orientar a criança mostrando para ele o que é bom e o que não é. O dever da gente é procurar fazer um bom trabalho, de passar segurança para eles e deles poderem contar comigo em tudo que eles precisarem, desde se estiver com uma febre e eu avisar a mãe ou dar um remédio, eu tenho que saber, são obrigações minhas. E o dever de prepará-los para a vida, porque daqui eu sou a primeira professora deles, então do que eu passar para eles vai depender o resto da vida deles. Eles vão depender disso aqui, se eu passar coisas boas eles nunca vão esquecer as coisas boas que ensinei e se eu passar coisas ruins, lá na frente eles vão fazer coisas ruins. Meu dever é passar coisas boas, tratá-los bem com respeito e carinho, para eles sentir que eles são amados".

A educadora cinco responde:

2) "Eu acho que ela tem mais direito que dever, na realidade ela não tem dever nenhum. Os direito é todos, alimentação, carinho, amor, higiene, aprendizagem. Agora dever nenhum, não tem como, o dever deles seria tentar aprender, ser um bom aluno, eles não tem dever certinho".

2a) "Nosso direito seria ter mais consideração, porque o salário esta baixo, precisamos ter mais respeito, não estou dizendo da diretora, mas de quem contratou. Porque nós damos o máximo da gente, trabalhamos como qualquer outra pessoa e nós não temos o direito de nada, só o de vir trabalhar, fazer certinho e cumprir". Você está dizendo que vocês não tem direito legal, é isso? "Isso. Mas deveres é muito, nosso dever é ensinar, cuidar bem, zelar e dar tudo que uma criança precisa para crescer bem, saudável e aprender. Dar tudo de bom para aprender, porque a gente tenta passar prá eles tudo certinho".

A educadora seis coloca:

2) "Ele tem direito a amor, alimentação, cuidados, direito ao limite porque se você colocar o limite hoje, futuramente ela vai saber o que é certo ou errado. Então ela pode viver no mundo que for, se ela tiver o alicerce, no começo vai saber o que é errado. Agora dever, ela deve ter limite, é duro colocar isso. Eu acho que a criança ela vai ser o que você ensinar prá ela, o que você deixar ela fazer. Eu não sei colocar".

2a) "Um direito é ter o curso de especialização. Os deveres são muitos, eu acho que o fato de você ter uma criança na sua mão que passa o dia inteiro com você, ou você pode ajudar ou atrapalhar ela pela vida inteira. Temos que cuidar, amar, respeitar a criança".

A educadora sete diz:

2) "O dever dela na sala é de guardar os brinquedos. O direito é ter amor". Tem mais algum direito ou dever? "Não, deu um branco".

2a) "Temos o dever e o direito de educar e cuidar dele, principalmente educar porque a família hoje não está sabendo educar os filhos". Você lembra de mais algo? "Não deixa só isso mesmo, deu um branco em mim. Eu sei o que eu faço mas eu não consigo falar aqui. Trabalhar com as práticas pedagógicas é o nosso dever, ensinar as crianças a se comportar, a ela ter autonomia, auto-estima. E a gente também tem que ter auto-estima para passar para eles".

A educadora nove coloca:

2) "O direito é ter o desenvolvimento dele completo, o desenvolvimento social, intelectual, motor, físico. Direito a uma alimentação saudável, a se expressar, direito a expressar seus sentimentos e o que está machucando, o choro. Os deveres são coisas simples que são sentar na hora certa, eu não sei estar falando os deveres para a criança de um a dois anos. São deveres recolher o brinquedo, arrumar a sala, limpar o que sujaram".

2a) "O direito é trabalhar num lugar adequado com estrutura física adequada. Ter material pedagógico disponível, ter formação contínua, ter remuneração valorizada. Dever é ser responsável com o cidadão que você está formando, passar segurança no trabalhar, dever de formar um cidadão crítico, mostrar interesse em fazer curso e se informar, ele não deve ser alienado. É dever do educador sempre buscar cada vez mais, o dever de ter paciência, discernimento".

A educadora dez afirma:

2) "Ele tem o direito de ter uma boa alimentação, uma boa educação, de receber amor, proteção, direito a socialização. Dever não tem é limite, porque o aluno sabe o que não pode fazer".

2a) "O dever é de ajudar a criança a construir o seu conhecimento. E o direito, eu gostaria que a gente tivesse o mesmo direito do estatutários. Se a gente fica doente, não pode faltar, você troca com uma amiga e depois você fica devendo para ela. Nós temos poucos direitos".

A educadora onze diz:

2) "Ela tem o direito de seguir a sua vontade, por exemplo, tem dia que a criança não está afim de brincar, então você tem que respeitar o direito dele. Ela tem dever sim, porque ela tem que saber o direito mas também o dever, por exemplo, ela chega na sala e sabe que ela tem o dever de guardar a bolsa dela no lugar, ela tem o dever de cuidar das suas coisas, e também de respeitar a professora".

2a) "Ele tem o dever e o direito de respeitar a criança. E também de ser respeitado por ela. Acho que não tem mais nada".

A educadora doze fala:

2) "Como direito é a boa educação, boa alimentação e o dever é estar tentando se socializar e cumprindo algumas regras necessárias para o convívio social".

2a) "Ele tem o dever de contribuir para que a criança seja um cidadão mais crítico e direito é de ser mais valorizado, de ser visto mais como educador". E como você acha que está essa situação hoje? "Essa situação eu acho que está muito ruim e isso desmotiva a gente, porquê? Porque a nível de Prefeitura quando nós passamos para a Educação nós pensávamos que ia ter uma melhora porque até então nós estávamos encaixados na Ação Social. Então a gente pensou que quando passasse para a Educação que eles fossem reconhecer o nosso trabalho, porque enquanto Ação Social a gente era vista de forma mais arcaica, como cuidadora de criança e não como educadora. E eu acho que isso não aconteceu porque perante a Prefeitura a gente não tem aquele valor que a gente gostaria de ter, embora não fosse exigido nos concursos, nós nos aperfeiçoamos, a maioria fez magistério, muitas tem curso superior e pós-graduação e isso a gente percebe que não tem um valor". Vocês não tem um acréscimo do salário? "Eu não digo só por isso, isso a gente não tem mesmo, mas eu digo pelo lado educacional, eu percebo que eles não tem idéia do que é a educação infantil e do que é um atendimento integral e aí eles mandam ordens que não estão de acordo com a nossa realidade". Você pode dar um exemplo? "Um exemplo é o sono, na concepção deles as crianças de quatro anos não precisam mais do sono, mas a gente tem que ver que a maioria delas acorda cinco horas da manhã e ficam até as seis aqui, então eles sentem necessidade de dormir, eles não agüentam".

Tema 4

Avaliação do processo ensino-aprendizagem

A educadora um responde:

1) "Então, a gente vai trabalhando de acordo com os temas. Na semana passada, entrou a semana da Pátria. Eu procuro sempre assim... puxar uma motora bem física assim, uma competição, brincadeira, correr, pular, é... rolar, às vezes em um monte de colchão prá rolar. Que é prá se desenvolver. Costumo colocar sempre uma musical. Sempre um parte de estorinha. Nós temos também o horário da manhã que nós sempre fazemos oração, nós conversamos e aí a gente senta em círculo no chão e eu pergunto para elas: hoje o que nós vamos agradecer a Deus? Aí tem dia... por exemplo, esses dias eles falaram: bichinhos. Então cada um fala um bicho, a vaca, o cavalo... obrigado meu Deus pela vaca, pelo cavalo, pelo boi. Outro dia é o sol. Nesse mesmo horário, a gente conversa sempre sobre o que a gente está trabalhando. Agora nós estamos na semana da criança, então a gente fica falando o que é gostoso com eles e nesse mesmo horário a gente se abraça, dá beijinho no colega do lado, faz um carinho. Tem muita criança que não aprende a fazer carinho, então às vezes ele bate, mas não é a criança que é ruizinha, é que ele não sabe fazer carinho. Ah! Ele não deixa eu brincar com ele, ou ele não quer... ele quer fazer um carinho, ele quer fazer um carinho e ele bate, tem criança que é assim. Então depois que eu comecei a trabalhar assim diminui bastante a agressividade. Esse é um dos maiores problemas que a gente tem. Eu faço sempre... nós temos sempre um horário, ou a gente lê uma musiquinha, que a gente canta, ou a gente lê uma historinha, ou às vezes lê uma produção de texto. Só que não é todo dia a mesma coisa, nem sempre todo dia tem leitura, mas todo dia tem musicalização todo dia tem uma atividade física. Nem todo dia tem um desenho, mas tem dia que...desenho normalmente tem, acho que todo dia tem porque eles pedem. Um minutinho que sobra eles pedem: tia dá folha prá gente desenhar. Isso tudo a gente sempre trabalha relacionado a um tema". E esses temas quem que propõe? "A gente entra em discussão aqui e entra em acordo". Quem? "As educadoras com a diretora". Então daí escolhe os temas que vai ser trabalhado aquela semana... "É, só que cada um trabalha do seu jeito. A gente tem que mostrar prá ela como que você vai trabalhar, o que você vai fazer, mas cada um trabalha do seu jeito".

A educadora dois diz:

1) "Eu trabalho matemática, raciocínio lógico, a linguagem oral e escrita, o conhecimento do mundo, natureza, sociedade, artes, movimento, música, dança, a expressão do corpo, são essas as atividades. Aí dentro da matemática tem várias atividades, nós trabalhamos com jogos, temos um acervo bom de materiais. Na linguagem oral também, eu trabalho com os nomes, hoje quase todas as crianças já estão pré-silábicas. Agora já vem prá sílaba mas eu não posso fazer esse trabalho ainda, porque a educação infantil ela não tem o papel de alfabetização sistematizada, só que ela trabalha tudo para desenvolver os pré-requisitos da criança. Então ela chega na primeira série e já tá quase silábica. Aí eu procuro de acordo com o tema que eu estou trabalhando, eu vou desenvolvendo as atividades, a gente faz através de projeto e aí vai desenvolvendo o tema gerador naquele trimestre ou semanal ou mensal, dependendo do conteúdo você vai desenvolvendo as atividades". E esse tema gerador, como que ele é montado? "A gente procura buscar muito o interesse da criança, mas nem sempre isso é possível. Então a gente procura chegar num consenso e ver o que é melhor. Nós trabalhamos o tema, por exemplo no trimestre passado foi folclore, aí monta as atividades, a gente não monta um projeto porque ainda a gente não tá maduro prá trabalhar dentro de um projeto. Mas aí a gente busca o tema, monta todas as atividades que quer trabalhar e vai desenvolvendo. Por exemplo, no folclore que nós trabalhamos no mês passado, ficamos quase os três meses. Porque daí tem muitas coisas, a gente tem alguns objetivos e dentro deste tempo tem que desenvolver esses objetivos e no final nós fizemos uma culminância de tudo que foi montado na escola. Daí o maternal trabalha, o pré um e o pré dois, cada de acordo com o nível da turma".

A educadora três afirma:

1) "Na sala eu trabalho muita coordenação motora, dou muita revista e gibi para trabalhar o recorte de palavras, de letras e figuras dependendo do assunto que a gente tá trabalhando. Por exemplo, fizemos um painel de primavera, eu dei tinta, copinho prá eles pintarem. Eu trabalho com tinta, massa corrida, recorte, bastante colagem e deixo eles cola do jeito deles. Trabalho bastante com sucata, com montagem de quebra-cabeça. No parque tem arcos e barras e agente trabalha muito esquerda, direita, frente, costa, longe, perto. Eu acho que trabalhando assim, eles pegam mais fácil".

A educadora quatro responde:

1) "Eu trabalho oficina de contos e de jogos com eles e alguma atividade extra se eles pedirem eu faço depois das oficinas para não interromper, porque eu tenho várias salas nas oficinas".

A educadora cinco coloca:

1) "Para os bebês a gente faz mais coordenação, faz massagens, estimula a andar, a engatinhar, atividade viso-motora para eles olharem e pegar com a mão. Para os maiores, a gente dá brincadeiras, jogos de bola, estória, teatrinho e tudo relacionado a faixa etária deles. Cada dia... nós fazemos planejamento, isso é estudado, como deve ser feito e nós trabalhamos mais com jogos".

A educadora seis diz:

1) "Eu não uso muito o mimeógrafo, algumas eu dou mas eu procuro deixar eles bem livres, igual o nome. No começo eu dou o crachá e ela sabe que é o nome dela, então ela vai colocando as letras. Eu nunca coloco as letras para eles copiarem embaixo, eu deixo livre e a criança faz do jeito dela e depois eu coloco o nome dela em cima. A criança tem uma percepção muito grande das coisas, eles falam: Tia esse é o A! Então o meu tá certo! Daí eles vão e copiam certo embaixo, eu não preciso falar isso aí. Nesta idade que eu trabalho você tem resultado, você fica contente de ver o ser trabalho. Eu não procuro direcionar, tipo você vai copiar isso, isso, então eu deixo. Nós temos um alfabeto e nós lemos e tal, ou então eu trago uma estória e coloco o nome dela e a gente trabalha as letras do alfabeto que tem na estória. Eles desenvolvem a estória ou nós fazemos uma dramatização dela e quando você vê eles já estão fazendo o alfabeto eles mesmos. Então eu não direciono a coisa, tipo vocês vão copiar o alfabeto, eu deixo eles livre". Você falou que não utiliza sempre o mimeógrafo e você pode explicar o por quê? "Porque se eu der uma atividade mimeografada, eu vou limitar. Um desenho para pintar por exemplo eles vão pintar e acabou. Agora se eu contar uma estória e pedir para eles ilustrar a estória, ali vem um monte de idéia e a criança vai registrar aquilo que está passando no momento. Esses dias eu contei uma estória e pedi para eles ilustrar, muitos fizeram em relação a estória e uns quatro fizeram fora. Eu não posso falar: não foi isso que eu pedi e a estória fala disso e disso. Talvez eles estivessem longe na hora que eu contei a estória e registraram aquilo que estavam pensando. Igual um menina que desenhou um caixão e não tinha nada a ver, aí conversando com a mãe, eu fiquei sabendo que ela tinha ido num velório. Eu acho interessante por causa disso, deixar a criança colocar a idéia dela no papel, deixar livre". Então você acha que o mimeógrafo... "Ele direciona muito a atividade, ele limita, então eu procuro não usar. Às vezes eu uso nas atividades de matemática, para eles desenharem os conjuntos, mas eles desenharam a quantidade que eles querem, mas é pouco".

A educadora sete responde:

1) "Eu trabalho com as práticas pedagógicas e as recreativas são feitas a tarde. Fazemos a hora da roda, da novidade, brincamos com círculo das flores e aproveitamos a cor, o cheiro, trabalhamos a matemática, duas flor, três flor, porque a gente aprende brincando. Vemos qual é a maior, cantamos a música do cravo e da rosa, trabalhamos direito e esquerdo e dramatizamos a música. Trabalhamos também a palavra flor e as suas letras. Antes de tudo isso temos o crachá, falamos como está o tempo, o dia da semana e cada dia tem uma cor".

A educadora oito coloca:

1) Você pode falar um pouco mais sobre as oficinas? "Eu não posso falar direitinho porque eu não fico a tarde, mas nós temos a oficina de estória e vai ter estória com retroprojeto, com fantoche, de todas as maneiras. Tem a oficina de artes e as oficinas ajudam muito. Tem a oficina de jogos e nela eles vão confeccionar brinquedos, eles vão aprender brincar. Tem a oficina de música e dança também. Tudo que eu utilizo na minha sala de aula, eu tento utilizar o que eles estão aprendendo a tarde, eu tento ver o que eles estão aprendendo. Tanto é, que eu não dou muita coisa em cima da cabeça deles, por exemplo todo dia contar estória, eu não faço isso porque sei que tem estória a tarde. Tem coisas então que eu não dou pois sei que tem a tarde. Então eu procuro entrar no lado da alfabetização, no estímulo da leitura, trago jornal, levo à biblioteca, trago a enciclopédia para a sala. Eu trago todas as informações de fora para a sala, eu monto o alfabeto de rótulos que eles vão trazendo para mim, então eu trago o mundo da leitura e da escrita para o mundo deles".

A educadora nove afirma:

1) "Nós usamos bastante o Referencial Curricular, a gente trabalha em cima da linguagem oral e escrita e proporciona sempre a eles papel craft no chão, na parede, com giz de cera, com giz de quadro, com lápis. Fazemos pintura de dedo, usamos a musicalidade para desenvolver a expressão

corporal e a coordenação motora. Pulamos, dançamos, passeamos pelo bairro. Fazemos artes visuais com cartazes e tudo isso em cima de tema gerador. Eles recortam e a gente ajuda, alguns já tem essa coordenação de pegar tesoura muito bem. contamos estória e eles contam do jeito deles e às vezes nós fazemos dramatização com roupas que temos aqui. Tem várias coisas que a gente trabalha e sempre tem algumas coisas repetitivas porque há necessidade de se repetir pelo fato da idade deles. E porque o centro de atenção da criança dessa idade é dez minutos numa atividade, então você tem que estar sempre dando outra atividade, tem que dar muita coisa em uma hora".

A educadora dez responde:

1) "Identificar as letras do alfabeto, as letras do nome, escrever o nome mas alguns ainda escrevem espelhado, eles trocam a letra do nome também. A gente conta muita estória, trabalha a oralidade, jogos, construímos brinquedo com sucata, temos muita música. Eu também gosto de trabalhar as datas comemorativas, é isso".

A educadora onze acredita:

1) "Por exemplo, as letras do nome com atividades para eles assimilarem cada letra como desenhamos, colamos bolas de crepom na letra, recortar letras da revista, vemos as palavras que começam com a letra que estamos trabalhando, é assim".

A educadora doze coloca:

1) "Nós fazemos hipóteses de escrita, atividade de artes, recreação dirigida, de manhã é mais a parte pedagógica e a tarde eu sempre tento complementar o que a educadora da manhã fez".

A educadora um diz:

2) "Eu não sei... às vezes quando é física, você tem que fazer, às vezes quando é mais complicado, quando não é uma atividade que eles conhecem. É..." Então quando é física você faz primeiro? Demonstra? É isso? "É, tem que fazer prá eles vê. É quando... música também, quando é coisa nova aí já vai assim em prática. Você vai explicando, ensinando como que faz e fazendo. Faz primeiro tipo em câmara lenta, devagarinho e aí depois vai acelerando o ritmo. Tipo as brincadeiras, joguinhos corporais que são assim bem rápidos, então você vai ensinando, vai explicando e vai fazendo já. É... trabalhinho, desenho, produção de texto eu explico assim. Produção de texto, por exemplo, agora a pouco nós fizemos o teatrinho do chapeuzinho vermelho. Então tem o CD, eu ponho, eles vão na caixa de roupa de retalho, se arrumam e eles interpretam e fazem. E eles gostam tanto da historinha por exemplo, que se você deixar eles fazem, fazem, fazem e você desliga o CD e eles vão falando, não tem problema nenhum. Aí se você pedir para vamos escrever agora esta estória de novo, eles falam tudo. Vamos escrever uma estória sobre uma criança? Um fala uma coisa, o outro fala outra, às vezes a estória fica meio perdida e eu tenho que levantar uma questão no meio prá dar continuidade, prá não mudar de assunto. Mas é assim que vai". E quando é assim uma atividade que você vai utilizar o papel, a caneta... você faz com eles? Como que é? "Olha, alguns eu faço grande no quadro, alguns eu faço... porque às vezes se você fizer na folha e mostrar na frente, não é o suficiente prá eles entender. Então normalmente a gente faz no quadro e depois eu mostro um feito, como foi feito. Prá eles saberem mais ou menos como são as regras, quais são os esquemas. Tipo assim uma cruzadinha, que só falar põe lá dentro não... ó tal coisa assim você lê aqui e o que for você põe as letrinhas ali dentro assim... eles... os mais velhos, os de cinco a seis, é só você comentar e eles já tem muita facilidade. Agora os mais novos, os últimos a entrar e os de quatro a cinco... os de seis a sete são poucos, esses tem mais facilidade os de seis. Os mais novos eles precisam sempre de uma referência, se não eles tem bastante dificuldade".

A educadora dois afirma:

2) "Ah! (risos) você tem que assistir a minha aula. Bom, nós trabalhamos lendas, prá começar eu falei um pouco sobre o que era folclore e daí eu pedi que eles pesquisassem em casa. Eu falei das brincadeiras, das músicas e pedi para fazerem a pesquisa em casa com a família. Do que a mãe brincava quando era pequena, o que o pai cantava, o que se canta em casa, tem alguma estória que a avô conta? E eles me trouxeram e eu parti daí e comecei o meu trabalho. O que as crianças foram trazendo eu fui colocando e fui incrementando, vimos livros de estória, as brincadeiras que você faz no pátio. E prá por no papel para as crianças fazerem o registro, eu trabalhei com os mapas de comidas e danças folclóricas de cada região. Isso tudo muito no lúdico, mas a gente mostra e localiza e eles iam fazendo o registro no caderno. Região norte, o que se dança, o que se come daí foi feito até uma coleta dos alimentos, a dança nós fizemos também, teve as apresentações. Então é assim, é mais através de brincadeiras, jogos, músicas, apresentações e a criança usando. É tudo muito

oralmente, se você ficar cobrando a escrita da criança, nem sempre ela vai conseguir, mas ainda tem as escritas espontâneas que a criança faz sobre tudo que aprendeu". E quando o trabalho é mais direcionado, no papel como você faz para explicar? "Vou citar um exemplo, um caça-palavras, as minhas crianças me surpreenderam no dia da atividade. Eu montei a atividade e era um quadro que tinha várias palavras que estava dentro do tema, deu dez palavras e tudo pequenininho. Depois que eu fiz eu falei: meu Deus, as minhas crianças não vão conseguir! Porque era dez quadrinho e eu coloquei as palavras e o resto das letras que iam sobrar e escrevi as palavras folclore, saci-pererê, mula-sem-cabeça e fui escrevendo o que eu queria. Eu entreguei, expliquei que era um caça-palavra que lá dentro tinha as letrinhas e aí eu fui lendo as palavras, contamos as letras e aí eu fiz a ligação dentro dos quadrinho. A primeira palavra está na primeira linha, quais são? Procura prá mim e eles foram procurando sem lápis, sem nada. E daí por último, a hora que eu vejo que eles estão bem seguros, que vão ter condições de fazer, eu dou o lápis para eles pintarem as letras. E eles conseguiram fazer, e aí que você vê o resultado do seu trabalho. Por quê? A dois meses atrás, jamais eles iriam conseguir fazer e todo mundo fez, achou. É claro que eu tive que fazer uma explicação na lousa, depois eu tive que ir individualmente de mesa em mesa e mesmo explicando tudo isso ainda tem criança que fica meio perdida, daí vem a ajuda dos amigos. Mesmo assim, você tem que fazer um trabalho bem individualizado porque eles ainda são um pouco dependentes nessa parte".

A educadora três coloca:

2) "Se eu quero um painel, eu explico que ele é como se fosse uma foto bem grande que você vê e tem bastante coisa dentro. Tem árvores, flores e eles vão falando. Nós trabalhamos a semana do trânsito. No sinaleiro eu não fiquei falando as cores, verde, amarelo e azul. Eu perguntei: onde tem sinaleiro? Tem lá na esquina. Onde mais tem? Em tal lugar. Vamos fazer um? Quem sabe fazer? Daí dei o papel e cada um fez o seu para a gente por na exposição. Saiu quadrado, triângulo, um sinaleiro de cada tipo".

A educadora quatro responde:

2) "Eu aviso eles que hoje vai ter um estória e procuro não repetir, eles fazem um desenho da estória que eu contei, muitas vezes tem dramatização e eles fazem, eu oriento e eles vão fazendo. Muitas vezes eu passo fita de vídeo, ou desenho ou filme, na maioria das vezes eu procuro passar desenho. Um outra coisa que eu gostaria que saísse aqui, é que a gente trabalha muito com coisas religiosas com eles. Nós temos coleções de estórias bíblicas, mas não específico a religião, é específico a Deus a Jesus, eu procuro dizer que a estória é real, é bíblica. Eu procuro explicar antes e eles assistem com o maior entusiasmo. A gente fala sobre Deus e a Bíblia, não falamos de religião. E jogos? Nós temos vários, um é passar o cadarço e é muito bom para desenvolver a coordenação. Eu trabalho o monta tudo e eles amam os jogos. Fazemos na mesinha com quatro crianças e com jogos diferentes e eles vão fazendo rodízio. Dou bastante dominó educativo, então um dia é jogos, outro é contos e na sexta é lúdico, é assim que eu trabalho. Eles perguntam, quando eles não sabem eu ensino, temos também os blocos lógicos e integro matemática e é assim que eu trabalho com eles". E uma atividade mais direcionada como é a explicação? Por exemplo, com uma folha de papel, uma tesoura, algo mais específico, mais como é? "A oficina ela é direcionada, eu conto e eles desenharam. Então já é direcionada, eu dou um papel para cada um e aí eles escrevem o nome, é claro que muitos não sabem escrever o nome ainda mas daí eu escrevo atrás. Eu pergunto: o que mais vocês gostaram da estória? Então daí eles desenharam o que mais chamou a atenção, e é assim, o direcionado é assim. E eu vou sempre observando tudo e eles perguntam: tia que jeito que faz a estrada, daí eu faço, oriento e eles fazem do jeito deles".

A educadora cinco diz:

2) "Nós usamos bastante jogos, então eu jogo para ele ver. Eu pego a bola e sento junto com eles e faço junto. Se for um desenho, eu pego na mão às vezes faço um risco e eles continuam. Eu tenho que dar exemplo em tudo, eu tenho que fazer primeiro para eles verem. Então eu faço para eles verem e eles continuam".

A educadora seis responde:

2) "Esses tempos eu trabalhei com eles a importância da água, nós vimos plantinhas. E colocamos água em uma e noutra não, eu procuro trabalhar assim. e li também um livro com eles que falava sobre isso". E uma atividade mais direcionada, como que você faz para explicar? "Depende do assunto". E uma atividade com papel, tesoura, lápis, como que você explica? "Recorte no caso?" Pode ser, ou outra atividade que você queira colocar. "Esses tempos, nós trabalhamos corpo

humano, então eu dei revista e pedi que eles recortassem boca, nariz, olho. Então eles recortaram e montaram um boneco".

A educadora sete afirma:

2) "Eu sento com eles num grupo de quatro e vou explicando individualmente mas tem vez que não dá tempo. Por exemplo, se dou um desenho a criança desenha eu chego nela e pergunto o que está desenhado e escrevo o que ele falou. Esses dias passou no programa Gente Inocente os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, mostrou a cuca, a narizinho e o tema da minha sala é este. Aí eu gravei o programa e assisti com eles, porque muitos são pobres e não tem TV em casa. E então na sala nós conversamos sobre os personagens e eles comentaram tudo o que viram na hora da roda. Depois eles fizeram o desenho e eu fui em cada mesa anotando o que eles tinham desenhado".

A educadora nove responde:

2) "Eu falo que a gente vai desenhar, o desenho sempre é livre, não tem desenho xerocado. Eu explico que a gente vai pintar tal animal, o que este animal faz, a gente não determina cores, nada e sai do jeito deles. agora quando é colagem já é um pouco direcionado, nós vamos colar as bolinhas aqui, eu direciono mais. Nós vamos colar dentro de um limite? Então é naquele limite lá".

A educadora dez coloca:

2) "Eu sempre parto de uma pergunta e vejo o que eles sabem e depois eu explico. Quando é atividade mais direcionada como uma dobradura, eu vou fazendo junto. Mesmo quando eles erram e fica torto eu deixo do jeito que eles fizeram e sempre eles vão melhorando".

A educadora onze diz:

2) "Eu sempre começo perguntando se eles viram ou se eles conhecem. Como eles gostam muito do concreto, eu faço as vezes letras em alto relevo para eles tocarem, para eles sentirem. Quando eu quero algo mais direcionado, mais individual é muito difícil fazer por causa da idade deles de dois anos e também por ser sozinha na sala. Eu sempre tenho que esperar a auxiliar da sala, porque em duas já dá para explicar individual, falo que começa assim é de tal jeito. A gente faz a atividade junto, eu faço o meu e eles fazem o deles, eles vão observando o jeito que eu estou fazendo". E sai igual ao seu? "Sai do jeito deles, não sai igual. E eu não cobro que saia igual porque se você cobra igual eles fiam como robô. E não tem que ser robô, cada um tem que expressar sua criatividade, seu jeito".

A educadora doze afirma:

2) "Eles é que fazem a gente procura achar algo na sala, ou coloco no quadro uma letra, aí a gente procura na revista, emite o som, vê qual nome de amigo começa com a letra é assim".

A educadora um responde:

3) "Faço". E a coordenadora pedagógica te auxilia fazer esse planejamento? "Olha, o apoio pedagógico que a gente tem é a direção". Que é a... "É a diretora, a coordenadora da creche". E a coordenadora ela dá alguma sugestão no seu planejamento, ela acompanha? "Dá, porque às vezes a gente pega um determinado tema e tem alguma dificuldade, ninguém é bom em tudo. Ah! E agora o que eu vou fazer? Aí ela começa a falar tem isso assim, pega um livro e mostra, pega outro... ah! Eu lembrei de tal coisa e mais alguém fala, mas ela tá sempre dando palpite". E você faz registro dele? Você anota em algum lugar ou é só... "O planejamento?" É. Ele é anotado? "Nós temos um caderno de planejamento que ele vem... ele tem o anual, o mensal e diário. O mensal ele é mais assim é... sobre o tema e o que eu vou trabalhar. Agora na semana da criança é mais recreação, diversão, lazer do que qualquer outra coisa, então a gente anota isso. Ai! o que eu vou dar? Quando você vai planejar a semana, é aquilo ali que a gente discute. É o mensal. Agora o semanal é o diário". Você tem o planejamento da semana e por exemplo o João sugere alguma coisa. Ele vem com uma proposta diferente que não estava no planejamento. Como que você age? "Então, isso é uma coisa que é difícil mesmo. O meu caderno eu arranco tanta folha que... (risos) é uma tragédia, não dá pra você fugir. Se você fugir dessa coisa que surge, eles não prendem mais a atenção. A dificuldade de atenção é muito grande. Então é assim, ou alguns dias dá certo, porque você planeja uma atividade e eles são mais rápidos, você apura ali um pouquinho e consegue puxar aquele lá. Agora, tem dia que eu ranco a semana inteirinha, da segunda feira, a quarta, quinta já era, tem que rancá e refazer em cima... às vezes a gente junta, surge uma idéia da criança mas de qualquer forma você tem que refazer". Então você acrescenta? "É, mas a direção, a gente tem sempre muita conversação. Eu pelo menos falo muito com a diretora. Olha, eu marquei isso, mas eu não vou mais fazer isso, vou fazer tal

coisa. Então eu vou fazer o planejamento de hoje e amanhã mas o de quinta e de sexta é... eu vou deixar só o que eu quero. Às vezes eu até espero, sabe? Quando é uma coisa mais participativa do que qualquer coisa. Às vezes eu faço planejamento de três em três dias e a direção concorda porque eu estou sempre passando".

A educadora dois diz:

3) "Sim". Ele é registrado em algum lugar? "Nós temos um planejamento anual e desse é retirado um semanal. E nos horários do grupo de estudo é dividido, tem dia que vai tratar só de planejamento, então o dia que é feito o planejamento, você já sistematiza tudo isso. Só que não dá prá fazer tudo aqui, a gente tem que levar para casa mesmo. Aí eu pego e monto, naquela semana eu vou colocar todas as minhas atividades, o que eu quero fazer, que objetivo eu quero atingir com aquilo ali, como vou fazer, que materiais vou usar, como que eu planejo que aconteça e trago e faço a aula. Aí no final de cada aula eu faço as observações, o que aconteceu, o que deu certo, quem não consegui, porque não conseguiu". Toda aula você faz isso? "É, nem toda aula dá para fazer isso, mas eu e procuro fazer porque daí eu já sei o que eu vou melhorar no outro dia, o que vai dar certo, mas eu já tenho mais ou menos planejado prá isso. E para facilitar o trabalho da gente também". E a equipe pedagógica te auxilia a fazer planejamento, dá sugestões? "Dá, nós temos a diretora que tá auxiliando. Nós fazemos o planejamento, entregamos prá ela e ela olha, faz as anotações, os comentários, o que pode dar certo, o que pode melhorar. Ela tá sempre ajudando sim, traz material prá gente tá pesquisando. E daí na sala nós somos em duas, é uma de manhã e uma a tarde, a gente tá sempre trocando. Por quê? O que eu trabalho de manhã, ela tem que dar continuidade a tarde, mas não pode ser as mesmas atividades. Tem que ser mais livremente, no sentido de artes, movimento porque se eu der uma atividade no papel, a tarde não seria bom que ela desse também. Porque as crianças enjoam, então tem que ser bem diversificadas as atividades, tem que sentar, pensar prá não coincidir as mesmas coisas e não deixar alguma coisa de fora". E quando a criança sugere alguma atividade que não está no planejamento? "A gente é bem flexível quanto a isso. Hoje mesmo, eles queriam uma atividade que não estava planejada, eles queriam trabalhar com carimbos. E já fazia alguns dias que eles estavam pedindo e hoje eu tive que fazer o carimbo com eles. Eu tenho que propiciar o que ele quer, mas eu não posso fugir, então o que eu fiz? Eu fiz uma pré seleção dos carimbos, porque daí é uma coisa que eles queriam mas não fica fora do meu trabalho, então eu separei um carimbo de alfabeto. Então eles iam carimbar e escrever o nome da figura, identificar a letra inicial, eu vou fazendo este trabalho e está no que eles gostam e não foge da programação".

A educadora três afirma:

3) "É registrado no caderno. A gente faz da semana toda e já pega o material. Eu coloco nas atividades por exemplo, brincadeiras no parque o que nós vamos levar e o que vou dar. Coloco o objetivo, se é coordenação, se é aprendizagem de numeração, quantidade. Depois no final eu faço a observação do dia, o que aconteceu. Se foi aquilo que eu esperava, se não foi, se aconteceu algum imprevisto e a nossa diretora tá sempre olhando também". Ela dá sugestões também? "Dá, bastante. O que a gente faz de diferente mostra prá ela também para ver se está correto, se é assim que ela quer, se está do jeito que ela quer. Quando eu preciso de um material eu tenho que colocar no planejamento, porque na segunda ela dá os material da semana para eu guardar na sala e para não ficar indo lá toda hora e ficar perdendo tempo". E quando uma criança chega com uma proposta diferente da que estava no planejamento como que você age? "Eu ponho uma observação e analiso. Se é uma coisa coerente, se dar para trabalhar a gente faz e aquilo que eu planejei eu passo para um outro dia. O nosso planejamento ele é bem flexível e pode ser mudado, depende muito da sala e do dia. Às vezes eu faço um planejamento e chega aqui um professora falta, aí eu não posso dar o mesmo planejamento porque às vezes, nem tudo o que eu vou dar para os meus alunos hoje que às vezes é continuidade e eu não posso trabalhar. Porque também, prá eu trabalhar e ficar meia dúzia de criança perdida, atrapalhando a sala não dá. Então eu faço o que? Eu mudo o planejamento, às vezes nós vamos para a sala de TV, para o parque, dou desenho, conto uma estória, eu mudo e aquele que eu planejei eu pulo para outro dia ou outra semana".

A educadora quatro responde:

3) E nesse planejamento, a equipe pedagógica te auxilia? "Auxilia sim. Como eu te falei, nós temos o grupo de estudos e um vez por mês tem a reunião administrativa e aí a gente discute, só que é o seguinte, se eu tiver alguma dúvida em relação ao planejamento, ou em relação ao que eu vou dar, eu falo com a nossa diretora e ela me ajuda. Ela me passa a visão dela, o que eu devo fazer ou não, eu vou e peço ajuda para ela e em todo momento que a gente precisa ela está aqui, ela fica o dia

todo. Então tudo o que a gente precisa a gente recorre a ela e ela está sempre pronta para atender a gente". E esse planejamento é registrado em algum lugar? "Eu tenho um caderno para registrar. Tudo que eu dou é passado no caderno". Você tem o planejamento da semana e você está em sala e de repente chega uma criança e sugere uma atividade. Como que você faz? "Olha, tem que ser fora da oficina, porque eu planejo a oficina então eu tenho que dar aquilo. Sendo fora da oficina... porque é assim, eu trabalho da quatorze e trinta até as dezesseis e trinta nas oficinas, então é meia hora cada sala. Aí depois para a criança que sugeriu eu falo que a gente faz depois que terminar a oficina. Mas eu vou fazer com a minha turma só, aí depois das quatro e meia a gente retorna e vai tomar o lanche da tarde e faz, até a hora deles irem embora. A gente faz, e eles gostam muito de desenhar, muito de trabalhar com massinha, porque tem algumas coisas assim que são preferência deles. Na sexta-feira é o dia do lúdico e não tem oficina, normalmente a gente sai lá fora e brinca, tudo brincadeira monitoradas, fazemos as antigas, lenço atrás, balança caixão, pega-pega, esconde-esconde, só que eu participo de tudo. Eu nunca os deixo sozinho porque eles não tem também muito juízo, criança você sempre tem que tá olhando. A gente brinca e eu faço uma massinha muito boa para desenvolver a coordenação e eles fazem bichinhos, pintam com guache e a gente coloca no sol para secar. Sexta-feira é livre, então é gostoso, mas as oficinas também é muito bom e eles sentem falta. Nós ficamos algum tempo sem oficina e os da outra turma perguntavam: tia você não vai contar estorinha? Fazer a hora do conto? A gente dramatiza na hora do conto, tem roupas de adulto que eles gostam de colocar, sandália, jóias e eles dramatizam. Agora eu estou com um projeto de fazer um circo com eles, mas a gente vai fazer tudo na sala e as outras turmas virão assistir. Eles estão todos animados, a gente vai esperar passar a semana da criança aí nós vamos fazer".

A educadora cinco coloca:

3) E a coordenação pedagógica auxilia neste planejamento? Dá sugestões? "Dá". E Você faz registro deste planejamento? "Tem o caderno de planejamento e por lá que a gente faz tudo certinho". E quando uma criança sugere algo que não estava no planejamento qual a sua postura? "Nós mudamos, aqui no berçário se não dá certo o planejamento nós mudamos para outra atividade que eles gostem. Tem que ter jogo de cintura, se de repente eles não se interessa pelo que a gente tá dando, a outra dá outro jogo de bola enquanto uma tá fazendo. Porque para prender a tenção deles não é fácil, tem que ter vários jogos. Então no planejamento a gente põe uma coisa e damos aquela e várias outras, porque eles não se interessam por muito tempo numa só atividade, então tem que ser diversificado".

A educadora seis diz:

3) "Fazemos, todas as salas fazem". E a coordenadora pedagógica auxilia vocês neste processo? Dá sugestões? "Sim. Qualquer dificuldade e até mesmo materiais para desenvolver uma atividade, eu chego na diretora passo prá ela e ela me orienta e trás os materiais que eu preciso. Até mesmo no conteúdo, eu discuto com ela, converso aí ela orienta". E você faz registro dele em algum lugar? "Tem caderno, nós fazemos em diário, todo dia nós deixamos preparado". E quando a criança chega com uma sugestão que não estava no planejamento, qual a sua atitude? "Eu tento sempre aproveitar aquilo que a criança trás, independente de estar ou não dentro do planejamento. Eu jamais deixo o que ela fala de lado, eu sempre discuto, converso, tento globalizar aquilo naquele conteúdo que eu vou dar. Mesmo que eu tenha que mudar aquele planejamento meu, se tiver algo que eu vou trabalhar mais na frente e se ela falou aquele dia, eu adianto e discuto aquilo ali. A criança chega e não quer saber, ela chega já contando o que aconteceu em casa, o que viu na rua, então a gente sempre tenta pegar aquilo ali e nunca desprezar o que a criança fala". E como você faz o seu planejamento? "Eu sinto um pouco de dificuldade porque tem criança que está com a gente desde o berçário e tem criança que entrou há três meses na minha sala. Os que estão aqui desde o berçário eles já desenvolveram, para eles é tranquilo, mas para a criança que está entrando não. então eu tenho que voltar de novo porque eu não posso abandonar aquela criança. Eu não posso falar: eu vou seguir daqui para frente independente do que esta criança saiba ou não. Então eu volto e essa é uma dificuldade, se todos entrassem no começo do ano, eu teria um trabalho mais contínuo. Mas como não é assim, se surgir vaga, se chegar um mãe precisando, é pego esta criança, e então eu tenho que voltar o trabalho novamente para fazer com essa criança. o nome por exemplo, eu tenho que começar atividade que envolvem o nome. Por quê? Porque aquela criança que chegou não sabe, não tem o conhecimento ainda, então eu tenho que voltar tudo novamente. Às vezes eles falam: tia eu já sei, mas eu tenho que voltar. E outros conteúdos que nós já trabalhamos como ar, higiene, água e que às vezes você tem que voltar um pouco por causa de duas ou três crianças, você não pode excluir ela do grupo". Então você volta a fazer atividade com os novos, esses dois ou três e os outros fazem também? "Fazem também porque eu não tem como eu separar. Tipo assim, a primeira coisa

que eu trabalho é o nome, porque o nome é uma coisa importante deles, então eu trabalho as letras. Quando chega uma criança nova eu tenho que começar dar outras atividades e eu direciono mais a minha atenção para aquela criança que está entrando que ainda não conhece. Mas os outros tem que fazer a atividade, porque não tem como eu dar uma atividade para um e dois três para outro, não tem como eu separar". Por que você é sozinha na sala? "Eu sou sozinha na sala, em um período eu fico só, então não tem jeito. Mesmo que eu direcione mais a minha atenção para aquele que está chegando agora, os outros tem que fazer a atividade igual a esse daí, mesmo que ele termine em dois minutos. Então eu sempre levo livro de estória e eles adoram, não fico um dia sem contar estória para eles. Todo assunto que eu trabalho, eu procuro encaixar uma estória, eles prestam atenção, discutem. Então conforme eles vão terminando, eu vou dando os livros para eles manusearem".

A educadora sete responde:

3) Eu tinha uma questão sobre planejamento e você falou um pouco... "A gente no grupo de estudo a gente decide o que vai estudar, tem o tema gerador. Se no meio do tema surge a indisciplina, então eu vou trabalhar isso então eu monto o planejamento, ponho os objetivos, o conteúdo os recursos, as atividades. Mas se no dia surgiu algo diferente e não deu para eu dar o que estava planejado, eu anoto no meu relatório o que aconteceu e como eu vou trabalhar com esta criança". E você faz registro dele, anota em algum lugar? "Sim, eu tenho o caderno. Eu tenho o planejamento e através das praticas pedagógicas nós temos os nossos livros que é conhecimento de mundo, sociedade, matemática, autonomia, linguagem oral, auto-estima, aí eu sigo aquilo daí. Temos hora conversa, hora da novidade e se eu vejo na hora da roda que a criança está com problema, irritado, eu dou uma atividade mais relaxante. Eu converso muito com eles, deixo eles fala bastante". E quando a criança chega com uma proposta diferente da que estava planejada? "Eu trabalho o que ela sugeriu sem problema nenhum. Eu aproveito aquele momento, a novidade".

A educadora oito coloca:

3) "Faço, tem o semanário, tem o planejamento e tudo é feito sob a supervisão da diretora. Ela olha atividade por atividade e não gosta de trabalhos mimeografados. Então a gente tem que bolar atividades onde a criança faça o desenho e a diretora volta e meia está provando para nós que nós é que achamos que a criança não tem condições. Nós é que somos limitado, eles não, o limite quem dá somos nós". E quando a criança sugere uma atividade que não estava planejada? "Eu faço e escrevo uma observação do que foi feito de diferente naquela semana. Igual esta semana eu vou trabalhar a casa e a capucheta que foi idéia deles, eles vão ter que me dizer como faz essa pipa sem bambu, como que põe a linha. Então eu acho que isso é que é aprendizagem, então na hora da conversa ver o que está surgindo de diferente, que é o centro de interesse deles e vamos trabalhar tudo junto. Não é você falar: agora não é hora de pipa, agora é hora da casa, não é isso. É você integrar tudo e trabalhar. E toda semana surge algo diferente, nunca o planejamento fica igual. Às vezes não dá tempo de fazer a atividade ou surgiu outra atividade, ou as crianças não atingiram ainda o objetivo. Então, há uma comunicação com a diretora tanto verbal quanto escrita, ela olha o semanário e acompanha tudo. Eu leio e acato as informações que ela deu, ela ajuda muito a gente".

A educadora nove afirma:

3) "Fazemos toda semana. O conteúdo é para a semana mas a atividade ela é diferenciada a cada dia". E você faz registro dele? "Faço em um caderno. Cada uma de nós tem um caderno e um horário para fazer este planejamento". E a coordenadora pedagógica auxilia vocês neste processo? "Auxilia, tira dúvidas, ela compra materiais se precisar. E nós também temos grupo de estudos toda semana e a nossa diretora trabalha vários temas, sempre trás um conteúdo diferente". E quando uma criança chega com uma proposta diferente da que estava no planejamento, o que você faz? "É o que eu falei para você, o conteúdo ele é flexível. Para eles é muito rico o que acontece em volta deles e o tempo de atenção deles é muito curto, é dez minutos no máximo. Então dentro disso você pode mostrar o passarinho que está no muro, a joaninha na parede, a formiga carregando folha, qualquer outra coisa. Então o planejamento não é algo muito definido, mas a gente tem que ter algo escrito para a gente, é essencial para o andamento das atividades".

A educadora dez responde:

3) "Fazemos". E a coordenadora pedagógica ela auxilia? "No começo do ano fizemos o planejamento anual e depois por bimestre e cada mês cada uma faz o seu planejamento da semana que vem. A diretora corrige e se tiver algo para acrescentar ela sugere". E você faz registro do planejamento? "Fazemos nos livros de chamada". Ele é anotado no livro de chamada? "É porque tem o caderno e

depois a gente anota os conteúdos". E quando a criança sugere algo que não estava no planejamento? "Nós fazemos porque o nosso planejamento ele é flexível".

A educadora onze diz:

3) Planejamento, você faz na sua sala? "Sim". E a coordenadora pedagógica auxilia você nesse trabalho? "A gente faz o planejamento e toda segunda a gente leva na sala dela. Ela olha, dá um visto faz anotação se é bom ou não, mas não tem um acompanhamento junto com a gente na hora da pesquisa, depois que está pronto que ela dá uma olhada". E você faz registro dele em algum lugar? "No livro de chamada você diz?" O que é livro de chamada? "É para controlar a presença das crianças e o conteúdo que foi dado no dia e é o planejamento e o livro de chamada que nós temos usamos". E esse planejamento você anota em algum lugar? "Tem o caderno específico que você anota a atividade, o tempo que vai durar, qual o seu objetivo, é tudo anotado". E quando a criança chega com alguma proposta que não estava no planejamento? Qual é a sua atitude? "Eu deixo o que eu planejei de lado e trabalho o que a criança quer, o que está despertando a curiosidade dela ali no momento".

A educadora doze coloca:

3) "Eu faço embora não seja obrigatório". Aqui não é obrigatório? "Dentro da educação infantil, na hierarquia, nós temos monitor de creche, auxiliar de creche e frente de trabalho. No caso eu sou auxiliar, então deveria ser assim, deveria porque isso não acontece, teria que ser assim, a monitora planeja porque inclusive o salário dela é mais alto e eu poderia completar e dar o que ela planejou. Mas isso é irreal, não existe em nenhuma creche, então não existe isso de monitora planeja e auxiliar executa. Mas eu tenho o meu planejamento e o meu caderno porque eu gosto de planejar o que vou fazer com eles". E a coordenadora pedagógica auxilia? "Só quando a gente pergunta, mas a gente não tem um dia da semana no qual é conversado sobre isso". E quando a criança sugere algo que não estava no planejamento? Qual é a sua atitude? "Eu não faço planejamento semanal, eu faço de um dia para o outro e eu sempre lembro que o meu planejamento é flexível. Então isso não quer dizer que o que eu planejei eu tenha que seguir a risca. Então quando a criança propõe algo novo eu sempre procuro aproveitar".

A educadora um diz:

4) "Ai, ai, ai. Eu não sei. Você vai mais no acompanhamento mesmo. Porque assim, o convívio já faz você ter mais ou menos a noção daquilo que ele tá indo. Então, eu trabalho de manhã e a tarde é outra pessoa, de certa forma não é sozinha, é em conjunto, nós somos bem parecidas, a forma até de falar. Então, as crianças isso ajuda muito, a gente fala do mesmo jeito, a gente cobra às vezes as coisas, o mesmo respeito, a mesma educação, proporciona as mesmas brincadeiras. Tanto eu sento no chão, deito e rolo e ela também, isso ajuda muito. Agora eu acho que essa parte de auxílio, é nesse acompanhamento que a gente vai vendo que a criança tem dificuldade nisso e a gente vai sugerindo para aquele lado. Tanto em atividade, quanto o físico, porque aqui a gente é muita coisa. É físico, é cognitivo, social, então a gente discute também. Então eu acho que é esse acompanhamento, essa observação que a gente tem, de estar sempre atenta a isso".

A educadora dois afirma:

4) "Quando eu sinto que eu alcancei o meu objetivo, por exemplo no caça-palavras o objetivo era que eles encontrassem as palavras. Todo mundo encontrou? Ótimo. Agora se você vê que ninguém conseguiu, teve muita dificuldade, teve que ter muita ajuda, então daí eu vou repensar. Por quê aconteceu isso? A atividade não estava adequada? O momento não era propício, o dia não tava legal, tem dia que você prepara uma atividade e não dá para trabalhar. Porque no Centro de Educação tem muito choro de manhã, tem dia que não tá bom prá você fazer aquela atividade. Então você tem que parar, sair com as crianças, agora... tem que tá muito atenta prá você saber se atingiu ou não o objetivo, se as crianças aprenderam ou não. Mas aí eu vou avaliando as atividades no momento em que elas tão acontecendo, se você deixar prá depois não tem jeito mais. Nesse momento cada letra, porque tá colocando aquela letra, porque não conseguiu terminar, porque tá bagunçando todas as letras ainda. Então esse processo tem que acontecer no momento, se você perder o momento é difícil prá você avaliar depois". Mas você se baseia no que para afirmar? "Eu me baseio na pura observação da sala mesmo. Depois disso, uma criança que está totalmente desorganizada numa fase que ela não deveria está, então é claro que eu vou nas teorias. Vou estudar um pouco, ver se isso é normal da fase dela, o que os teóricos dizem, eu vou ter que pedir socorro. Não tem como eu saber o que está acontecendo com a minha turma se eu não tiver um embasamento teórico". Você se baseia na observação e o que não consegue você vai buscar em

alguns autores... "É, o que eu não consigo... porque você já está tão acostumada a estudar e ver Piaget dividir as crianças em faixa etária, mas isso não quer dizer que com três anos a criança não possa aprender uma outra coisa. Mas eu fico atenta a uma criança que briga muito, de repente é próprio da fase dela, então de repente se ela bagunçou a atividade dela ali, ela tá construindo. Então eu não posso ficar tão preocupada com isso, mas claro uma criança que tá com seis anos e está toda bagunçada ainda quanto a organização de nome e letras aí eu fico um pouco mais preocupada, porque ela já deveria estar mais adiantada".

A educadora três coloca:

4) "Quando eu estou vendo os resultado, no dia a dia da criança você vê o resultado. Eu tive aluno que passou quase um ano e não ia, todo dia você dava a mesma coisa, chamava, mudava e não tinha mais o que fazer para aquela criança aprender. A criança não estava nem aí com a aula, ficava voando, eu dava uma coisa e ela respondia outra, ela não tava nem aí com o mundo. Eu pensava, esta menina tem algum problema não é possível, vamos fazer uma avaliação. Não é possível que ela não aprenda de algum jeito alguma coisa, nada, na da, nada vai. Aí um dia eu não sei o que deu, a casa dela caiu com um vendaval numa noite e no outro dia esta menina chegou aqui toda molhada, descalça. Depois que a mãe foi embora, nós demos um banho nela, colocamos roupa, dei um café para ela e viemos para a sala. Pode até ser uma coincidência, mas a partir daquele dia a menina desenvolveu, começou a falar as coisas, começou a aprender, e a mudar dia a dia. Então eu não sei se foi o acontecimento, se calhou o dia, então tem criança que não dá o clic assim, demora, mas numa hora tem que dar. Eu acho que no dia a dia você vai vendo o resultado do seu trabalho. A criança que jogava as coisas e não sabia nem que a roupa era dele e hoje já sabe cuidar, cuida da sala, do seu material, terminou e já guarda tudo direito, quer dizer você vai observando. Você ver o despertar da criança, você vê no dia a dia o andamento. É, não tem todo dia progresso, tem criança que tá tão bem e de repente uma caída. Você vai ver que alguma coisa e chama a criança e pergunta como estão as coisas em casa. Você pode analisar que alguma coisa aconteceu em casa, ou na outra escola que eles vão".

A educadora quatro responde:

4) "A partir do momento em que eu vejo que a criança não sabia fazer e ela conseguiu fazer aquilo. A partir dali eu vi que ela está conseguindo e dali ela vai prá muito mais e eu vou observando, observando eu estou sempre observando. Aí eu percebo que ela vai melhorando, melhorando, a cada dia que passa ela melhora mais. Eu percebo observando mesmo, porque muitas vezes a criança tem aquela mania de falar: tia eu não consigo, já tá errado. Eu falo: todo mundo consegue tudo, a gente consegue tudo que a gente quer, basta a gente tentar fazer, eu já coloco assim para eles porque a gente não pode estimular o negativo da criança. Você vê que aí você já consegue levantar a criança, às vezes com um elogio que você dá ele já fica feliz e vai melhorando. Porque a criança também, ela tem muito o momento dela, ela tem a hora certa dela conseguir. Eu uma criança que não ia a gente não consegui alfabetizar e na hora certa ele alfabetizou. E daí foi o que a orientadora falou, a criança ela tem uma hora, não adianta você forçar. A gente tem a hora da gente, ela tem a hora dela e acabou, a hora que ela conseguir, ela consegue e vai embora. Aí ela não volta mais, ela não vai andar para trás, ela sempre vai andar para frente". Mas no que você se baseia para estar afirmando que o seu trabalho está possibilitando a aprendizagem? "Eu me baseio naquele trabalho anterior dele. Eu sempre estou olhando para o anterior e ele não fez nada, ele não conseguiu fazer nada ali. Aí depois você pega e dá um trabalho de novo para ele, pode até ser o mesmo trabalho e você vê que ele melhorou bastante. Eu gosto muito de dar para eles pintura, uma técnica chamada pintura oculta, você retira da revista uma paisagem bem bonita e dá para eles pintarem. É impressionante, eles procuram pegar aquelas cores que está ali e acompanhar as tintas com guache e tem criança que pinta tudo. E depois você dá de novo e fala bastante mas não adianta, olha você pinta o que está em branco e deixa a paisagem, aí você fala, fala e eles pintam tudo o que tá desenhado e o que tá branco eles deixam de fora. Eu não falo nada, tudo bem e com o passar do tempo você vai vendo que eles vão melhorando. Agora tem aqueles que são preguiçosos, eles sabem mas só fazem a hora que quer, tem bastante também. Eles falam que não sabem fazer, daí você conversa bastante e acaba convencendo a fazer. Uns são devagar mas eles acabam conseguindo, vão bem devagar, bem lento mas acabam conseguindo".

A educadora cinco acredita:

4) "Quando no tempo, o dia?" Pode ser. "Quando ele conseguiu fazer realmente, mas isso depende muito da idade dele, quando ele conseguir fazer. Porque a gente está sempre repetindo, até eles conseguirem fazer o que a gente espera". Mas no que você se baseia para afirmar que o seu trabalho

possibilitou a aprendizagem? "No meu planejamento, se eu dei um exercício que eles não conseguiam fazer e eu continuei repetindo, repetindo e eles começaram a fazer certinho, aí eu vi que deu resultado. E isso não é espontâneo, o resultado é demorado, porque cada fase tem o seu problema, isso é coisa de três meses, então demora muito para eles conseguirem fazer certinho. Mais é aí que eu vejo que deu resultado". De acordo com o que você tá colocando para mim, qual é o papel da repetição? "A repetição é para eles conseguir fazer o que a gente tá tentando. A gente repete engatinhar, a coordenação motora, vê se eles conseguem jogar a bola e eles começam a jogar a bolinha assim sem ter rumo. Daí com o tempo eles vão conseguindo, vão tendo coordenação, saber andar que é o nosso trabalho, fazer andar, engatinhar. Tem bebê que não consegue engatinhar e aí a gente começa a trabalhar bastante com ele e daí desanda. A gente pega mais firme na criança que tem problema e quando ele conseguir andar a gente vê que a meta foi atingida. Até o final do ano tem que ter uma meta, as crianças até um ano e dois meses tem que tá andando, as que vão sair daqui tem que ter saído das fraldas, isso é a meta nossa. E aí que a gente vê o que conseguiu fazer, porque até hoje ninguém saiu do berçário sem ter saído da fralda, então todas as metas que ela passa nós conseguimos fazer". Ela quem? "A diretora. Toda meta, tal criança tem que estar andando, a outra falando, a outra saído das fraldas, em cada etapa nós conseguimos atingir a meta". Com todas? "Todas".

A educadora seis responde:

4) "O momento exato é difícil, porque eu acho que é um trabalho contínuo, do dia a dia. Eu proporciono atividades para eles chegarem em tal ponto". E já que você falou que é contínuo, no que você se baseia para poder afirmar isso? "É assim, a criança lembra coisas que eu dei às vezes no começo do ano, ela trás para agora para poder juntar com a atividade que eu estou dando, por isso que eu falo para você que é contínuo. Porque atividade que eu dei no começo do ano, eles trazem para o hoje e relacionam uma com a outra".

A educadora sete afirma:

4) Você está dando atividade e vê que o João consegui fazer algo que não fazia... "Eu já tenho lá no meu cartaz: muito bem! aí eu mostro para todo mundo, olha! o que ele desenhou está muito bonito!" Então eu quero saber quando que você pode afirmar que o seu trabalho proporcionou aprendizagem para o aluno, ou seja, que o seu trabalho conseguiu fazer com que seu aluno aprendesse, quando que você pode afirmar isso? "Conforme ele vai aprendendo, a todo momento". Você acha que é a todo momento? "Não é toda hora que eu tenho que tá falando isso prá ele, mas eu vou observando e conforme ele vai melhorando eu vou falando, olha hoje está bonito!" Mas não é para ele, é quando que você pode falar que o seu trabalho conseguiu fazer com que a criança aprendesse, quando que você pode afirmar isso? "É na observação, é no dia a dia, você sente que trabalhou e a criança aprendeu. No meu relatório eu vou anotando se a criança melhorou, se não está legal. Eu anoto todo dia". E no que você se baseia para falar que ele está melhorando? "Através do objetivo que eu quero alcançar, eu vejo se a criança está indo bem, no dia a dia mesmo eu vou observando".

A educadora oito coloca:

4) "Quando eu vejo eles fazendo, eles me imitando, quando eu vejo eles indo no quadro e escrevendo, quando eu vejo eles num degrau acima. Quando eles andaram um degrau, é sinal que houve aprendizagem, não precisa ser igual todo mundo, mas eu sei se cada criança subiu um nível ou não. Então é pela atividade que eles vão fazer, que eles vão me dar a resposta. Se eu não obtive resposta 50% eu volto na atividade, porque eu acho se tem cinco seis alunos errando, você tem que parar e ver onde está o erro e o erro está na gente, não está na criança". E no que você se baseia para afirmar que houve aprendizagem? "Na resposta que eles me devolvem. Se a criança não consegue fazer você tem que reformular os exercícios, tem que dar de outra maneira, ou seja, aquela criança ainda não estava pronta para aquela atividade, então você tem que fazer esta atividade de maneira diferenciada. Você não pode fechar teu olho para aquele aluno que ainda não atingiu o que você quer. Se ela não atingiu o teu objetivo, você tem que conseguir fazer atingir, como? Brigando com ela? Não, é vendo onde você está errando, se houve erro teu, então vamos consertar. Agora se não houve maturidade da criança, também não vamos jogar de lado, vamos dar a mesma atividade de maneira diferente para que ela possa entender. Aí você atinge o objetivo total da sala inteira, por isso que eu acho que eu atinjo um objetivo de vinte e cinco maneiras diferentes, cada um vai aprender do seu jeito".

A educadora nove responde:

4) "Quando eles se interessam pelas atividades, porque a gente nunca faz uma coisa que a gente não gosta e eles são assim. eles só fazem aquilo que gosta. Eu vejo isso através do que eles pedem ou quando eles pedem para repetir porque gostaram". E no que você se baseia para afirmar isso? "Eu não sei". Você colocou como você percebe que ele está aprendendo, que ele está interessado, ele pede para repetir... "É isso mesmo, a gente se baseia no interesse deles. além da gente se basear em todo o desenvolvimento que eles tem que ter nesta faixa etária, a gente se baseia também no planejamento, em tudo e se baseia também no interesse das crianças".

A educadora dez fala:

4) "Vai chegando o mês de outubro e novembro e você vai vendo o crescimento deles e quando eles conseguem ter maturidade, expor a idéia deles, que eles conseguem expor um pouco do conhecimento deles". E no que você se baseia para afirmar isso? "Nos meus alunos, porque no começo do ano eles apresentam dificuldade e no final já estão bem diferentes. Eu vou vendo nas próprias atividades também o crescimento deles".

A educadora onze diz:

4) "Comparando as crianças no começo do ano e agora, o que eles não faziam e agora estão fazendo". E no que você se baseia para estar afirmando que o seu trabalho possibilitou esta aprendizagem? "Quando eu estou na sala e quando eu não estou, eu sei que isto partiu de mim, se eles não tivessem assimilado, se aquilo não tivesse sido bom para eles, eles não iam querer fazer". Então você se baseia na sua presença, é isso? "Sim".

A educadora doze afirma:

4) "Eu acho que a gente percebe muito quando a gente vê o trabalho que eles fazem. Eu percebo mais pelas atividades deles que dá para perceber o que eles aprenderam durante o ano". E no que você se baseia para afirmar isso? "Eu me baseio nas atividades deles, tanto a escrita quanto a oral, eu sei que eles também tem uma maturidade do começo do ano até agora, só que se eles não fossem estimulados, eles não iam melhorar tanto".

A educadora um responde:

5) "Avalio". De que forma? "Eu avalio pelo desenvolvimento. Se ele tá se desenvolvendo. Porque é assim, nem um é igual ao outro porque eu trabalho de quatro a seis, eu tenho mais sou menos três níveis na sala, mas você percebe que os de três vai indo, eles vão subindo uma escadinha, vão subindo sozinho, sabe? Claro que a gente... também já tive dificuldade prá trabalhar, então a gente vê o que é a diferença no passado. De repente você não trabalhava tal coisa e agora trabalha. Essa mudanças elas vão te ajudando bastante. Nós temos também o que a diretora chama de portfólio, eu chamo de meu tesouro, é os trabalhinhos que a gente vai guardando deles, uma média de quatro meses. Isso é para alguém que quer... um pai, ou alguém que quer dar uma olhada ou prá gente ver como que eles vão indo. Mas a nossa avaliação ela é mais diária. Ela é mais na observação também. É mais observação do que qualquer coisa. Às vezes, as pessoas perguntam prá mim e eu digo: olha gente, é mais diária mesmo. Tanto que eu falei prá você do cartaz, aqueles que estavam começando a aprender o nome, estava fazendo as letrinhas direitinho, um virado prá cá ou prá lá, misturado mas tava a letrinha. E sem copiar já, só que nós tiramos o cartaz da parede, ele foi perdendo uma letra, foi perdendo outra e ele já não tava mais copiando. Então eu acho que aquela coisa dele virar o rosto, brincar de ler... então isso é diário".

A educadora dois diz:

5) "Não dá para você avaliar todas as crianças durante uma atividade, se eu estou dando uma atividade, eu escolho uma criança e começo a prestar atenção mais nela. Porque daí eu consigo avaliar todas as crianças durante o mês ou a semana. Atividades com alfabeto, eu vou ficar mais atenta nessa criança, se for de recorte como ela recorta, como ela vai colar, como vai organizar essas letras. E as outras você fica atenta mas mais nessa criança e daí eu vou fazendo o relatório".

A educadora três afirma:

5) "Avalio, todo dia". E como é essa avaliação? "Em todas as atividades você avalia, se ela está fazendo, se ela entendeu o que você quer. Você fica sempre atenta para ver se está tudo normal".

A educadora quatro responde:

5) "Nós fazemos, eu e a professora da manhã". E como é feita esta avaliação? "É um boletim de avaliação e nele está tudo o que a criança faz. Por exemplo, nós colocamos o nome da criança na frente e a gente vai colocando X nas questões. Chora na escola? Sim, não, às vezes. Come todo lanche? Vai ao banheiro sozinho? Bate e morde os colegas? Participa das atividades? então tudo é o geral que acontece aqui na sala e a gente vai colocando X e passa para a mãe, faz a reunião e se a mãe tiver alguma dúvida ela vem e pergunta. Às vezes a gente vai fazer avaliação e tem algumas crianças que é meio difícil entrar num consenso, porque de manhã ele é uma coisa e a tarde ele é outra". E para que você utiliza esta ficha de avaliação? "Esta ficha de avaliação é para os pais participarem do desempenho dos filhos. Foi dado no começo do ano e esse já é o terceiro e no final do ano tem outro, não tem nota, mas isso aí é uma avaliação para o pai ver o desempenho do filho dele com a gente aqui na creche".

A educadora cinco coloca:

5) "Avalio". E como você faz essa avaliação? "Ela é conforme o desenvolvimento da criança. Como nós temos que atingir uma meta, é ver se ele conseguiu ou não. a gente ver se eles tem dificuldade e fica em cima para tentar ajudar, senão tiver condição a gente passa para a direção ver se tem algum problema".

A educadora seis diz:

5) "Constantemente, eu gosto de avaliar e observar as minhas crianças".

A educadora sete responde:

5) E você avalia a sua criança? "Nós fazemos através do relatório".

A educadora nove afirma:

5) "Nós avaliamos". E como é feita esta avaliação? "Nós avaliamos por bimestre, tem uma ficha com as habilidades desenvolvidas. Ela é feita por mim, pela outra educadora e pela diretora. E a gente faz individualmente, a criança desenvolveu a coordenação fina e grossa? Ela é uma criança social? Ela morde? E tem as dificuldades encontradas também e se tiver a gente lista. E depois desta avaliação é chamado pai por pai e é passado para eles também. Tem também os resultados obtidos na ficha".

A educadora dez responde:

5) "Nossa avaliação é diagnóstica, nós relatamos como foi o dia, se a criança apresentou dificuldade, os avanços".

A educadora onze acredita:

5) "Avalio". E como é feita esta avaliação? "Eu avalio muito pelo comportamento da criança, pela criatividade que está tendo, pelo esforço. E aí eu vejo como ela evolui".

A educadora doze coloca:

5) "Eu avalio comparando de uma atividade para outra, porque eu não posso ficar comparando uma criança com a outra porque cada criança tem um tempo de aprendizagem. A gente olha as atividades como faziam, como estão fazendo, se está melhorando e se não está. E no caso de não estar a gente ajuda fazendo um trabalho mais individual".

A educadora um diz:

6) "Ela é mais relacionada ao meu planejamento do que a eles. A eles, eles nem sabem que eu avalio, prá eles tudo tá brincando, tá fazendo e trabalhinho e vamos aprender".

A educadora dois afirma:

6) "Tem que ser de acordo porque dentro do planejamento eu tenho um objetivo, eu tenho que avaliar em cima desse objetivo. Se a consegui e se não consegui porque".

A educadora três coloca:

6) "Eu acho que sim, porque se eu estou dando uma coisa e estou vendo que ninguém está aprendendo, então é porque não tá bem. Então eu tenho que mudar, se eu quero um objetivo que eu não alcancei é porque alguma coisa aconteceu e eu tenho que avaliar. A sala toda não aprendeu? A sala toda não fez aquilo que eu queria? Por quê? Será que é eu que não estou bem, será que eu não transmitti direito? Porque fulano pegou e o outro não? Então eu tenho que analisar isso, tenho que

analisar primeiro eu, porque às vezes você não tá bem e não sai aquilo que você esperava, às vezes você vem otimista demais e não consegue passar para eles o que você quer e você fica chateada. Eu acho que às vezes a gente cobra muito da criança, da gente mesmo e acha que não tá bom. Eu acho que você tem que avaliar todo dia o trabalho da gente e das crianças prá ver se você alcançou aquele objetivo, se está tendo progresso".

A educadora quatro responde:

6) Você faz algum tipo de avaliação que tem a ver com o planejamento ou não? "Não".

A educadora cinco acredita:

6) "Para passar para os pais, prá eles acompanhar o desenvolvimento dos filhos. O que está acontecendo, se eles podem ajudar em casa, a gente passa tudo na reunião dos pais, ela é prá mostrar tudo o que está sendo feito com eles". Essa avaliação ela tem a ver com o planejamento ou não? "De certa forma tem, porque conforme o planejamento sai a gente tem que ver se a criança está conseguindo realizar ou não o que a gente fez. O planejamento está sempre junto com a criança porque é através deles que a gente vai conseguir dar exercícios certos e também cada dia agente vê o que a criança progrediu e anota no dia do planejamento". Então, a avaliação ela pode modificar o planejamento ou não? "Pode porque de repente está faltando uma certa atividade que eles estão com dificuldade, nós podemos acrescentar alguma coisa para ver se melhora o desenvolvimento deles. Dependendo da avaliação a gente pode ver que tem que pegar mais firme para eles andarem, daí nós mudamos o planejamento".

A educadora seis responde:

6) "Para poder ajudar, igual se eu não tivesse colocado para a N. que ela era capaz de pendurar a bolsa como todos ou outros e entrar sozinha na sala, ela ia ficar a vida inteira dependendo dos amigos para colocá-la na sala e arrumar a sua bolsa. E hoje não, ela faz tudo sozinha. Então eu observo para poder ajudar, se é uma coisa que eu posso, eu faço, senão eu passo para a diretora procurar os pais, um profissional". Essa avaliação ela tem relação com o planejamento ou não? "Tem. Nós temos um diário e no final nós escrevemos a avaliação. E a gente relata uma criança que não quis fazer, que fez outra coisa. Eu acho que fora da avaliação escrita que nós fazemos todo dia, a gente que está na sala e passa a avaliar, a observar e sentir só pelo jeito deles".

A educadora sete afirma:

6) "Para a gente ver se o meu objetivo, se o que eu quero está sendo alcançado". Ela tem ligação com o planejamento? "Tem ligação sim".

A educadora nove responde:

6) "Para saber no que a gente precisa melhorar e o que falta para as crianças estarem se desenvolvendo, ou qual dificuldade que eles tem. Se é dificuldade de escrita, se é na hora do lápis, se é o movimento de pinça. Então a gente vai estar vendo e a criança tal, a gente vai ter que dar atividades para trabalhar isso mais". E essa avaliação ela tem a ver com o planejamento? "Tem a ver com o planejamento sim. Porque a gente trabalha em cima dessas habilidades, no planejamento tem o que a gente trabalha e se na avaliação não tiver alcançado os objetivos que está no planejamento não tem porque, não tem porque a gente tá trabalhando uma coisa se não está conseguindo na avaliação".

A educadora dez fala:

6) "Para discutir no grupo de estudos e se persistir nós chamamos os pais mais a maioria não colabora". E esta avaliação ela tem relação com o planejamento? "Tem, porque eu avalio de acordo com o conteúdo que foi trabalhado no dia".

A educadora onze diz:

6) "Para poder ver se o que eu estou dando tá certo, se eu tenho que continuar nesta linha ou se tem que mudar, se tem criança que, se tem que voltar em alguma coisa. Esse é o meu objetivo, sempre avaliar o aluno para saber como ele está se desenvolvendo". E essa avaliação tem alguma ligação com o planejamento? "Tem. Eu sempre vejo o que foi dado durante a semana e o que eles aprenderam".

A educadora doze afirma:

6) "É mais para a gente ver o desenvolvimento da criança e é uma coisa minha, não é a direção que pede, pela direção a gente não tem recomendação de fazer avaliação". Ela tem a ver com o planejamento ou não tem nada a ver? "Ela tem porque através dela a gente volta em alguma coisa que a gente viu que não ficou muito claro para eles".

A educadora dois acredita:

7) "Minha?" É. "Quando a criança não atende, então eu tenho que me avaliar também. Se foi falha minha, do meu planejamento, das minhas atividades, se eu não atendi. De repente a criança pediu uma coisa e não consegue fazer, não consegue explicar o que ela quer, então eu tenho que me avaliar. Como foi o meu trabalho, o meu atendimento em relação aquela criança".

A educadora três coloca:

7) "Faço. Se eu ficar em dúvida com relação a uma criança, vendo se acertou isso ou aquilo e daí eu observo que fulano não sabia isso e acertou, eu pergunto: será que ele aprendeu? Então no outro dia eu procuro uma atividade para ele prá mim ver se ele aprendeu mesmo ou se ele copiou de alguém".

A educadora quatro responde:

7) "Eu avalio diariamente, eu observo. Isso daí, esse tipo de avaliação que você falou antes é o pré dois que avalia, porque dali eles saem para a escola. Então a diretora e a professora do pré dois eles avaliam a criança, eles fazem uma avaliação diferente". E a sua e essa então que você colocou para mim, esta para os pais... "Esta para os pais verem o desempenho do filho".

A educadora cinco diz:

7) "Fazemos, mas não de todas as crianças. um exemplo, o M. não tem controle do esfíncter e naquele dia conseguiu. Eu coloco o M. hoje conseguiu ter controle. E também coloco, ela não está se desenvolvendo, não está conseguindo prestar a atenção". E a sua avaliação diária mais pessoal você faz? "Como assim?" A sua avaliação? "A minha eu não faço. Eu não escrevo, de repente eu não consegui fazer uma atividade que eu queria daí eu penso, isso hoje não deu certo hoje. Ou hoje foi melhor do que eu esperava, essa avaliação eu não passo no caderno, eu passo para a diretora no grupo de estudo. Falo que estou tendo dificuldade com isso, em outra parte eu estou conseguindo". Mas você fica só nesta conversa de você com você mesma e com a diretora ou seja para aí ou tem uma continuidade? "Tem, eu procuro ver o que está acontecendo, se o problema realmente eu que não estou conseguindo passar para as crianças ou é problema com as crianças. Então eu tento mudar, ou é a criança que está com dificuldade ou sou eu que não estou conseguindo passar prá ela".

A educadora seis responde:

7) "Faço, toda atividade tem uma avaliação". E essa avaliação diária pessoal você faz? "A minha não, colocada no papel não".

A educadora sete fala:

6) "A avaliação é junto com o relatório, nós fazemos todo dia esse acompanhamento é todo dia".

A educadora nove responde:

7) "Olha a gente sempre conversa, porque ela é feita diária. Eu troco informações antes de trocar de turno para a próxima professora e a gente conversa muito sobre as crianças".

A educadora dez coloca:

7) E você faz avaliação diária pessoal? "Não".

A educadora onze acredita:

7) "Nem sempre dá tempo de fazer a individual. Mas eu estou sempre observando e vendo o que o fulano não fazia e está fazendo, vou vendo como ele evoluiu". E a avaliação diária pessoal você faz? "Eu faço, mas não está rendendo como eu queria. Acho que é por causa do stress, muita cansaça, muita criança para uma pessoa só, eu estou um pouco desmotivada, mas vou levando".

A educadora doze afirma:

7) "Não, eu sempre tento observar mas não é todo dia não". E avaliação pessoal você faz? "Faço sim, tem dia que a gente se surpreende porque tudo deu certo, como tem dia que a gente fica

constrangida porque não deu certo. Tem atividade que a gente planeja que não tem o êxito que a gente esperava, de repente as crianças não acharam tão interessante como eu poderia ter achado".

A educadora um afirma:

8) "Essa que eu te falo que ela é mais diária, porque essa é a forma com que a gente se guia. Então ela seria o maior planejamento vamos dizer, porque se ele tá se desenvolvendo você vai seguindo, se tá dando dificuldade você vai mudando. Porque às vezes você tá trabalhando alguma coisa e tá dando dificuldade, então vamos trabalhar essa coisa de outro jeito, bem diferente, vamos pedir ajuda. Então ela é o maior guia, essa avaliação que eu faço, que a gente faz diária. E a gente discute ainda com a diretora, com a menina que trabalha comigo na mesma turma, porque eu acho que sem avaliação eu não conseguiria me orientar tão bem assim. Não dizendo assim: Nossa! eu vou bem! Mas eu digo assim, para proporcionar prá eles mais coisas que eles possam se desenvolver. Eu acho que sem ela eu acho que ia ficar difícil trabalhar. Eu acho a avaliação muito importante". Você colocou que a avaliação tem a sua importância e ela auxilia você acompanhar como se dá esse desenvolvimento e você mudar o planejamento... mudar a direção de alguma atividade. Em outro momento você colocou que esse desenvolvimento se dá sozinho pela criança, como que é então? "É, verdade. Ó assim como você perguntou qual era a minha participação. É o seguinte, se eu proporciono atividades onde eles façam troca de experiência, se eu deixar a ver navios, eles vão trocar, mas às vezes eles podem se limitar. Porque a gente tem que puxar o cordão prá cá, puxar o cordão prá lá, vamos seguir para o outro lado, para eles ampliarem o campo de visão deles também. Porque se deixa sozinho de tudo, eles vão ficar a ver navios. Vai desenvolver? Vai, mas vai deixar algumas coisas de lado. Ela vem também com a parte que a gente tem a obrigação de trabalhar, a gente tem uma importância muito grande na parte social, na parte motora, a alfabetização até não é cobrada, mas ela tem que ser de certa forma trabalhada assim no convívio. Ela não pode ser cobrada, então tem esse lado também que a gente tem que cumprir com o que nos cobram. Agora, ele se desenvolve sozinho sim, se eu der um negócio para eles e ficar explicando, explicando, dificilmente eles aprendem, isso eu estou falando na prática. Agora, se eu estou seguindo um... aí eles vão... no convívio deles eu vou proporcionado atividades, em cima das avaliações em que eles vão trocando as experiências, em que um vai colaborando com o outro e ajudando. Assim, como a gente mistura até maternal junto e dá desenvolvimento do mesmo jeito. E eles aprendem bem mais entre eles".

A educadora três diz:

8) "Ela é importante porque você vai se basear nela, se você tá alcançando seus objetivos, se você tá progredindo, se as crianças estão entendendo você, se você está bem com eles, com a sala, então você faz uma auto-análise e se você ver que o seu objetivo era isso, isso e isso e não deu nada certo, então você vai ter que saber porque. Então a avaliação serve para você ver onde você cresceu, onde você desenvolveu, onde falhou, onde poderia ter trabalhado mais ou menos. A avaliação é para você fazer uma análise dos seus objetivos, se você alcançou ou não".

A educadora quatro responde:

8) "Na minha opinião, eu acho que é uma forma da mãe poder participar mais da vida do filho. Dela vir, ver o nosso trabalho, ver que o filho está sendo avaliado, ver o desempenho dele. Porque muitas vezes a criança pode dar um problema aqui para mim que não acontece em casa, por exemplo briga, morde. A mãe muitas vezes não acredita, mas geralmente em casa não tem outra criança. A criança é uma coisa em casa e aqui ela é outra, então é uma forma da mãe acompanhar o filho. A gente se coloca a disposição e a maioria vem e pergunta: por que este aqui tá não? Tudo que é não eles querem saber e a gente explica o porque".

A educadora sete fala:

8) "Ela é para ver se o que eu estou trabalhando, se o meu objetivo está sendo alcançado. Não adianta trabalhar com a criança sem um objetivo, só trabalhar por trabalhar. É preciso ter planejamento e não ficar só dando desenho, mimeógrafo, é preciso ir avaliando o desenho, se ela está bem com o grupo, se ela consegue guardar o seu trabalho no lugar certo, se ela come, se escova o dente, tudo isso eu vou avaliando".

A educadora nove responde:

8) "Ela é importante para a gente perceber, discriminar a carência dos alunos em determinadas coisas".

A educadora dez afirma:

8) "Ela é para estar observando a criança que tem dificuldade naquele dia, naquela atividade".

A educadora onze acredita:

8) "Ela é para ver o progresso da criança, se você não avaliar como que você vai saber se ela está evoluindo ou não? Você não vai saber como ela está".

A educadora doze coloca:

8) "Ela é importante para a gente conhecer mais o nosso aluno e para estar vendo o desenvolvimento dele".



Tema 5

Conceitos sobre a instituição de educação infantil

A educadora um responde:

1) E você acha que pra criança é importante freqüentar a creche. "É". Como que é, como que é essa importância? Por que é importante? "Olha, eu acho que é um pouco de vida mais isso... um, que tem muitos deles que tem os pais assim... são além de analfabetos, são pais agressivos, são pais alcoólatras, são... . Porque a gente... a creche é criança carente. Muitos são pais muito interessados, mas que trabalha muito. E aí pra eles vir aqui e brincar e tá com a gente, se alimentar e tá se socializando. Porque assim... eu não posso de repente, ficar todo momento dando carinho pra todo mundo, mas a gente se ensina a trocar carinho e tal e brincando. Agora a parte cognitiva pra eles ela vem pra bem. Você vê da criança que tá aqui e da criança que vem de fora. Eu não falo assim de escrita necessariamente, eu falo de até às vezes de desequilíbrio físico, coordenação física, fala... quer dizer que a criança ela é bem mais desenvolvida. Difícilmente entra uma criança... dificilmente entra um criança no pré mais avançada do que uma criança que já tá aqui, entende? Porque ela tá acompanhando o desenvolvimento aqui e entra lá de fora, ela, normalmente ela entra no nível das crianças do pré, às vezes até em coordenação e desenvolvimento motor. Tropeça, cai, não se socializa, tem dificuldade pra comer, tem dificuldade pra entender o que você diz. Se você fala mastigar, o pré não tem dificuldade nenhuma, o maternal também tá aprendendo. Difícilmente alguma criança do maternal não sabe já que mastigar é triturar. É uma coisa simples, mas algumas crianças que vem de fora a gente tem que ensinar... o dentinho é pra cortar, é pra triturar e tátátá, porque senão vai doer a barriguinha. E a parte de escrita também".

A educadora dois diz:

1) "Eu acho que assim, a escola de educação infantil, o Centro, porque as nossas são Centro já, eu acho que essa fase é essencial pra criança, ela tem que tá aqui. Porque com a mãe é toda uma história é aquela coisa de cuidado. Então eu acho que nessa fase de... nós atendemos de três a seis, mas eu acho que essa é a fase que a criança tem que estar na escola sim. Embora ela tem que sentir amada pela mãe mas eu acho que a escola é o lugar certo pra ela, porque é aqui que ela vai desenvolver todos os aspectos. O emocional, o afetivo, a gente já procura trabalhar olhando por esse lado, porque se você não trabalhar o afetivo, o emocional você não consegue uma aprendizagem satisfatória com a criança. Vai desenvolver a parte de cognição, de físico, eu acho que é tudo. Atende todos os aspectos e a escola eu acho que ainda é o melhor lugar pra criança". Mas você acha que em casa não dá para desenvolver esses aspectos, o emocional, o afetivo, o cognitivo? "Dá, só que a mãe, a família não tem a formação que nós temos para atender essa criança. Então ela vai atender o emocional? Vai. Vai atender o afetivo? Vai, talvez em algumas escolas nem se trabalhe isso. Só que aqui a gente procurou atender todos os aspectos da criança". Então a diferença você acha que é a formação? "É eu acho. Porque a mãe é aquela coisa de cuidado, de carinho, não que na escola não tenha isso. A educação infantil ela é o cuidar e o educar junto e o educar eu acho que é só na escola, assim... nesses aspectos que eu tô te falando, cognição... porque em casa a criança fica. Tem criança que fica em casa o dia inteiro na frente da televisão, então isso não é educar".

A educadora três afirma:

1) "Eu acho o máximo, é muito importante principalmente nos bairros. Eu tenho um filho de sete anos e quando eu comecei a trabalhar ele ficou um ano em creche que era particular na época, porque eu não consegui vaga numa creche Municipal. E na época eu fui muito criticada, muitas conhecidas minhas falavam: você vai por o seu filho em creche? Eu ponho sim, ponho porque eu conheço o trabalho e eu gosto de creche porque a criança aqui, principalmente na nossa a criança fica aqui dentro e ela come bem, coisa que muitas das nossas crianças não tem em casa. Às vezes pela condição financeira, às vezes de tempo que a mãe não tem, pois chega correndo e faz uma mistura mais rápida. Aqui não, a criança come bem, ela aprende a comer de tudo, porque tem criança que é enjoada, das nossas 95% come de tudo. Eles tem hora de atividade de sala, tem recreação, tem passeio, tem aniversariante do mês, que eles tem a festinha deles que são lembradas e tem alguns pais que esquecem o aniversário do filho. Eu sei que é o dia a dia, a correria, a mãe trabalha e outros a mãe não trabalha, mas são crianças de risco. Fica na rua e o que não aprende na rua? Eu acho que creche, cada dia a mais eles tem tudo aqui dentro, tem carinho e a gente procura suprir as necessidades de casa, porque às vezes a mãe não tem tempo. As mães praticamente vê a criança a noite, eu chego sete e meia e quando eu chego já tem na faixa de oito crianças me esperando, que hora esta criança saiu de casa? Eu tenho aluno que fica aqui até cinco e meia, seis horas, então a mãe chega em casa e que tempo ela tem para o filho? A maioria são separadas e exige mais ainda

porque ela tem que dar atenção de pai e mãe. Eu acho super essencial a creche, ela é o complemento da vida deles. O que eu acho chato é com alguns tipos de visão que alguém tem, tem pessoas com uma má visão de creche. Antigamente pode ter acontecido muita coisa em creche mais hoje, principalmente as que eu conheço, as que eu trabalhei, eu colocaria o meu filho sem medo. Eu acho que é bem cuidado e desenvolve, nós temos crianças que chega aqui e não sabe nada, não sabe pegar num lápis, num giz, não sabe por roupa e põe de trás pra frente, do avesso, não sabe amarrar um cadarço. E os nossos, precisa ver o desenvolvimento, a gente vai vendo no dia a dia o desenvolvimento, porque a gente vai trabalhando todos os lados deles".

A educadora quatro responde:

1) "A importância é que a criança, está convivendo com criança. Eu não acho legal a criança ficar em casa com a babá. O legal é criança conviver com criança e desde o berçário. A criança que convive com outra, ela aprende a não ser egoísta, a dividir e desenvolve o social dela. Em lugares públicos a gente percebe isso, a criança que não convive com criança ela gruda na mãe não solta e já a que convive ela já encontra outra criança, começa a conversar, é bem diferente. E aqui ela tá bem cuidada, ela tá sendo zelada, não tem perigo de nenhuma funcionária fazer uma maldade ou de nenhuma outra criança, porque a gente tá olhando direto. Então a mãe pode ficar tranqüila, a gente sempre procura fazer o melhor. E aqui ela está aprendendo, ela aprende a cantar, a desenhar, a desenvolver o social dela, eu acho que é importante e a mãe pode ficar tranqüila, ela sabe que o nosso horário é da sete a sete da noite. Então você vê que a maioria sai as seis horas e ela sabe que vai chegar aqui seis e meia e nós vamos estar aqui, nós vamos estar cuidando. Ela sabe que se acontecer um acidente e ela atrasar e chegar sete e meia, oito horas, nós vamos estar aqui esperando. Eu particularmente acho que é muito mais confiável você deixar uma criança numa creche do que deixar com um pessoa sozinha cuidando. Aqui eles são muito bem cuidados".

A educadora cinco coloca:

1) "No desenvolvimento dela, na alimentação, são vários fatores. No futuro, é aqui que encaminha uma criança, é na infância que mostra o caráter da criança, então é muito importante saber como cuidar dela. Ela é importante em todo aspecto".

A educadora seis afirma:

1) "Tem vários fatores, a alimentação, o cuidado da criança em si e o educar da criança, por quê? Porque além a gente educar no caso, a gente cuida, eu conheço os meus na hora que entra, se está doente ou não, só no olhar. E tem muita criança que não tem o que comer em casa e as mães elas saem daqui tranqüilas, sabem que eles estão bem cuidados, sabem que vamos alimentar a sua criança. Todas as professoras tem essa responsabilidade e tem a supervisão da diretora, que sempre tá olhando, participando".

A educadora sete diz:

1) "Eu acho. É melhor ela ficar na creche do que ficar com estranho. A educação do estranho não é igual a nossa, agora se é um avô ou avó muito querido é gostoso ficar. Mas se ela tiver uma creche é bem melhor, ela vai saber trabalhar com o grupo, se entumar. Tem criança que fica muito sozinha, então ela necessita da creche, não só pela comida, mas também pelo aprendizado dela. Tem pessoa que pensa lá fora, que aqui é um depósito de criança, que enfia a criança e ela fica o dia inteiro. É por isso que a gente tem que trazer a família para conhecer as nossas atividades, as fotos, mostrar os trabalhos que as crianças fazem, para eles verem a nossa realidade. A creche não é depósito, era vista assim antigamente, hoje não, ela é vista diferente". E como você acha que a creche é vista hoje? "Ainda falta muito, com o tempo as pessoas vão ver que o nosso trabalho melhorou bastante, mas ainda falta muito". E você acha que melhorou no quê? "Em tudo. Por exemplo no aperfeiçoamento que a gente tá tendo, a gente está sabendo como trabalhar com as crianças. Porque antes o professor ficava preocupado com as letras, com a escrita, ele não estava preocupado com a criança. Se ela tinha problema ou não, porque criança também tem angústia assim como o adulto tem. Aqui eles aprende a comer, a higiene, tem criança que não sabe nem escovar os dentes e aqui na creche eles fazem. Aqui eles guardam as suas coisas, o seu chinelo e já tem autonomia, sabem brincar com o grupo, porque tudo que eles aprendem primeiro é na creche. A escola da vida é a creche".

A educadora oito responde:

1) "Olha, é melhor ficar na creche do que na rua. Aqui, todo mundo está preocupado com o lado pedagógico dela, com o lado afetivo, com o lado cognitivo, a gente se preocupa com a criança até na

mudança de comportamento. A gente se preocupa com a saúde física, mental, com a saúde emocional da criança. A gente tenta fazer às vezes o papel do pai e da mãe o melhor possível".

A educadora nove diz:

1) "Eu acho que é importante se ela não tem com quem ficar. Porque se ela for ficar em casa com uma criança mais velha que ela, é preferível que ela fique na creche. Porque na creche mudou muita coisa, tem pessoas que acreditam que a creche ainda é um depósito de criança, mas mudou muita coisa. Ela tem um desenvolvimento muito amplo para a criança, principalmente se ela entrar desde pequena. Então se for para a criança ficar em casa com a outra criança é preferível que ela venha para a creche e se for para ela não ter uma alimentação adequada e um desenvolvimento correto, eu também acho preferível ela vir para a creche. Agora se a família puder cuidar desta criança até ela completar três anos é interessante, porque ela vai ter um contato maior com a mãe, com a família".

A educadora dez responde:

1) "No aspecto de desenvolvimento, no psicológico, no psico-motor, em tudo. A criança se socializa, eu acho que a creche desenvolve bem a criança".

A educadora onze afirma:

1) "Creche não é depósito como se pensava antes, hoje em dia a criança aprende muita coisa. Por exemplo, numa sala de pré a criança já aprende o nome e ela sai daqui pronta para a 1ª série, coisa que há muito tempo atrás não era bem assim. Ela ia lá só para comer e para ficar lá porque a mãe não tinha onde deixar para trabalhar e agora não, a creche já tem uma proposta pedagógica que desenvolve a criança. Ela desenvolve todas as áreas, a afetiva, tem brincadeira, tem um monte de coisa e eu acho que está sendo muito bom, melhor do que a criança ficar na rua aprendendo coisa que não deve".

A educadora doze afirma:

1) "É interessante pela integração que ela pode ter com outras crianças, pelo desenvolvimento dela cognitivo, social, eu acho que isso é importante. Por outro lado a criança precisa da família, tem criança que recebe mais atenção aqui do que a mãe dá em casa e isso prejudica".

A educadora um responde

2) "Um é mediador, na fase mais do convívio social, onde eles tem... às vezes eles não sabem dividir, se agredem. Porque mesmo a gente trabalhando muito isso, isso acontece, só que bem menos mas acontece, todo dia acontece bastante. Outra é essa de tá proporcionando situações onde eles possam trocar determinadas experiências, mas não uma coisa assim ao léu, uma coisa assim... vamos falar do bichinho, vamos lá fora, vamos ali naquele canto, olha! Um besouro! vamos falar do besouro ou do beija-flor? Uma vez entrou um beija-flor dentro da sala de aula. Ah! o beija-flor, tal... e daí de repente, se eu estou precisando trabalhar a matemática, aí eu joga questões, aí um fala, outro fala, um corrige o outro. Em linguagem oral também, aí não é assim que fala! Eu trazi, eu trouxe, eu trouxe eles vão até chegar num acordo e às vezes a gente tem que entrar também: eu trouxe e eles, há! há! há! tia, a tia trouxe, coitada. Eles acham que a gente às vezes também... eles não aceitam a nossa contribuição, aí fica se discutindo, se discutindo... Ah! então vai prá casa e pergunta para o pai e prá mãe. E aí acaba saindo assim, a gente tem que tá sempre auxiliando, meio que dirigindo a situação, eu acho que é aí. Na motora também, a motora tem que proporcionar situações que eles se desenvolvam como eles se desenvolvessem se eles estivessem lá em casa, subindo em árvore, correndo, pulando, rolando, assim". Então, mas ela é importante para quê? O seu trabalho. "Para quê?" É. "Para que, para eles? Para as crianças?" É, para as crianças, para você, para que é importante? "Ai menina! Olha, eu não sei. Acho que fica meio convencida e olha que eu sei bem pouco, mas eu acho que prá sociedade, para o cidadão, eu acho muito importante sim. Eu acho muito importante ter bastante consciência da responsabilidade que a gente tem, porque nós estamos com uma fase boa da criança. Que você planta e dificilmente você não colhe, dificilmente. É quando a situação em casa é realmente muito difícil, aí não tem jeito, nem com oração. Mas eu digo assim de você conseguir às vezes, nem que seja na parte social, nós tivemos crianças de risco aqui que foi criada na rua e saía daqui e passava a noite inteira na rua. E eles queriam agredir as crianças e você passava quase que o dia inteiro é... tendo que segurar, não se sabe nem o que eles passavam em casa. Mas é... um caso ou outro assim que é difícil, no mais eu acho importante. Às vezes a gente é meio mãezona de todo mundo aqui, é meio mãe, meio psicóloga, meio médica, é bem assim. Até os pais a gente orienta, aí meu filho não sei o que, não sei

o que, como é que você consegue? A gente ajuda os pais também, então por isso que eu acho que é bem importante sim".

A educadora dois diz:

2) "Para a formação mesmo da criança, porque hoje a gente busca tanto... eu quero um cidadão crítico, eu quero uma criança que saiba questionar, que saiba pensar, então eu procuro trabalhar assim, pensando nisso. Uma criança que saiba questionar as coisas, saiba colocar, tenha argumentos, eu procuro trabalhar assim, pensando no que eu vou ter amanhã. Eu me preocupo muito, eu busco algumas coisas para que meu trabalho seja bom, porque eu penso nessa criança que vai crescer, o que ela vai ter, o que ela vai levar daqui porque esse momento é a base. Então se ele não for bom agora, futuramente vai ter problema".

A educadora três afirma:

2) "Ele é muito importante, porque eu acho que estou alcançando os meus objetivos e eu trabalho para isso e eu faço o que eu gosto, o que eu amo mesmo de paixão. Porque se fosse pelo salário eu já tinha saído, nós estamos trabalhando numa situação difícil que é frente de trabalho, mas eu acho que nada disso influencia na minha vida. Eu faço uma análise com a minha diretora para ver se está legal, com as colegas. Eu gosto de muita crítica porque é através delas que você vai melhorar. Eu estou sempre me avaliando, será que eu estou bem? Será que eu estou correspondendo minhas crianças? Será que eles estão se sentindo amados? Eu faço sempre essa auto-análise".

A educadora quatro responde:

2) "Eu acho que é muito importante. Eu estou contribuindo para formar cidadãos honestos, eu acho que uma criança que está comigo, ela não está na rua, porque a rua não vai ensinar nada para ela, só coisa ruins. E ela estando aqui com a gente no Centro de Educação, ela vai estar aprendendo só coisas boas, jamais vai aprender coisas ruins aqui. E a gente vai estar contribuindo com o futuro, para ser pessoas honestas, civilizadas, intelectuais. Eu acho que a criança tem o direito de falar e você de ouvir, só assim ela vai aprender ser uma criança crítica eu procuro dar oportunidade deles terem coisas boas no mundo. Porque eles não estão na rua aprendendo nada de errado, eles estão aqui dentro do Centro de Educação aprendendo um monte de coisa que vai ser de grande utilidade para eles. Você não vê a gente, tudo que a gente aprendeu de bom nunca esqueceu. Os princípios básicos da vida, a gente aprende e não esquece a mesma coisa são eles, então a gente está contribuindo para isso. Aqui eles estão sendo orientados para o bem e eles não vão esquecer esses princípios básicos".

A educadora cinco coloca:

2) "É muito importante, eu sou um espelho para ela, então tudo que você faz, um gesto, elas copiam. Então eu tenho que saber muito o que vou fazer, cuidar bem, ser muito amoroso, eu gosto muito do que eu faço". Então mas ela é importante para quê? "Para o futuro deles, eu tenho que ensinar, tentar passa tudo prá eles. Porque é nessa idade que eles começam a entender, tem que ensinar bem, dar carinho, passar segurança para eles".

A educadora seis diz:

2) "Eu acho". Para quê? "Quando você consegue passar segurança para a criança, falar que ela é boa, que ela aprendeu. Quando você consegue passar algo que vai ser útil para ela, a gente se sente bem. Mesmo o nome, é uma coisa pequena mas foi você que deu e eles aprenderam, com isso eu fico feliz. Isso é uma coisa que eu passei, que eu ajudei, que eu proporcionei para eles".

A educadora sete responde:

2) "Eu acho, eu adoro". Para que ele é importante? "É para o futuro destas crianças, se você aqui na creche não souber cuidar da criança que semente ela vai ser? Isso aqui é igual um jardim, o jardim tem que ser adubado, você coloca água, põe esterco e vai dar uma flor linda, é igual as minhas crianças. A criança ela é a florzinha da creche. Eu fico feliz quando vejo que as minhas crianças vão para a escola e estão bem, desenhando bem, pintando, participando, isso levanta a minha auto-estima, eu fico muito contente. Eu fico com pena de um dia a creche me mandar embora, porque eu sou frente de trabalho".

A educadora nove afirma:

2) "Ele é importante para estar desenvolvendo eles totalmente, o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo. É para eles terem um desenvolvimento amplo e proporcionando um cidadão crítico, que não aceita tudo o que é colocado, que discorda. Então eu espero que o meu trabalho seja para isso".

A educadora dez responde:

2) "Ele é importante tanto para mim como para eles. Para mim porque é o meu primeiro emprego". E para que é importante? "Para o meu crescimento, para o crescimento dos alunos, para o desenvolvimento deles e do meu também".

A educadora onze diz:

2) "Sim". Para que ele é importante? "Para ele ser um adulto responsável, que dê valor naquilo que aprendeu porque a todo o instante você está aprendendo".

A educadora doze coloca:

2) "Nós somos espelhos na vida deles, e é importante a forma como a gente se posiciona diante deles, porque às vezes eu posso fazer uma coisa errada e isso vai marcar eles a vida toda. Uma coisa de bom ou ruim vai marcar eles. A gente também é um mediador entre esse ensino e eles, porque eles adquirem um maior conhecimento junto conosco". Como é esse mediador? "O professor, ele é uma ponte para o aluno chegar ao conhecimento, o professor pode estar proporcionando formas para o aluno chegar a o conhecimento, através de pesquisa, atividade em sala, é isso".

A educadora um diz:

3) "Olha, eu acho que era prá ter". Era? "Eu acho que deveria ser é... mais ou menos a mesma função. Eu não sei se são, eu sei que tem as diferenças financeiras, sociais, físicas, mas eu acho que devia ser. Eu sei que alguns lugares eles trabalham mais só a escrita é uma coisa assim muito forte. E eu sei que tem lugares que trabalha mais o ecológico de forma muito forte. Mas eu acho que eles deviam seguir trabalhando, orientando tudo por todos os lados como a prol do cidadão. Eu acho que devia seguir, eu não sei se são, eu não tenho essa noção assim tão ampla". E entre creche e pré-escola você acha que elas tem a mesma função? "Pré-escola você fala também a mesma faixa etária?" Sim. "Eu acho que sim. Eles tem bem mais recursos que a gente, mas eu acho que a gente luta bastante prá desenvolver mais ou menos a mesma função". A função seria... o que? De ambas. "Eu não sei..." Você falou que vocês fazem o possível para desempenhar a mesma função da pré-escola, qual função então da pré-escola? "É, então eu acho que a... o duro é que eu não sei se a função é o que eu acho que deveria ser". Mas pode colocar o que você pensa. "É isso de você tá auxiliando a criança a se desenvolver no social, no motor, no cognitivo, no musical, no todo. Tá auxiliando, tá ajudando ele também, porque nessa parte eles começam a descobrir que eles não precisam tanto de um adulto às vezes prá fazer as coisas. Então... precisam sim, mas eles aprendem a ficar independentes também, eu acho que deveria ter toda essa parte e eu acho que essa seria a função maior". Tanto dentro da creche como da pré-escola? "Sim". Se for isso que você colocou, se é esta a função tanto da creche como da pré-escola, você acha que a creche aqui consegue se encaixar nessa função que você colocou? "Eu sei que tem pré-escola... porque eu fiz estágio, eu nunca trabalhei numa pré-escola. Eu fiz alguns estágios e faz tempo, mas as escolinhas que eu fiz estágio, elas tinham também este trabalho. Algumas coisas que eu faço, eu aprendi nesses estágios. Algumas formas de trabalhar eu aprendi em estágio e em várias escolinhas assim que eram boas. Essas que eu fui, eles faziam isso também". Então para você elas tem a mesma função? "Prá mim tem".

A educadora dois acredita:

3) "Eu vejo como educação infantil hoje. Agora mesmo as doze creches que você tá indo, elas não são mais só creche, elas são Centro de Educação Infantil porque elas atendem educação infantil. E dentro deste Centro, nós temos a creche e o pré-escolar porque os nossos Centros já estão organizados de acordo com a lei. Então a creche é de zero a três e o pré-escolar é de quatro a seis e essas duas modalidades estão dentro do Centro de Educação. Eu vejo assim, tudo Centro de Educação que atende a educação infantil de zero a seis anos". B- Então para você tem a mesma função? "Eu acho que sim porque as funções principais é cuidar e educar e dentro do Centro de Educação você tem que fazer esse trabalho de cuidar e educar, porque nós temos crianças de zero a seis. Você tem que estar preparada prá isso. O professor tem que saber trocar fralda? Tem e bem ainda senão não consegue ficar. Tem que trabalhar com o início da alfabetização? Tem e bem. Tem que trabalhar a parte de alimentação? Porque nós atendemos a parte de alimentação, então você

tem que saber tudo isso. O professor de educação infantil tem que tá preparado prá isso, porque no Centro de Educação ele tem que atender todas essas coisas".

A educadora três coloca:

3) "De primeiro tinha, porque de primeiro a creche era só assistencialista. A criança só tinha aquela meta e a professora só tinha que fazer aquilo. Agora não, agora nós trabalhamos com a educação, nós trabalhamos com o maternal, com a pré-escola, nós temos o pré um, o pré dois, temos o jardim. Então agora a criança vem como se fosse uma pré-escola particular mesmo. A gente comenta aqui, que tem muitas escolinhas particulares que às vezes é só visão, só aparência, é só para o pai ver, é só presença de escola bonita. Nós não, nós queremos mostrar não é presença, é mostrar a criança, o desenvolvimento dela e o trabalho nosso. Eu acho que hoje em dia não tem mais essa diferença porque o mesmo trabalho que eles estão fazendo, a gente também está tentando fazer igual, lutando prá isso. Agora que nós passamos para a educação está nos favorecendo tudo isso".

A educadora quatro responde:

3) "Eu acho que a creche, ela é uma coisa social. Só que..." Social como? "A creche ela é mais o social, você coloca a criança lá e ela fica, você acha que dando comida e olhando está bom. E o Centro de Educação que é o maternal, o pré um e dois você está cuidando de tudo, você não está só trabalhando para aquele social. Você está contribuindo para que a criança aprenda, é para desenvolver a criança, o lado pedagógico e didático da criança. Você está desenvolvendo métodos para desenvolver a criança e a creche ela era vista como, ah! eu vou trabalhar vou por o meu filho na creche, lá ele vai tomar banho, vai comer e vai dormir e vai embora e acabou o dia, e eu acho que não é isso. Eu acho ótimo isso que aconteceu, que tem mais é que ter maternal, jardim e pré mesmo, e agente trabalhar como no pré dois que começa a alfabetizar ali e termina na escola. Eu acho ótimo porque você está desenvolvendo aquele lado da criança, ela não veio aqui só para brincar. Ela vai aprendendo a desenhar, cores, a linguagem oral, eu acho isso muito importante para ela, para o próprio futuro dela, para ela ter uma base amanhã para a escola. Ela não ficou só brincando na creche, o que ela fez na creche? Ah! ela só brincou, então quando ela chegar na escola ela não sabe nem o que é um A, nem o que é uma vogal, não sabe nem as letras do nome dela. pelo menos aqui ela já vai ter noção de tudo isso, ela já andou um bom caminho para ela chegar na escola. Eu acho importantíssimo nosso trabalho e ter passado para a Secretaria de Educação e a gente está fazendo isso, trabalhando com essa parte pedagógica na creche".

A educadora cinco diz:

3) "Antigamente não, eu acho que melhorou 100%, porque eu já estou aqui a cinco anos. Eu posso dizer nestes cinco anos, que no começo era mais um lugar para deixar a criança para cuidar. Agora não, é educar, ensinar o futuro para elas. Eu acho que a única diferença entre pré e creche é a social, porque o nível das crianças da creche é mais pobre. Mas em questão de educação, tem que ter muito estudo, preparação e eles estão exigindo bastante e eu acho que estão certo. Cada vez tem que estudar para dar um futuro melhor para eles. Essa diferença eu não vejo mais, eu via no começo que era mais um lugar para cuidar e dormir, agora não eles pegam para aprender mesmo". Então você acha que desempenha a mesma função? "Desempenha".

A educadora seis fala:

3) "Tem a mesma função, embora trabalha com crianças economicamente diferentes. Mas eu acho que tem o mesmo papel porque tem criança que fica na pré-escola desde cedo até a tarde". Mas porque você acha que desempenham a mesma função? "Porque lidam com crianças da mesma idade, então é a mesma função. A pré-escola ela vai um pouco além porque você vê criança saindo alfabetizada com quatro anos, então neste lado é igual. E eu acho que na pré-escola tem mais profissional qualificado, porque ela é mais cobrada, os pais pagam e cobram mais".- Você colocou em um momento que o seu papel é fundamental porque você proporciona condições para a criança estar desenvolvendo algumas coisas e em outro momento você colocou que este desenvolvimento é próprio da criança. Como é isso? "É próprio da criança assim, ela tem inteligência prá, mas você tem que proporcionar. É próprio dela sim, só que se você não proporcionar, ela não vai conhecer. É igual as cores, se você não falar o nome delas eles não vão saber. É lógico que eles tem capacidade e inteligência para conhecer, mas tem que ter uma pessoa dando as condições, proporcionando isso prá eles passarem a conhecer".

A educadora sete acredita:

3) "Eu acho que nós temos mais a função, porque é educar e cuidar na creche porque nós ficamos com eles o dia inteiro, no pré é só quatro horas. Aqui tem mãe que deixa a sete e pega a sete da noite, a criança fica o dia inteiro, então eu acho que nós temos mais função".

A educadora oito afirma:

3) "Não". Por quê? "Porque a preocupação do pré é mandar a criança para o 1º ano. Então qual era a minha preocupação quando eu dava aula só no pré? Era ter que ensinar música infantil, era jogar todo este conhecimento que tem na educação infantil no pré, que no caso também é educação infantil mas falam de pré a 4ª série. Então, você tem uma preocupação maior em formar aquela criança, tudo fica na tua mão. Então você pega aquela criança na garatuja e chega alfabética, ortográfica na tua mão, por um trabalho teu. E na creche, o trabalho não é só seu, o trabalho é seu é da professora da tarde, é da outra, tem mão de todo mundo e você não pode dizer que o trabalho é só teu. Aqui é um trabalho em conjunto, a professora da tarde chega e pergunta: como que fulano está com você? Como que ele se comporta? Então a gente troca informação. Existe professoras diferentes dando aula e uma coisa é ver o seu aluno na sua mão, entrando na garatuja e saindo alfabético só você fazendo este trabalho e a outra é ver essas crianças fazendo artes com uma professora, música com outra professora, então você vê o quanto eles são estimulados. Onde eles sabem que professoras diferentes tem disciplinas diferentes, que cada uma tem o seu jeito. Então, é uma preocupação de todo mundo, da direção, da professora da manhã, da auxiliar, da professora da tarde, das oficineiras da tarde. Por mais que você não esteja com eles, tem alguém continuando o trabalho e esse trabalho é igual porque a diretora é uma só e ela segue o mesmo esquema com todo mundo. Assim, todas tem que ter um planejamento, todas tem que ter um objetivo, nós temos uma direção e a gente vai junto. Daí no final do ano quando forma aquele indivíduo, aquele cidadão, ele não é só fruto teu, ele é fruto de um monte de gente"..

A educadora nove responde:

3) "Apesar que o termo creche ele já está caindo, a gente fala Centro de Educação Infantil que no caso é de zero a seis anos e se for contar por isso, eles devem desenvolver o mesmo trabalho. Porque eles estão trabalhando de zero a seis anos. E é como eu falei, tem cuidados diferentes, a criança do berçário tem cuidados diferente do da do pré, você tem que saber como troca uma fralda, tem que saber o que o bebê quer. Então, se for de acordo com a lei, com o Referencial e com a LDB tem que ser igual, não pode ser diferenciado. Não pode ter esse tabu de achar que na creche fica lá, você dá comida e não acontece mais nada, é muito pelo contrário. Você tem que saber que a creche não é mais como na idade média e que já aconteceu toda uma transformação. Então, se for de acordo com isso de que o Centro de Educação Infantil e que a pré-escola tem que trabalhar, então o atendimento tem que ser diferente". E que transformações são essas que você vê? "É a própria transformação da sociedade, porque a gente não pode comparar uma creche da idade média com as creches agora. Lá elas tinham uma função que era só para as mães irem trabalhar e pronto e que hoje é também isso, o Centro de Educação Infantil tem esse objetivo também mas não é só isso. As crianças aqui recebem o atendimento do cuidado mas também do pedagógico".

A educadora dez coloca:

3) "Eu acho que não porque creche não é de zero a três anos? E de zero a três anos você dá mais assistencialismo mesmo, porque mesmo que tenha o lado educacional é mais assistencialismo. Agora de quatro a seis anos já é mais o lado educacional. Eu acho que visa a mesma coisa". E o que é essa mesma coisa? "É o desenvolvimento da criança, tanto uma como outra visa isso. Porque agora não tem mais creche de zero a três anos é só na faixa etária creche, e de três a seis na pré-escola. Mas agora tudo é educação infantil, não tem mais essa divisão, ela é só na faixa etária". Mas você falou que no começo elas não tem a mesma função e depois que ambas visam o desenvolvimento como é isso? "Tem dois lados, de um lado eu acho que elas não tem a mesma função e outro é o lado que é a mesma função porque só a faixa etária esta dividida. Mas a educação infantil visa o desenvolvimento integral da criança, é por isso, se elas visa o desenvolvimento integral da criança não tem diferença. Você vai estar trabalhando o desenvolvimento da criança tanto de zero a três quanto de três a seis anos, só que em momentos diferentes, com atividades diferentes".

A educadora onze diz:

3) "Não, antes a creche só era a parte social, de alimentação e agora que a Educação assumiu está tendo mais a parte pedagógica, de desenvolvimento mesmo da criança. Antes tinha mas não era aquela coisa cobrada, não era tão rígida que você chegava no final e você queria ver o resultado. E

agora não você trabalha e fica doida para chegar no final e ver o resultado do que foi feito". Mas elas desempenham a mesma função ou não? "Na creche a creche fica o dia inteiro e no pré você fica só meio período, então a criança tem o tempo de ficar em casa, de ficar relaxada, de não ter tanta cobrança em cima. Porque aqui na creche, é a hora do papel, é a hora do almoço e a criança não tem nunca a vontade dela para fazer o que ela quer e se ela está na pré-escola ela tem o tempo livre dela em casa. A criança precisa muito de casa também, de família". E quanto a parte pedagógica, elas desempenham a mesma função? "Agora sim, antes não. Antes a criança de creche saia daqui para o primeiro ano e não sabia nada e hoje ela já sai com uma noção, sai semi-alfabetizada, bem melhor do que seria antes".

A educadora doze afirma:

3) "A partir do final de 2000 mudou-se a nomenclatura e a creche passou a ser Centro de Educação Infantil e isso muda, a palavra muda muito. Quando a gente fala em creche as perguntam: Você dá banho em criança? Você limpa criança? Não que nós não façamos isso, nós temos todo esse trabalho mas não fica só nisso e eu acho que é aí que está toda a diferença de uma creche para um Centro Educacional e um pré. Em um Centro analisando a palavra, no Centro você não vai preparar o aluno apenas higienicamente, você não vai ficar o dia inteiro limpando criança, você vai dar todo o suporte pedagógico também". Então mais você pode falar um pouco mais? Elas desempenham ou não a mesma função? "Eu não posso afirmar isso porque eu não tenho muito conhecimento de outros lugares além do que eu trabalho, eu sei que tem algumas pré-escolas mesmo particulares que não fazem todo o trabalho que nós fazemos aqui. Então eu não posso afirmar se desempenha ou não, tem lugares que independente da nomenclatura, depende de como você trabalha, depende de como uma direção coloca como deve ser o trabalho".



Tema 6**Conhecimentos especializados (Capacitação)****A educadora um diz:**

1- "Olha, aqui porque faz um tempo que eu passei de uma creche de outra cidade para cá. Eu trabalhei em. Então nesta cidade, a transformação que tá tendo aqui que seria acho que o ano passado, da Ação para a Secretaria de Educação, que é uma transformação muito grande aqui dentro, é maior aqui dentro do que lá fora. E isso eu passei lá, quatro anos antes, durante quatro anos. Aqui que eu entrei, ela tinha acabado de passar, então eu acho que quando eu vim para cá, eu já tava com uma certa carga que eu trouxe de lá. Por causa disso, então e lá acho que nesta cidade, aonde eu estava antes de vir para Londrina, eu não sei se você acompanhou, mas eles estavam assim. Então, agora específico antes de entrar lá, eu não tinha feito nenhum curso, nenhuma preparação, só o magistério". Mas então na primeira você não tinha nenhuma preparação? "Não". Só... "Agora aqui, é... quando... assim que eu entrei... eles dão bastante curso. Mesmo no tempo da Ação Social. Eles estão sempre dando curso, de todas as áreas, até sexualidade..."

A educadora dois afirma:

1) "Não, quando eu vim prá creche eu era assim... eu não sabia nada, nada de creche, nada de zero a seis. Porque eu só trabalhava no Ensino Fundamental e quando eu fiz o concurso a exigência era... não tinha quase nada. E naquela época a creche ainda era muito assistencialismo, então não se preocupava tanto com a parte da educação, da parte de aprendizagem mesmo. Então era comum você vê em creche só as crianças o tempo todo ali, aquela coisa sem objetivo. Aí depois que eu entrei, claro quando que eu entrei eu já trabalhava essa parte de cognitivo, de desenvolver as habilidades da criança porque eu já vinha do Ensino Fundamental, eu já trabalhava com primeira série. Então eu já tinha um pouco desse domínio de desenvolvimento da criança. Então eu continuei fazendo assim, mas nós ficamos algum tempo sem nada. Aí só dois ou três anos que eu comecei a fazer Graduação, daí com ela eu tive uma abertura assim bem grande, eu conheci um pouco mais. E hoje eu vou, faço curso, eu busco, eu leio e tô fazendo a minha Pós Graduação, então ela me dá um campo bom prá estar trabalhando hoje".

A educadora três coloca:

1) "Eu tenho muita curiosidade, tudo que fala de criança, reportagens, eu leio bastante, eu estou sempre procurando ler, saber porque eu acho que a gente nunca vai aprender tudo da criança, ela é a cada dia uma descoberta. A cada dia você se surpreende com elas". E você fez algum curso específico sobre educação infantil antes de entrar na creche? "Não".

A educadora quatro responde:

1) "Não eu não fiz, foi feito para várias pessoas mas comigo não foi feito. Mas eu sempre eu estou fazendo, me atualizando e eu já fiz vários cursos para trabalhar com as crianças. Eu trabalho com a hora do conto e oficina de jogos, eu dou oficina às tardes. Na parte da manhã a gente trabalha toda parte pedagógica, didática e a parte da tarde nós estamos fazendo oficinas com eles para não ficar tão cansativo. Então eu trabalho com todas as turmas e aí vai trocando a sala, eu começo com a minha e aí vem as outras salas e a gente tem um planejamento. A gente faz o planejamento e trabalha o que a gente planejou".

A educadora cinco diz:

1) "Eu tive um curso de atendente infantil que teve no SENAC e eu trabalhei antes porque a minha mãe tinha escolinha. No grupo de estudo a gente estuda muito, tudo que se refere a criança".

A educadora seis responde:

1) "Eu tinha o magistério na época, agora na educação infantil eu não tinha nada". Não tinha nenhum conhecimento, nenhuma experiência? "Não". Não foi oferecido nenhum curso para você? "Quando eu entrei não. O que eu tinha de conhecimento era através dos meus filhos, muita coisa que eu já sabia. Eu acho assim que criança quando você vê uma... o desenvolvimento é de todos. Lógico que algumas sofrem alguns traumas, mas o desenvolvimento praticamente é o básico, é o mesmo. Então o que eu trazia era isso".

A educadora sete afirma:

1) "Não porque eu morava em outra cidade, tinha os filhos pequenos e não me importava em estudar, a minha preocupação era em cuidar dos filhos. Quando eu vim para cá eu terminava o serviço da

casa cedo e estava ficando com depressão pois não tinha nada para fazer. Então você vê, não é pelo salário, mas é um serviço que eu gosto, é gostoso acordar cedo e saber que você vai trabalhar com as suas crianças, é isto que me dá auto-estima. Eu até estou pensando em fazer uma faculdade, para eu aprender tudo, todas as teorias".

A educadora oito afirma:

1) "Não, quando eu entrei no pré foi de supetão porque a professora da sala teve que sair da escola de repente. E eu tinha sido preparada para dar aula dos sete para cima e não queria nem saber de alfabetizar crianças de cinco, então eu fui me adaptando e fazendo cursos. Com certeza foram estes cursos que foram me dando base e as leituras, aí eu fui comprando livros sobre educação infantil, como que funciona a cabeça de uma criança de quatro a cinco anos, como funciona o lado motor, o que eu podia cobrar na linguagem oral e na linguagem escrita. Eu sei que quando eu acordei, meus alunos estavam lendo e escrevendo e eu disse que não ia trabalhar com alfabetização. E eu percebi que a criança pode ser alfabetizada sem ser aquela alfabetização tradicional, cansativa, tipo B e A faz BA, B e E faz BE, isso é muito pobre, então vamos trabalhar na brincadeira, com jogos que eles aprendem a ler e a escrever. Aqui o ano passado durante toda semana nós tivemos um grupo de estudos onde liamos informações sobre criança dessa idade, então a diretora trás muito conteúdo para a gente".

A educadora nove responde:

1) "Eu fiz vários cursos dentro do magistério sobre o desenvolvimento da criança de zero a seis e também cursos para o Ensino Fundamental. Só que aqui para a gente trabalhar com o maternal é um pouco diferente, você também tem que cuidar, não é só o pedagógico e isso exige um pouco mais de aprendizado. Porque você tem que saber identificar quando a criança está saindo da fralda e qual é esta fase, você tem que ensinar ir ao banheiro, como tomar banho. Então, exige um pouco mais de conhecimento, mas eu já fiz vários cursos antes e depois quando eu entrei e a gente continua sempre fazendo".

A educadora onze diz:

1) "Fiz".

A educadora doze afirma:

1) "Um pouco porque antes de entrar aqui eu estava terminando o magistério então tinha uma matéria específica. Para o concurso também era preciso leitura nesta faixa etária, e inclusive os livros que eu li era bem dentro da creche e educação infantil".

A educadora um diz:

2) "Ah! Não dá... porque não é uma coisa assim... Ah! Como é que eu vou falar aqui? São cursos que vão saindo, sabe? Ora um aqui, ora outro ali é... não é uma coisa assim certinha que segue um cronograma". Então tem vários? Tem vários cursos durante o ano? "Sim. Aí assim, a equipe da creche, então a gente tem um sorteio. Por exemplo, eu esse ano eu fiz um curso bom de musicalização. Porque a música ela é um dos eixos daqui, é como se fosse um matéria, uma disciplina. Então a música ela vai além de cantar musiquinha e dançar, ela tem... ela se desenvolve da mesma forma que a escrita, que a alfabetização das crianças, coisa que eu não sabia e o pessoal daqui também não. Então eu fiz um curso bom, e aí eu passo para o povo. Para o pessoal que trabalha aqui. Assim como tem gente que vai fazer um curso sobre projeto no SESC ou no SENAC eu não sei, que ganhou também e passa. Então é assim que vai".

A educadora dois afirma:

2) "A Prefeitura às vezes fornece alguma coisa, até no segundo semestre nós tivemos um curso de capacitação. Nós temos aqui dentro os grupos de estudos e daí vem todo o material que é preparado lá também, fitas, tudo relacionado a criança de zero a seis". Esse grupo de estudos acontece... "Acontece toda semana, uma vez por semana". Quantas horas mais ou menos? "São duas horas e meia por semana. A gente trabalha até o horário normal e depois fica mais duas horas e meia para o grupo de estudos. E nesses grupos tem as fitas, o material escrito, o material que a diretora traz, tem as trocas de experiências, é isso".

A educadora três coloca:

2) E esse grupo de estudos que você colocou, ele tem duração de quantas horas? "É mais ou menos duas horas e meia, às vezes passa e a gente fica a tarde toda conversando, discutindo um assunto. A

gente gosta porque trata de assunto que às vezes a gente acha que nem é tão polêmico e de uma criança prá outra diferencia muito, uma sala não é a mesma da outra. A gente discute bastante". E é uma vez por semana? "É, todas as quartas". A Prefeitura oferece cursos prá vocês? De quanto em quanto tempo? "Eu acho pouco, ela não oferece muito não. Inclusive a gente tá cobrando isso dele porque a gente quer. Eu faço bastante curso fora. Eu fiz só alguns da Prefeitura, ela dá sim, mas a gente poderia estar solicitando que de mais cursos". E esse fora você paga do seu bolso, você que vai atrás... "Isso, eu vou atrás. Eu acho que toda vez que você vai no curso, você fala: Ah! o mesmo assunto! Só que nunca é a mesma coisa, até pode ser que a palestra seja parecida, mas os assuntos, as experiências que surgem são coisas que você fala: isso aconteceu na minha creche! Então eu gosto muito e eu falo bastante nos cursos. Eu falo, eu levo muita experiência porque eu penso que eu quero o melhor prá eles e às vezes eu saio daqui e pergunto: será que eu fiz direito? Eu dei tudo de mim? Não ficou nenhuma falha? Então às vezes eu vou no curso e vejo uma pessoa falar e vejo que meu aluno tem o mesmo problema, daí eu chego aqui e tento trabalhar com ele daquela forma. Pelo menos eu faço aquela experiência, às vezes dá certo, às vezes não".

A educadora quatro responde:

2) "Sim possibilita, bastante. Sempre tem, mas sempre tem mesmo. Eu mesmo tenho muitos cursos que eu já fiz e sempre eles estão dando. Nós também temos grupos de estudos aqui na creche todas as quartas-feiras das sete e meia até as dez horas da manhã e a gente está aprendendo aqui também. É passado fita de vídeo, aí a gente discute, coloca o geral da sala o que é problemático e o que não é e a Prefeitura sempre tá ajudando a gente sim".

A educadora cinco diz:

2) "Tem oferecido sim, só que às vezes o horário não bate e daí não dá para fazer. Tem poucos também e daí se faz um sorteio e algumas vai e outras ficam, mas sempre tem". Tem poucos cursos, é isso? "Não tem poucos é... não dá para todas fazerem, são escolhidas algumas no sorteio e daí vão".

A educadora seis responde:

2) "Sim, porque eu acho assim, mesmo que eu tenha magistério, eu acho que curso, quanto mais qualificação é mais fácil par a gente trabalhar. E eu acho que está faltando isso para nós, e eu penso que todas as professoras de educação infantil sentem isso". Então você acha que a quantidade que eles oferecem... "De curso é pouco. Nós estamos fazendo um curso todo sábado desde abril, é um curso de capacitação para a educação infantil, o curso é muito bom. Mas eu acho que além disso eles tinham que estar trabalhando mais com a gente". E quem paga esse curso? Ele sai do seu bolso ou não? "Não, quem paga é a Prefeitura". O curso vai até quando? "Nossa formatura vai ser dia dezessete de novembro".

A educadora sete afirma:

2) "Eu gostaria de fazer mais. O que aparece eu faço". Mas e a quantidade? "É pouca, precisava mais".

A educadora oito afirma:

2) "Devia ter mais". E quem oferece cursos é a Prefeitura? "É a Prefeitura. Todos os cursos que eu fiz pela Prefeitura valeram muito, então eu acho que hoje em dia falta muito curso. Até 1995 nós tivemos curso todo ano, a partir daí acabou, não houve mais aquela preocupação em formar aquele educador para dar aula para a criança de pré".

A educadora nove responde:

2) "A Prefeitura quando as creches era pela Secretaria de Ação Social, foi oferecido mais cursos, não sei porque foi realizado um teste seletivo pedindo uma experiência mínima de uma ano mas não pedia escolaridade com magistério ou pedagogia. Então, foi feito vários cursos, agora depois que passou para a Secretaria de Educação que faz pouco tempo, também foi feito cursos mas não são o bastante como foi na Secretaria de Ação Social, mas a gente faz sim".

A educadora dez coloca:

2) "Esse ano a Secretaria de Educação está oferecendo alguns cursos a noite, mas eu não posso fazer porque a minha faculdade é a noite. Mas quando era da Ação Social não tinha curso, eles só ofereciam para as coordenadoras. A nossa coordenadora fazia e não passava nada e a gente nunca era convidado para fazer".

A educadora onze diz:

2) "Referente a educação infantil é zero, quase não tem curso. Agora que está começando alguns mas é muito difícil aparecer curso na área específica de Educação Infantil, tem curso de 1ª a 4ª série e nas outras, mas de educação infantil o espaço de curso é bem pequeno".

A educadora doze afirma:

2) "Já teve, agora está bem escasso. Está faltando muito sim, a gente está sentindo falta de cursos específicos". E em que época teve? Era a da Ação Social, ou não? "É até engraçado, quando era Ação Social a gente tinha mais curso e deveria ser o contrário".

A educadora um diz:

3) "Olha é... você fala o que a gente trabalha aqui, a forma como que a gente trabalha?" Não. "Não..." Eu digo, os cursos que vocês fizeram. "Os cursos?" É, aqueles que você conseguir lembrar. "Olha, tem a sexualidade, ó... fora... a sexualidade ela veio fora da... nós fizemos um curso muito bom sobre o HIV, também voltado pra educação infantil. Teve a musica, tem esse do projeto, só que não que eu fiz. Ou você quer só o que eu fiz?" Não, pode falar. "Tem o do projeto, aí tinha aquele do 3º milênio que era uma semana pedagógica, que nele entrava um monte de coisa que eu não me lembro. Esse ano não teve, mas até o ano passado teve. Ele era acho que umas quatro, cinco semanas de curso. E aí eu fiz um curso sobre literatura, fiz um... não foi um curso, foi um palestra, fiz um sobre o horário, a carga horária. Pra gente é... não ficar impondo os horários assim, como tem na rotina, mas não ficar regulando demais. Porque aquela coisa, não é um trabalho. Aí fiz, deixa eu ver..." Tá bom. "É... eu não lembro nem os nomes mais". Tá. "Mas tem bastante, viu?" Humhum. E você conseguiu relacionar estes trabalhos com a sua prática? Foi possível fazer uma ponte? Ou o curso ficou lá... assisti o curso mas eu não consegui relacionar, não tinha a ver com a minha realidade... "Olha, os cursos que eu faço normalmente, eu já chego pondo em prática. Tanto esse de música, ele era de educação infantil a 4ª série, então o povo fica: ai! mais isso dá para dá prá... tinha bastante gente de creche lá, assim como tinha professor de 1ª a 4ª. Isso dá prá dá? Isso dá prá dá? E a professora falava que é uma coisa que você tem que pra adaptar. Pra mim adaptar eu fiz... antes de fazer, porque é assim... quando eu faço um curso que eu tenho que passar, eu tô preparando ainda, tipo um resumo do curso para passar para o pessoal. Mas antes de passar, eu tô fazendo. Eu tô pondo em prática e ele... tudo dá certo. Todas as coisas que eu faço, o da literatura também, dificilmente eu deixo alguma coisa pra trás assim que eu não tenha posto em prática. Dificilmente."

A educadora dois afirma:

3) "O que teve no primeiro semestre, ele abrangeu artes, movimentos, todos os eixos trabalhados na educação infantil. Linguagem oral, música, basicamente foi isso". Quando você faz o curso, você consegue depois fazer uma ponte na sala de aula? "Sim, a gente já faz o curso com esse objetivo. Claro, tem coisa que não dá, tem coisa que você vê que é totalmente fora. Mas nós trazemos todo o material, trabalha com as crianças, troca com as pessoas que não participa dos cursos, dá pra fazer sim, dá para aproveitar tudo".

A educadora três coloca:

3) "Eu faço curso do que aparece dentro da área. Sobre literatura na UNOPAR, fiz de massinha, fiz de maquete para estimular a criança, sobre sexualidade, sucata, o da prática pedagógica que falou de várias áreas. Tudo que aparece, porque com esses cursos se desenvolve muito a coordenação motora, estimula muito eles. Eu vou batalhando, onde eu sei que tem um curso que dá as condições de pagar, ou se a Prefeitura favorece eu faço. De música, nós tivemos um muito bom no colégio Mãe de Deus, desenvolveu bastante, a própria criança confecciona com sucata mesmo a bandinha". E você consegue fazer ponte dos cursos que você faz com a sala? "Eu utilizo bastante. Semana passada eu fiz uma feira com eles com as massinhas que eu aprendi em um curso, foi um sucesso. Eles confeccionaram a moeda, o dinheiro, a sacola de feira, os carrinhos de feira com papelão. Nós íamos comprar e eles faziam por dúzia, por dezena, por unidade e daí você já vai trabalhando todas essas coisas sem que eles percebam que eles estão aprendendo. Isso tudo é de lá, eu acho que desenvolve bastante a criança, a música, eu trabalho bastante música com eles, expressão corporal. Porque a minha sala é que nem eu, falante, eles gostam de cantar, de dançar e eu tenho umas crianças que participa do coral da igreja e eles sabem bastante musica. Eles chegam aqui e querem ensinar, e hoje em dia na igreja eles aprendem bastante gesto e eles ensinam os outros. Então eu trabalho com bastante estímulo assim, em cima de música, de recreação, jogos com sucata, com latinhas, com numeração. Eu acho que a minha turma tá bastante desenvolvida, com rapidez na numeração de dúzia, dezena e eles nem tão sabendo que eles tão aprendendo aquilo do dia a dia

através de brincadeira. Eu acho que não é em cima do caderno, isso aqui é um, isso aqui é dois, eu acho que eles aprendem muito mais fácil pelo lúdico".

A educadora quatro responde:

3) "Todo assunto na faixa etária de zero a seis anos é discutido, a Prefeitura dá todos. Desde que o bebê nasce, como ele começa em casa a sua educação até chegar aqui e aqui é uma continuidade, a Prefeitura sempre tá vendo não só a criança aqui na creche, no Centro de Educação, porque agora é Centro, mudou o nome este ano, mas sim o dia a dia em casa, com a família com o irmão. É abrangido todos os temas, eu não posso te falar um específico porque são todos. Desde pedagógico até os problemas familiares, de criança que são mais além, outras que são mais sossegadas, então a gente trabalha tudo isso daí. A verdade seja dita a criança, a gente que trabalha o dia todo com ela muitas vezes ela tá agitada mas o problema não tá aqui, vem lá de casa e não daqui do Centro de Educação e a gente percebe. Ela fica inquieta, desobediente ou ela fica pacata, varia. Outras ficam agressivas e a gente percebe claramente. E ainda que as nossas crianças não são tanto não, eu trabalhei em uma que era pior, que era criança de favela. Porque aqui o poder aquisitivo é um pouco melhor, mas no outro Centro de Educação que eu trabalhei era criança de favela, era mais difícil ainda prá lidar. Eles são mais complicados para você entender, só que eles se apegam, se afeiçoam muito com a gente. Eles chamam a gente de tia, são extremamente carinhosos, falam: nossa tia como você tá linda! você é maravilhosa! Eles fazem muitos elogios e você vê que é do coração porque a criança é sincera. Então é compensador por isso trabalhar e a gente sempre procurar tá vendo, nunca rotular eu nunca rotulei criança alguma, eu acho que tudo tem jeito, e não é falar aquela criança é impossível, isso jamais. Para mim todos são iguais, eu gosto igual, todos para mim são lindos, eu não distingo nenhum do outro, não tem distinção prá mim. A respeito de recurso, eu acho até que a Prefeitura proporciona bastante, porque você vê que está complicado a situação da Prefeitura, eles estão com vários problemas financeiros mas aqui não falta nada. Na medida do possível, todo material que a gente pede tem".

A educadora cinco diz:

3) "É tudo referente a Educação Infantil, não só na educação mas na cozinha também, na manipulação. Ah! que é o Referencial Curricular que nós usamos como base para dar as aulas durante o ano". Este é o documento que você não lembrava o nome? "Isso". Você falou que faz alguns cursos quando é possível, pois é por sorteio. Dos cursos que você faz, você consegue fazer uma ligação deles com a sua prática? "Foi poucos que eu fiz, mas dá sim. Eu também fiz de primeiros socorros, artes, porque eu falei que tem tudo a ver mas foge um pouco. Mas no fim é tudo a mesma coisa, porque tem que saber tudo porque a gente lida com tudo os problemas, então isso também tem ligação".

A educadora seis responde:

3) "Musicalização infantil, a capacitação em educação infantil, o rumo ao terceiro milênio, não são muitos não". Esses cursos que você faz, você consegue fazer uma ligação dos cursos com a sua prática em sala? Como é isso? "Muita coisa dá para aproveitar, principalmente este curso que a gente faz aos sábados. As professoras de lá, deixam bem livre para a gente levar a realidade da creche prá lá. Então a gente desenvolve, comenta, discute, cada creche relata a sua realidade, às vezes umas comentam coisas que são fora da realidade da minha creche. Neste curso nós temos essa abertura e eu estou achando bom por causa disso. Lá fazemos sucata, tem educação sexual, aula de planejamento, acho que são nove ou dez disciplinas, tem religião é diferente, onde aprendemos várias músicas e brincadeiras novas". Então você consegue fazer uma ligação? "Sim, muita coisa que temos aqui, igual esse teatro de hoje com fantoches, tudo aprendemos lá".

A educadora sete afirma:

3) "São, eu fiz o de educação infantil com duração de seis meses, de música e o grupo de estudos todas as quartas. Então a gente vai ler Piaget, vai discutir como a gente trabalha, algumas vezes é planejamento, livros e as fitas que nós temos que a própria Educação manda para a gente". A Educação é a Secretaria? "É. As fitas falam da mortalidade infantil, da criança que chupa chupeta, da moralidade. A gente assiste e discute, um exemplo é a criança agressiva, a criança que morde". Porque quando eu tinha feito só o magistério, eu não fiz curso, eu não me aperfeiçoava, eu ficava parada no tempo. E agora com os estudos eu estou melhorando, eu estou conseguindo transmitir mais para as minhas crianças daquilo que eu aprendo.

A educadora nove afirma:

3) "O desenvolvimento da criança, brinquedo, musicalidade, muita coisa". E você consegue fazer uma ponte destes cursos com a sala de aula? "Dá sim, eles ajudam muito. Tem algumas coisas que a gente já sabe, mas tem coisas novas que a gente aprende e dá para relacionar bastante. E uma também que tem a troca de informações com as colegas de outros lugares, que fazem de um jeito e a gente de outro".

A educadora dez coloca:

3) "Fiz o de recreação, de sexualidade infantil e só".

A educadora onze diz:

3) "Geralmente são os mesmos temas não muda. Então você vai para saber a mesma coisa que você já sabe, não tem experiência, tema novo para deixar mais motivada a ir, é aquela coisa bem rotineira mesmo".



ANEXO A

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
VALÉRIA VERONESI

PROPOSTA PEDAGÓGICA

LONDRINA
2001





“Está errado dizer: Nós viemos ao mundo para sofrer, ou melhor, só para sofrer. Nós estamos aqui, neste mundo, para lutar. E pelo modo de lutarmos, pela maneira com que somos serenos na nossa luta, mesmo na hora em que nos pega o desespero de não mais poder sarar, então podemos descobrir realmente a medida da nossa coragem, da nossa força, da nossa vontade, que nos foram dadas por Deus exatamente para que lutássemos.”

Valéria Veronesi 1954-1979

SUMÁRIO

I. Organização da Entidade Escolar.....	1
1.1. Identificação da Instituição, oferta, mantenedora, histórico.....	1
1.2. Regime de funcionamento: horários, turnos ofertados.....	2
1.3. Número de alunos atendidos.....	2
1.4. Organização de grupos: Relação professor-criança.....	3
1.5. Normas de convivência.....	3
1.6. Tratamento dispensado aos pais e aos alunos.....	6
II. Filosofia e princípios legais e didáticos-pedagógicos da Instituição.....	9
2.1. Princípios norteadores da Educação Infantil.....	9
2.2. Princípios Legais.....	18
2.3. Fins e objetivos da Educação Infantil.....	20
2.4. Garantia de articulação entre as ações de Cuidar e Educar.....	22
III. Planejamento Geral.....	24
3.1. A importância da interdisciplinariedade nos conteúdos e do tema gerador.....	24
3.2. Prática Educativa do Cuidar.....	25
3.2.1. Hábitos de Higiene.....	27
3.2.2. Cuidados com os dentes.....	27
3.2.3. Troca de fraldas e uso do banheiro.....	28
3.2.4. Banho.....	28
3.2.5. Alimentação.....	28
3.2.6. Sono e repouso.....	30
3.2.7. Proteção.....	31
3.3. Eixo: Linguagem Oral e Escrita.....	31
3.3.1. Ações Metodológicas.....	31
3.3.2. Objetivos.....	33
3.3.2.1. Objetivos de zero a três anos.....	33
3.3.2.2. Objetivos de quatro a seis anos.....	33
3.3.3. Conteúdos.....	34
3.3.3.1. Conteúdos de zero a três anos.....	34
3.3.3.2. Conteúdos de quatro a seis anos.....	34
3.4. Eixo: Matemática.....	35
3.4.1. Ações Metodológicas.....	35
3.4.2. Objetivos.....	36
3.4.2.1. Objetivos de zero a três anos.....	36
3.4.2.2. Objetivos de quatro a seis anos.....	36
3.4.3. Conteúdos.....	37
3.4.3.1. Conteúdos de zero a três anos.....	37
3.4.3.2. Conteúdos de quatro a seis anos.....	37
3.5. Natureza e Sociedade.....	38
3.5.1. Ações Metodológicas.....	38
3.5.2. Objetivos.....	39

3.5.2.1. Objetivos de zero a três anos.....	39
3.5.2.2. Objetivos de quatro a seis anos.....	39
3.5.3. Conteúdos.....	39
3.5.3.1. Conteúdos de zero a três anos.....	40
3.5.3.2. Conteúdos de quatro a seis anos.....	40
3.6. Eixo: Música.....	41
3.6.1. Ações Metodológicas.....	41
3.6.2. Objetivos.....	42
3.6.2.1. Objetivos de zero a três anos.....	42
3.6.2.2. Objetivos de quatro a seis anos.....	42
3.6.3. Conteúdos.....	42
3.6.3.1. Conteúdos de zero a três anos.....	42
3.6.3.2. Conteúdos de quatro a seis anos.....	42
3.7. Eixo: Artes Visuais.....	43
3.7.1. Ações Metodológicas.....	43
3.7.2. Objetivos.....	44
3.7.2.1. Objetivos de zero a três anos.....	44
3.7.2.2. Objetivos de quatro a seis anos.....	44
3.7.3. Conteúdos.....	44
3.7.3.1. Conteúdos de zero a três anos.....	45
3.7.3.2. Conteúdos de quatro a seis anos.....	45
3.8. Eixo: Movimento.....	45
3.8.1. Ações Metodológicas.....	46
3.8.2. Objetivos.....	46
3.8.2.1. Objetivos de zero a três anos.....	46
3.8.2.2. Objetivos de quatro a seis anos.....	46
3.8.3. Conteúdos.....	47
3.8.3.1. Conteúdos de zero a três anos.....	47
3.8.3.2. Conteúdos de quatro a seis anos.....	47
3.9. Avaliação.....	47
3.9.1. Concepção de avaliação.....	47
3.9.2. Registros.....	49
3.9.3. Forma e procedimentos de comunicação do desenvolvimento da criança aos responsáveis.....	50
IV. Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.....	51
V. Projeto de articulação da Instituição com a família e a comunidade.....	52
5.1. Projetos da Associação de Pais e Funcionários (A.P.F.).....	52
5.2. Projetos desenvolvidos na instituição.....	52
5.3. Projetos de oficinas.....	53
VI. Condições Físicas e Materiais.....	54
6.1. Espaço físico, instalações e equipamentos para o atendimento à demanda.....	54
6.2. Organização dos espaços da instituição.....	56

6.3. Organização do cotidiano junto às crianças de acordo com o espaço físico, equipamentos disponíveis, etc.....57

6.4. Garantia de um ambiente agradável e acolhedor, propício à aprendizagem.....58

VII. CalendárioEscolar.....60

VIII. Relação de Recursos Humanos da Instituição.....61

IX. Plano de Formação Continuada.....62

X. Plano de Avaliação da Instituição.....63

10.1. Plano de avaliação interna do trabalho da escola.....63

10.2. Plano de acompanhamento da proposta pedagógica.....63

Bibliografia Consultada.....64

Anexos.....65

II. FILOSOFIA E PRINCÍPIOS LEGAIS E DIDÁTICOS- PEDAGÓGICOS DA INSTITUIÇÃO

2.1.Princípios norteadores da Educação Infantil

Todos os homens têm uma visão de mundo construída e transformada historicamente que é a base de suas ações, de seus pensamentos, mesmo quando não conseguem identificá-la.

Um olhar para trás na história, é possível perceber que de tempos em tempos a humanidade sente necessidade de organizar-se de uma nova forma.

Trabalhar no campo da Educação significa buscar, desvelar como e porque a geração adulta interfere no processo de desenvolvimento da geração jovem.

Percorrendo o fio da História, percebemos na Grécia Antiga, a intenção da Educação na determinação política de que “as crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler”; em seguida, os pobres deviam se exercitar na agricultura ou em indústrias qualquer, ao passo que os ricos deviam se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça, à frequência às academias.

O acesso de todos ao saber e a produção de conhecimentos novos que, nos primórdios da História, não eram essenciais, hoje se tornam indispensáveis à produção da vida numa sociedade tecnológica, tão ágil e rápida na mudança dos processos produtivos e no conteúdo dos saberes científicos, que torna velhas nossas explicações sobre o funcionamento da sociedade, antes que as tenhamos dominado completamente.

De verdade, é preciso reconhecer que a transformação da sociedade- e até a sua manutenção- configuram as Ciências como o meio de intervenção humana capaz de transformar a natureza e a sociedade.

Podemos então dizer que a educação se alimenta de várias ciências, é norteada por um eixo político. Conseqüentemente a cada período a pré-escola exerceu certas funções:

a) Guardar as crianças (a pré-escola guardiã)- à partir do século XVIII, especialmente na França e Inglaterra, surge a necessidade por pré-escola como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas.

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardião de crianças órfãs e filhos de trabalhadores. Nesse sentido tinha como função precípua a guarda das crianças.

b) Compensar as carências infantis (a pré-escola preparatória)



Durante o século XXI, uma nova função passa a ser atribuída à educação infantil, mais relacionada à idéia de “educação” do que à de assistência. A função dessa educação infantil era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias.

São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel, nas favelas alemãs; por Montessori nas favelas italianas; por Reabody, nas americanas.

Essa função compensatória ganhou contornos e estratégias mais delineadas depois da II Guerra Mundial nos Estados Unidos e na Europa. As influências das teorias do desenvolvimento infantil e da psicanálise, por um lado, os estudos lingüísticos e antropológicos, por outro, aliados a pesquisas que procuravam correlacionar linguagem e pensamento com rendimento escolar, determinaram a elaboração da abordagem da privação cultural. Vista dessa forma, a educação infantil, com função preparatória, resolveria o problema do fracasso escolar. Essa foi a concepção de educação infantil e de sua função que chegou ao Brasil na década de setenta. A idéia de preparação se vinculava diretamente à compensação das “carência” infantis, através do adestramento das crianças nas habilidades e conhecimentos que não possuíam.

A educação infantil, dentro desta visão, serviria para prever estes problemas (carências culturais, nutricionais, afetivas) proporcionando a partir daí a igualdade de chances a todas as crianças, garantindo seu bom desempenho escolar.

Contudo os programas compensatórios e da abordagem de privação cultural à medida que foram questionados, não trouxeram um benefício efetivo às crianças das classes populares, servindo, muito ao contrário, para discriminá-las e marginalizá-las com maior precocidade.

- c) A educação infantil não prepararia para a escolaridade posterior, mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico-social.

Com essa função entendemos que:

A Educação Infantil não cura mais os males educacionais, mas sim os sociais e estes, por tabela, auxiliarão a resolver os educacionais...

Há um esvaziamento da função da Educação Infantil. Fica de lado a discussão sobre o tipo de Educação Infantil que traria contribuições reais às crianças das classes populares, pois a Educação Infantil não é responsável pelo desempenho no fundamental; ela até não necessita de qualidade, podendo ser informal, não-convencional, assistemática, etc....

Estamos hoje participando da construção de uma nova ordem político-social em nível mundial, que redesenha fronteiras, altera antigos eixos de referência e coloca a questão do poder permeado pelo domínio da ciência e da tecnologia, exigindo que se repense os atuais paradigmas da educação e os valores que orientam a prática escolar.

Ainda hoje, a infância é vista como um meio para a vida adulta, um eterno vir a ser. No senso comum, costumamos ouvir: “A criança é o futuro da Nação”, futuro este que nunca se



apresenta, pois esta concepção nem mesmo compara a criança com o adulto, mas como “Homem ideal”, que o próprio adulto não é.

“Não se trata de buscar um homem ideal ou uma natureza perdida, nem de nos aproximar de uma essência pré-existente do homem, mas sim trata-se de antever o homem que existirá com a transformação simultânea das condições de sua existência”. (Moacir Gadotti).

Evidentemente há uma dependência da criança a certas condições sociais, que são necessárias para o seu desenvolvimento. Estas condições sociais apontam para as instituições educacionais um importante papel, pois elas tornam-se espaços privilegiados, ao lado da família, para o desenvolvimento da criança, principalmente quando tomamos por base uma outra visão do desenvolvimento humano, a concepção interacionista. Essa concepção considera que os dois fatores, o biológico e o social, não podem ser dissociados e influenciam-se mutuamente, existindo uma reciprocidade de influências entre o indivíduo e o meio. Ela vê a aquisição de conhecimento como um processo de construção lenta e gradual que se inicia com o nascimento e continua por toda a vida.

Partindo dessa reflexão passamos a entender a infância como um rico período de aprendizagem e a criança como um ser que pensa e tem uma série de hipóteses e teorias sobre o mundo, fundadas nas suas experiências e nas interações que estabelece em seu meio cultural. Precisamos, então, conhecer a criança e o seu processo de desenvolvimento, para podermos interferir de maneira a favorecê-lo.

Hoje, o quadro que temos é o de uma sociedade extremamente complexa, centralizada nas questões da criança, fruto do seu grande interesse pelo consumo dos bens produzidos. Através da mídia, revistas, programas de televisão, as idéias e seu vocabulário são incorporados de forma distorcida como “leis” ou “verdades absolutas” sendo “transformadas em verdadeiras técnicas de criação dos filhos”.

Essa afirmação nos leva a pensar o que é ser criança hoje e quais os fatores preponderantes que permeiam a sua maneira de ser.

Há uma estreita relação entre educação e sociedade. É possível definir o papel que atribuímos à escola na sociedade brasileira, como concebemos as crianças e os adultos que com elas trabalham, e de que forma situamos nossa própria proposta pedagógica.

Por isso, reconhecemos a função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimento e é claro, relevantes as contribuições que pode conferir para os estudos subseqüentes.

O trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs.

Pensando nas mudanças sociais que esse fenômeno acarreta, encontramos pais confusos nas suas relações com os filhos, sem confiança nas suas próprias atitudes.



Por sua vez, qual o horizonte da criança que cresce à margem dessa estrutura social pois não se encaixa nesse perfil de consumidora? Vivemos um momento social que cria uma infância em seu ideário mas que, na verdade, convive com muitas infâncias enquanto problemática.

Assim, podemos observar em um grupo de crianças com a qual trabalhamos essas diversidades culturais e sociais ali representadas, fazendo-se necessário que todas essas experiências sejam valorizadas para que não haja o risco de um processo de discriminação social dentro da escola.

Percebemos contudo que as diferentes visões que nortearam o pensamento educacional pouco se preocuparam com as crianças menos favorecidas socialmente. Analisando tais concepções percebemos que apenas competência técnica para educar não basta; devemos ter também um compromisso político-social de garantir a democratização do conhecimento social elaborado. Nesta concepção, não se separa a teoria (conhecimento) da prática (ação), pois a teoria não é um dogma, mas um guia para a ação. O conhecimento parte da prática e a ela se volta.

Para garantir a democratização do conhecimento social elaborado precisamos lançar mão de uma didática que requer a análise do uso que fazemos dos saberes e dos conhecimentos, da organização de tempos e espaços para sua horizontalização, da transformação das estruturas hierárquicas a fim de que a direção e a supervisão possam concretizar uma **intervisão** docente que permita a consulta, a assessoria e fundamentalmente o intercâmbio entre pares, que **nutra e não julgue**.

A didática que estamos esboçando é constituída em uma causa ética que exige tomar partido, aqui e agora, para que a programação das atividades na sala de aula promova a saúde física, mental e sócio-emocional, para que ajude a melhorar a qualidade de vida familiar e para que todos, em um esforço conjunto, propiciemos uma sociedade mais justa.

Para que entendamos que essa visão educacional constitui um compromisso com as potencialidades criadoras emergentes, observamos que a criança é um ser sensível ao mundo em que vive e está disponível para percebê-lo, senti-lo e organizá-lo na medida de suas possibilidades evolutivas, buscando construir-se através das relações que estabelece consigo mesma, com os outros e com o ambiente.

Os estudos provenientes da psicologia tem dado contribuições relevantes que nos permitem conhecer o desenvolvimento infantil nas diferentes áreas (sensório-motora, sócio-afetiva, simbólica e cognitiva) e nos permitem, também, compreender de que forma as crianças constroem o seu conhecimento. Essas informações são especialmente importantes, pois delas derivam subsídios fundamentais para a prática pedagógica nos diferentes níveis da escolaridade, na medida que orientam os professores sobre o que as crianças são capazes de descobrir e aprender a cada momento, e como aprendem.



Da mesma forma que o mundo social atua sobre as crianças e sobre todos nós de maneira dinâmica, contraditória e ativa, também o organismo tem um dinamismo próprio que vai favorecendo sua interação ativa com o meio exterior. Isso quer dizer que as crianças participam da construção de seu conhecimento como sujeitos ativos, fazendo uso dos esquemas mentais próprios a cada etapa de seu desenvolvimento.

Desse sentido, alguns aspectos que visam favorecer o desenvolvimento psicológico infantil, merecem destaque:

- 1) Do ponto de vista sócio-afetivo, enfatizamos a importância de que a criança tenha uma auto-imagem positiva, percebendo-se, cada qual, na sua identidade própria e sendo valorizada nas suas possibilidades de ação e crescimento à medida que desenvolve seu processo de socialização e interage com o grupo. Além disso, é necessário trabalhar junto às crianças para que aceitem e convivam construtivamente com as diferenças existentes no grupo, seja em relação à etnia, classe social ou sexo.
- 2) Do ponto de vista cognitivo, destacamos a necessidade de levar sempre em consideração o fato de que a criança conhece e constrói as noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico. É no decorrer das atividades que realizaram que as crianças incorporam dados e relações, e é enfrentando desafios e trocando informações umas com as outras e com os adultos que elas desenvolvem seu pensamento.
- 3) Do ponto de vista lingüístico, coloca-se como essencial o desenvolvimento das diferentes formas de representação verbal. Reconhecemos aqui a linguagem como a forma básica, não apenas no que diz respeito à expressão individual, mas ainda como sendo fundamental no processo de socialização.
A expressão e a comunicação infantis, manifestadas através das conversas, histórias, desenhos, música, livros, álbuns etc., são, então, fundamentais para ampliar sua capacidade de representação, fornecendo, ainda, uma base sólida, significativa e contextualizada para o seu processo de construção da linguagem escrita.
- 4) Do ponto de vista da psicomotricidade, entendemos que as crianças precisam expandir seus movimentos, explorando seu corpo e o espaço físico, de forma a terem um crescimento sadio.
Aqui é necessário ressaltar que não valorizamos a execução mecânica do exercício motor pelo simples exercício; é através da realização das atividades cotidianas, e em função de objetivos determinados (como, por exemplo, construir um boneco, realizar um jogo, desenhar uma história, fazer bolos de areia e água etc.), que a motricidade é desenvolvida.



A concepção do trabalho pedagógico está centrada na tarefa de cuidar e educar partindo das experiências da criança e considerando a aquisição e a organização de novos conhecimentos, observando o estágio em que a criança se encontra, possibilitando as experiências com o universo das coisas que a cercam- domínio do espaço e do tempo- de maneira que possam tomar consciência de si e dos outros.

A Proposta Pedagógica prevê desde cedo o trabalho através da oralidade, do desenho, do lúdico, da brincadeira, da expressão gráfica, corporal, gestual, musical e da literatura.

Cuidar, porque a criança pequena precisa da ajuda do adulto em suas necessidades básicas diante do mundo, e educar porque é tarefa da escola desenvolver programas de educação que permitam, mesmo às crianças pequenas, a aquisição de novos conceitos e novos conhecimentos.

“E assim, o espaço onde acontece a educação das crianças de zero a seis anos é um espaço escolar e de aprendizagem. O ato de aprender deve estar fundado em importantes âmbitos:

1. A consideração daquilo que a criança sabe, sente, sua característica cultural e, daquilo que ela necessita para desenvolver sua identidade autonomia, nos seus aspectos afetivos, físicos, sociais e culturais. A formação pessoal e social de cada criança;
2. A consideração dos diferentes contextos de um mundo novo, que a criança vai construir no coletivo, desenvolvendo aspectos de sua vida social, até então desconhecidos, e que integram as atividades de cada dia e se organizam nas áreas de conhecimento da Língua Oral e Escrita, da Matemática, da Natureza e Sociedade, das Artes Visuais e da Música. O mundo social e coletivo no universo infantil.”

Optamos por trabalhar numa visão ampliada de Proposta Pedagógica, pois entendemos que todos os momentos e todas as ações sistematizadas que se desenvolvem na escola são momentos em que as crianças vão se estruturando em direção à autonomia e à ampliação do conhecimento de si e do mundo, na apropriação reconstruída dos objetos sociais de conhecimento. Uma Proposta Pedagógica para essa faixa etária, representa portanto, o conjunto de atividades e conteúdos adequados em profundidade à realidade de cada grupo, organização do espaço, trabalho coletivo, incluindo rotinas como um dos espaços que permitem, à criança, a compreensão do tempo, espaço de segurança e localização, suficientemente flexível, incorporando a criança, a surpresa, o inesperado, a curiosidade e a emoção.

A intencionalidade educacional e pedagógica do trabalho, no campo metodológico, e o da descoberta curiosa e dialética, que leva a criança a se apropriar criativamente do conhecimento como instrumento de intervenção social e de autonomia intelectual.



Ver cair a chuva, com ela molhar-se, achar que ela vem lá de cima... inquietar-se, perguntar, pensar e descobrir que ela sai cá de baixo... tornar a duvidar, repensar e criar uma outra forma de chover... eis o método.

Aprender- em casa e na sociedade- que se é pobre porque Deus quis ou porque não batalhou o bastante... inquietar-se, perguntar, pensar e descobrir que não é bem assim, configurando outras explicações, que geram outras ações... eis o método. Ouvir a música, acalmar-se, agitar-se, dançar, comover-se...olhar para o instrumento de onde sai o som...inquietar-se, perguntar, pensar e descobrir os segredos que fazem o som chegar aos nossos ouvidos...eis o método. Aprender marteladamente o be-a-bá, ou ouvir e ver a palavra escrita, levantar hipóteses...escrever VABCMLOIP para dizer boi e FLV para dizer formiga, atendendo à lógica do tamanho dos animais...inquietar-se, perguntar, pensar, descobrir e escrever BOI e FORMIGA, sem nada a ver com o tamanho... eis o método.

Pensar as atividades e conteúdos, significa privilegiar a questão do brincar, caminho especial para a criança conhecer o mundo.

O brincar representa, para a criança, a ponte entre a realidade e a fantasia no exercício de exploração e compreensão do mundo, incentivando a socialização.

Através do ato de brincar, a criança aprende, descobre e vivencia situações reais ou ficcionais, fantásticas, que a levam à solução de problemas, ao reconhecimento de si e de suas relações com o outro e com o mundo externo. Possibilitam a construção de significados, indagações, hipóteses, investigações e transformações do próprio significado, e revelam toda a magia do universo infantil.

O brincar é quase sempre fonte de prazer, significando também a vivência de momentos de derrota e fracasso, de ansiedades, e tensões- fonte de conhecimentos importantes para o desenvolvimento infantil, parte indissociável da Proposta Pedagógica.

Piaget vincula e enfatiza, assim, o jogo e a brincadeira enquanto elaborações cognitivas, intimamente relacionados à afetividade e a todas as formas de relações entre pessoas.

Os eixos/conteúdos que entendemos devam compor essa Proposta Pedagógica para crianças de 0 a 6 anos serão desenvolvidas inter-relacionados, através de Temas Geradores e não de forma compartimentada ou separada, como aqui se optou por tratá-los, apenas para facilitar sua compreensão.

Podemos dizer que o desenvolvimento da linguagem se inicia no nascimento, quando o bebê entra em contato com uma diversidade de sons ambientais e, mais especificamente, com a fala do adulto, nos momentos de interação afetiva e de atendimento às suas necessidades. Essas primeiras trocas estimulam os órgãos dos sentidos do bebê (tato, olfato, paladar, visão e audição), que vão se diferenciando com o passar do tempo, no caminho de seu desenvolvimento.

Chorar, balbuciar, ouvir os primeiros sons emitidos por quem dele cuida, se constituem no início de um longo processo, que vai permitir à criança, e mais tarde ao adulto, comunicar-se



de forma mais eficiente com o mundo, seja através dos códigos oficiais, seja expressando-se e criando novas formas de comunicação de sentimentos, atos e idéias.

A linguagem é um dos instrumentos promotores da orientação da ação, da organização das experiências, da construção do conhecimento. É fator fundamental na constituição do sujeito, enquanto ser social que negocia significados e adia a satisfação imediata de algumas de suas necessidades.

É o adulto quem atribui os primeiros significados às ações da criança (de acordo com padrões culturalmente aceitos) e ao mundo que a cerca, interpretando (ou traduzindo) o que se passa, e sua postura abrirá o campo às dúvidas, inquietações e re-criações das normas pela criança.

Da imitação de sons animais (onomatopaicos), à repetição de palavras ouvidas, da atribuição dos nomes às partes do corpo, aos alimentos, às pessoas e atividades experimentadas, até o diálogo intensificado ... desenha-se aí um processo de troca e de crescente conhecimento de si e do mundo.

As perguntas que o educador formula para a criança são estimuladoras do desenvolvimerto do pensamento lógico-causal, possibilitando-lhe uma reelaboração de sua fala, para que seja entendida.

As trocas lingüísticas, a conversa, a fala espontânea são, pois, essenciais, e acontecem em muitos momentos do dia-a-dia do Centro Municipal de Educação Infantil, além daqueles previamente planejamentos para esse fim. Um dos momentos privilegiados para esse trabalho é a "hora da roda", quando as crianças contam novidades, ouvem histórias, cantam, planejam e avaliam o dia.

A escrita é uma forma de representação do mundo, assim como a imitação, o jogo dramático, as brincadeiras, o desenho e a fala. As crianças não são seres passivos que esperam o momento determinado pelo adulto para lançar-se à aventura de escrever: são sujeitos de ação e não pedem licença para estabelecer suas hipóteses, na tentativa de entender os mundo, expressá-lo e expressar-se.

É preciso reforçar a idéia de que o ensino da leitura e da escrita como atividade sistemática não é um imperativo dentro do projeto pedagógico da educação infantil, porém trazer para o espaço do Centro Municipal de Educação Infantil a preocupação com a alfabetização das crianças e reconhecer e ampliar a responsabilidade com o desenvolvimento infantil, e tornar muito real o projeto educacional que intenciona propiciar aos setores mais pauperizados a conquista efetiva da cidadania.

Emília Ferreira, ao desvendar as raízes do analfabetismo, trouxe enorme contribuição a essas duas dimensões da responsabilidade com a alfabetização, desmistificando a questão das carências culturais, e apontando para o ensino discriminatório, parametrado pelos valores e possibilidades das classes dirigentes.



É no ambiente familiar, nas suas relações sociais, nos contatos com o meio, que a criança inicia o seu processo de aprendizagem da escrita. Conviver, no seu cotidiano, com pessoas que lêem habitualmente, tem contato com a palavra escrita, representa para a criança a possibilidade de descobrir a função social da escrita- comunicação, registro, expressão de sentimentos- passo essencial no processo de aprendizagem. E desse ponto fundamental que a criança parte para a formulação de hipóteses, através das quais refaz e recria a trajetória histórica de construção da língua.

A aproximação rotineira com a palavra escrita faz com que a criança chegue ao ensino fundamental, muitas vezes, num processo avançado de aprendizagem da língua, embora ainda não domine os códigos oficiais reconhecidos. Estamos apontando o campo das desigualdades que joga às escolas crianças das camadas populares, em absoluta desvantagem, alimentando o processo de repetência e evasão no ensino fundamental.

Favorecer o convívio com a palavra escrita, introduzi-la no cotidiano, criar um ambiente alfabetizador, é tarefa fundamental da educação infantil, num trabalho comprometido com o processo- crianças alfabetizando-se- e não com o produto- crianças alfabetizadas.

Fazer da Educação Infantil um ambiente alfabetizador significa aproveitar todas as oportunidades para introduzir a palavra no cotidiano das crianças, o que pode ser feito através de uma infinidade de situações:

- Ler livros de histórias para as crianças, desde bem pequenas, ao invés de apenas contá-las;
- Registrar fatos, ações, sentimentos;
- Fazer relatos de atividades;
- Registrar e veicular informações;
- Afixar textos nas paredes das salas;
- Estabelecer comunicação, através de bilhetes, com crianças de outros grupos e com os pais;
- Escrever o nome de cada criança, identificando seus objetos pessoais, bem como seus trabalhos produzidos (nesse sentido, lembramos que, para Emilia Ferreiro, o reconhecimento do nome tem fundamental importância, sendo a primeira forma escrita estável sobre a qual a criança começa a levantar questões sobre as características específicas da palavra escrita);
- Fazer e afixar, nas salas, quadros com as atividades do grupo.

Essas e outras atividades que visam promover o contato da criança com a palavra escrita devem contar, sempre, com a participação das crianças, seja de forma ativa- quando tiverem condições- seja acompanhando a confecção e leitura dos textos pelo educador.



No processo de aprendizagem da escrita, a criança percorre um caminho bastante diverso do que tradicionalmente se supunha e que se centrava nos aspectos gráficos da escrita, entendida como um código a ser decifrado. Decorria dessa compreensão a ênfase nos exercícios de coordenação motora como passo necessário ao aprendizado da escrita. Da mesma forma, entendia-se que as palavras apresentadas à criança deveriam conter repetição de letras (o lobo é bobo), facilitando a fixação destas pela criança. No mesmo caminho abusava-se das cópias e repetições de modelos.

Emília Ferreiro marcou o aspecto construtivo no aprendizado da escrita, concebida como um sistema de representação da linguagem, cujo processo a criança reinventa.

2.2. Princípios Legais

O que se enfatiza no Brasil hoje, é a luta pela construção da cidadania, a preocupação com os direitos humanos, e em especial os direitos da criança e do adolescente. Muitos desses direitos se encontram assegurados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9394/96, resultantes de muitos debates e da mobilização de diferentes grupos organizados da sociedade civil.

Não que essas leis dêem a garantia de mudança, pois sabemos que existe uma distância entre a criação e a efetiva execução das mesmas. Somente com a consolidação de relações democráticas, com a participação de todos os envolvidos é que direitos e deveres vão sendo reconhecidos, respeitados e garantidos.

A Constituição de 1988 trouxe grandes avanços no tratamento de situações e normas que se referem à criança e ao adolescente. Ao município é atribuído um papel institucional relevante, uma responsabilidade ainda maior nas políticas sociais.

A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, em seu Título VIII- Da Ordem Social- que tem por objetivos o bem estar e a justiça social, assegura para a infância brasileira no inciso I do artigo 203 "a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência..." Ainda no inciso IV do artigo 208 "... atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade." O dever do Estado está expresso no artigo 207 "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

Os mesmos Direitos da Criança estão presentes de forma semelhante na Constituição do Estado do Paraná:

- no artigo 173 – Da Assistência Social.



- no artigo 179 - Da Educação;
- no artigo 216 - Da Família, Da Mulher, Da Criança, Do Adolescente e do Idoso.

Também é a Constituição Estadual que garante a competência ao Poder Público do Estado quanto a normatização e aplicação das diretrizes para a Educação Infantil e a atuação dos Municípios nos programas educacionais, assim descritos no artigo 183, do Capítulo Da Educação: *“Compete ao Poder Público Estadual normatizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar, fundamental e médio e da educação especial, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos universais, nacionais e regionais.”*

A Lei Orgânica do Município de Londrina estabelece no artigo 160, II que “o dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” e no artigo 161, “*que as creches e pré-escolas da rede municipal de ensino deverão funcionar de forma integrada, a fim de garantir um processo contínuo de educação básica.*”

Em relação às crianças com menos de 7 anos, é a primeira vez que aparece em um texto constitucional que o Poder Público deve oferecer condições para sua educação. Assim, a educação institucional de crianças desta faixa etária é reconhecida constitucionalmente como um Direito da criança desde o nascimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto pela Lei n.º 8.069, de julho de 1990, em seu artigo IV, reforça o direito ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas.

O novo regime constitucional favorece assim o rompimento com os atendimentos anteriores oferecidos às crianças com menos de 7 anos, marcados pela improvisação e pelo “assistencialismo, que se restringiam a “assistir” ou amparar a maternidade e a infância.

Finalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.304, de 20 de dezembro de 1996, apresenta três artigos que estabelecem as formas de organização para o atendimento às crianças até seis anos de idade e encaminham o princípio do direito à educação. Assim, a lei define:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.”

Cabe, neste momento, à Secretaria de Educação o atendimento da educação infantil como processo educativo, estabelecendo políticas capazes de viabilizar o pretendido pelos legisladores, que traduz, em última análise, o anseio de toda comunidade brasileira e dos profissionais da educação, que conscientes da importância desta etapa educacional guardam esperanças do desenvolvimento de uma prática adequada as características das crianças desta faixa etária.



A subordinação do atendimento em creche e pré-escola à área de Educação representa, pelo menos ao nível do texto constitucional e LDB, uma mudança bastante significativa, principalmente para as creches que sempre estiveram vinculadas à área de assistência social.

É nesse contexto que precisamos antes de tudo, repensar o conceito de infância, pois a sua representação é histórica e reflete o que a sociedade é, bem como o que deseja ser. A cada definição da história de infância, tivemos funções diferenciadas da creche e pré-escola, portanto, precisamos ter nitida essa definição para fundamentarmos toda a política de educação infantil.

2.3. Fins e objetivos da Educação Infantil

As raízes da Educação Infantil podemos dizer eram de caráter informal sendo de responsabilidade da família cuidar e educar. Não podemos esquecer o interesse dos filósofos da educação com relação às crianças pequenas desde os antigos gregos. Um exemplo claro foi Platão que escreveu extensamente sobre educação. Entretanto, a Educação Infantil de hoje é produto do trabalho árduo de educadores comprometidos e de filósofos modernos.

Há porém que diferenciar as escolas de Educação Infantil, das creches como se apresentavam até então.

As escolas tinham o caráter de ensinar e cuidar. Exemplos são as experiências de *Herbart* (sec. XIX), *Pestalozzi*, *Obbe-lin* (1767), *Owen* (1816), *Froebel*. Todas essas escolas eram organizadas distintamente e com objetivos diferenciados, porém direcionados à Educação Infantil.

As creches por sua vez eram impregnadas de políticas sociais inadequadas onde se entendia a criança ora como bichêlo ou bichinho de estimação, ora como adulto em miniatura, passivo de "encargos e abusos como os da negligências do trabalho precoce e da exploração sexual" (*Philippe Aries - 1981*). O que como consequência "acumulou graves prejuízos em relação as responsabilidades conjunta do estado, sociedade civil e da família sobre os cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, acolhimento, lazer e constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças de 0 a 6 anos" (*Alcântara de Assis - 1998*). Fato que se deu pelo entendimento errôneo de ver as creches como lugar para crianças pobres e que gerou uma educação pobre para pobres.

Urgia então, uma atenção e ação responsável por parte do poder público de intervir nessa "morte gradual" à inteligência, e ao organismo físico da criança, uma vez que as novas pesquisas e teorias falavam de modo contrário. Para esclarecer precisamos conhecer o que pensadores modernos dizem sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos.

Os pensadores de maior destaque são Piaget, Vygotsky e Wallon que mostraram em seus trabalhos que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir de trocas estabelecidas

entre sujeito e meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico. afinal, as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, elas vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento: motor, afetivo e cognitivo não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada. Por tudo isso, ao analisarmos a Educação infantil em âmbito geral fez-se necessário repensar o agir pedagógico desse nível de ensino que até então como já foi dito apresentou-se alienante e espontaneísta, transformando-se agora naquele que atende às reais necessidades das crianças de classes populares. Necessidades estas mascaradas pelo caráter assistencialista que molduravam as instituições de Educação Infantil.

Este novo olhar e agir pedagógico devem ser criativo, flexível, atendendo a individualidade e o coletivo e construirá o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, a fim de que a criança passe de um patamar a outro, na construção de sua aprendizagem. Pensar sobre isto implicou reinventar o espaço das instituições de educação infantil, em especial as salas de aula, para que neles se dessem as interações da criança com o mundo físico e social, oportunizando-lhe vivências e situações de trocas de ponto de vista, tomadas de decisões, sendo promovido assim sua autonomia e cooperação de um novo cidadão.

Olhar para as instituições de Educação Infantil por este prisma e apontar para uma sociedade mais justa e igualitária, onde a criança tenha os seus direitos assegurados e os seus deveres garantidos como cidadãos que realmente são. Pensar essa nova educação infantil foi portanto, possibilitar que a criança e o educador vivenciassem a experiência de serem sujeitos de suas ações.

Foi necessário recontextualizar o agir pedagógico e que o mesmo passasse a considerar a autonomia conquistada pela criança, visando tanto a autonomia moral e intelectual, quanto a cognitiva pois, é através destas autonomias que ela, enquanto ser humano, constrói a consciência de sua existência como pessoa que age, reflete e sabe porque age, ao invés de só aguardar e se subordinar ao saber, às ordens e à direção. O novo agir leva a criança a ter mais consciência da realidade em que vive e trabalhar para sua verdadeira libertação.

No desejo de construir um fazer pedagógico frente à criança de zero a seis anos, a educação na instituição de Educação Infantil envolveu simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: Educar e Cuidar. As crianças nessa faixa etária, como sabemos, têm necessidade de atenção, afetividade e segurança, sem as quais ela dificilmente pode sobreviver. É justamente nesta etapa que as crianças tomam contato com o mundo que as cercam através de experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorre. Por isso, devemos considerar que o trabalho pedagógico na



Educação Infantil diferencia-se de acordo com a faixa etária e o processo de construção progressiva de autonomia por parte da criança. Tudo para garantir os objetivos máximos de Educação Infantil que são:

- ♦ Garantir a organização e manutenção de um ambiente de aprendizagem saudável e seguro, correspondendo ao nível de desenvolvimento da criança;
- ♦ Promover o desenvolvimento de competências físicas e intelectuais: atividades motoras, experiências que incitem questionamentos, investigações, descobertas, soluções de problemas adequadas ao desenvolvimento mental da criança, aquisição da linguagem e desenvolvimento da criatividade;
- ♦ Construir auto conceito positivo, respeitando os da criança;
- ♦ Facilitar a interação professor /aluno, aluno/aluno;
- ♦ Integrar família e escola;
- ♦ Desenvolver a integração cooperativa e responsável entre membros da equipe administrativa, pedagógica e familiar;
- ♦ Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- ♦ Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- ♦ Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- ♦ Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Objetivos estes aliados aos eixos definidos pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, sem contudo esquecer que permeado a todo este processo esta também a inclusão de crianças com necessidades especiais que necessitam de muito mais atenção e estimulação.

2.4. Garantia de articulação entre as ações de Cuidar e Educar

Entendemos que toda criança tem o direito de ser feliz. Para ser feliz, precisa receber carinho, atenção, apoio, estímulo e ter liberdade



As crianças são relativamente dependentes dos adultos em termos de saúde, cuidados e segurança e, portanto, trabalhar com elas exige disponibilidade para tarefas de segurança e proteção. Esses cuidados visam a satisfação de suas necessidades físicas e emocionais, e serão desempenhadas pelo educador infantil. As crianças não conseguem aprender se estão com fome, doente, com medo ou desconfortáveis.

Durante o primeiro ano de vida, as rotinas de alimentação, higiene, e descanso são, mais do que nunca, o eixo em torno do qual se situa a relação como educador infantil. Nesses momentos, estabelecem as relações de afetos, os vínculos, a comunicação. É importante observar a regularidade de horários, das pessoas e dos espaços. Também é necessário estar atento às manifestações das crianças pequenas (choro, mal-estares) que indicam a situação, para que se possa atuar em consequência disso. É importante que o educador infantil com quem a criança interage utilize a linguagem verbal, pois esse fato será imprescindível para um bom desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e lingüísticas.

O educador infantil deve ir além desses cuidados básicos. Ele precisa oferecer amor e segurança à criança. Entretanto, os problemas surgem quando o ato de cuidar torna-se o único interesse do educador. Portanto, o cuidar deve ter um enfoque educativo, onde o banho, a troca de fraldas e a alimentação devem ser permeados com estimulação, diálogo e afeto.

Estas considerações nos levam a refletir sobre os objetos que a Educação Infantil deve, a nosso ver, alcançar. Concebemos a criança de uma forma integrada, onde seus aspectos, cognitivos não se dissociam dos afetivos, expressivos, motores e simbólicos. Ela age, pensa, sente e representa suas experiências e assim mesma, estabelecendo relações com o meio físico e humano.

O educador ao participar com a criança da grande aventura de construção de conhecimentos, deve considerá-la um ser ativo, dona de uma forma própria de ver o mundo e a si mesma. Para tanto ele deve receber cada criança, identificando seus objetos, sua forma de aprender e participar nas interações e brincadeiras com as outras crianças.

Devemos lembrar que tudo o que a criança descobrir, explorar e aprender na unidade será parte de um processo contínuo de educação, no qual irá sendo marcada a sua passagem da dependência para a autonomia.



