

Claudia Fernandes Volpato

ANEXO AO PROCESSO Nº 198/99 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: 14/11/2001

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Subsídios Norteadores de Uma Proposta de Formação
Continuada para Educadores de Creche

Marília
2001



1410001296



CLAUDIA FERNANDES VOLPATO

**SUBSÍDIOS NORTEADORES DE UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
EDUCADORES DE CRECHE**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação – Área de
Concentração: Ensino na Educação
Brasileira, sob orientação da Profa.
Dra. *Suely Amaral Mello*.

Faculdade de Filosofia e Ciências

UNESP – Marília

Novembro / 2001.

A meus pais, com gratidão

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização e/ou consecução deste trabalho. Estas pessoas são muitas, mas certamente sabem o quanto foram importantes nessa jornada. A todas, o meu muito obrigada.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo auxílio concedido.



“A última coisa que se encontra ao fazer uma obra é a que se deve colocar em primeiro lugar, pois sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas se relacionando por um vínculo natural e sensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, creio ser tão impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes. Nunca se pode chegar a uma totalidade que não seja, ela mesma, elemento ou parte” (Pascal, Pensée).

Índice

	página
I - RESUMO.....	01
II - APRESENTAÇÃO.....	03
III - INTRODUÇÃO	06
1) Contextualização: situando o problema.....	06
2) Referencial Teórico: algumas considerações.....	12
IV - PROCEDIMENTOS UTILIZADOS	24
1) Consulta a Documentos Oficiais e Institucionais	24
2) Questionários	26
3) Observações	28
4) Entrevistas	31
5) Análise de Dados.....	35
V - CARACTERIZAÇÃO DAS CRECHES	37
1) Breve Histórico	37
2) Localização / Denominação	39
3) Infra-Estrutura	41
VI - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
VIII - BIBLIOGRAFIA	70
ANEXOS	

I – RESUMO

Considerando a recente preocupação em se estabelecer programas de formação em serviço a educadores de creche, buscamos no presente trabalho estudar 8 creches municipais da localidade de Botucatu (SP), objetivando obter subsídios que funcionassem como ponto de partida rumo a uma proposta de formação continuada a partir de dados que permitissem avaliar os procedimentos de educação inicial e continuada já experimentados pelos educadores, as concepções subjacentes à sua prática profissional, suas expectativas sobre os programas de formação em serviço, assim como as efetivas necessidades a que esses programas precisam responder frente a parâmetros de qualidade estabelecidos para a Educação Infantil.

Para a coleta de dados, realizada entre agosto de 1999 e fevereiro de 2001, utilizamos questionários, levantamento de registros funcionais, consulta a documentos oficiais, observações e entrevistas junto aos educadores, demais profissionais e chefias pertinentes.

Os resultados obtidos nos permitem traçar um quadro bastante desolador, onde faltam condições de trabalho (baixos salários, escassez de material didático-pedagógico, espaços inadequados, carga horária estafante, número excessivo de crianças por turma etc.) e de formação em serviço (ausência de supervisão da equipe técnica, escassas oportunidades de participação em cursos e outras estratégias de aprimoramento profissional, bibliografia especializada não acessível aos educadores, falta de um projeto voltado à faixa etária atendida pela creche etc.), que apontam para concepções e práticas francamente assistenciais.

A partir desses resultados e das análises realizadas, elaboramos algumas diretrizes que possam subsidiar a discussão de uma proposta de formação continuada para

esses educadores sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural (Escola de Vigotsky), complementando e contrapondo esse referencial teórico com as propostas defendidas por documentos oficiais em vigor propalados nacionalmente e enriquecendo essa análise com discussões críticas e mais recentes na área.

Entendemos que uma proposta de formação em serviço direcionada aos educadores de creche que se pretenda mais realística e abrangente deva contemplar uma maior qualificação e conscientização dos profissionais envolvidos e sensibilizar as autoridades governamentais a promoverem as mudanças infra-estruturais necessárias à consecução de um projeto de creche voltado à promoção da cidadania das crianças e famílias atendidas. Numa perspectiva mais ampla, esse tipo de iniciativa vem se juntar a de outros pesquisadores da área, alertando para a necessidade de se buscar alternativas rumo à profissionalização dos educadores de creche.



II – APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de nossa experiência e inquietação de vários anos no contato com a questão da formação de educadores leigos em creche, tanto direto quanto através do intercâmbio com outros profissionais formadores / coordenadores de projetos de aprimoramento profissional continuado.

Parte do pressuposto que, num trabalho de pesquisa, assim como na prática diária de atuação, nada é "dado" – tudo é construído, inconcluso e superável; que a realidade aí encontrada, como todo o universo social, é infinitamente mais rica, mais dinâmica, mais complexa do que qualquer discurso científico sobre ela; e que a ciência que a aborda não a captura, mas apenas indica a direção e a organização intelectual segundo a qual se pode ter indícios da aproximação do real (Minayo, 2000).

Também considera como fundamental a investigação e os processos históricos e materiais enquanto balizadores da compreensão das relações sociais e de trabalho que subsidiam concepções e práticas no fazer diário da atuação profissional, mesmo quando não consciente e/ou intencionalmente pensado, planejado, refletido pelos atores sociais envolvidos (Aguar, 2001).

Defende, além disso, que a Educação Infantil constitui-se como um todo no que tange ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos, o que implica na necessidade e no desafio de integrar programas de creches e pré-escolas para a execução de políticas igualitárias pensadas coletivamente rumo a um projeto educacional de qualidade, onde cuidado e a educação estejam profunda e intimamente imbricados, assim como o processo de formação inicial e continuado de seus profissionais (Scarpa, 1998).

A partir da Constituição Federal de 1988, em que creches e pré-escolas passam a fazer parte do sistema educacional brasileiro, os profissionais da educação infantil passam a ter maior importância e legitimidade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Saviani, 2000a), em que a Educação Infantil passa a ser de responsabilidade do Município (em articulação com os estados e a União), estabelecem-se mecanismos e ações de aprimoramento profissional enquanto instrumentos inovadores e essenciais para a melhoria da situação pessoal e funcional dos educadores que passa, necessariamente, pelo processo de formação permanente e continuado dos profissionais em questão.

Denominamos como formação continuada, à semelhança de Scarpa (1998), a formação pós-escolar derivada do trabalho profissional que implica na aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e condutas, intimamente relacionada ao campo profissional em que o indivíduo atua. Essa formação em serviço deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão crítica sobre a prática educativa em equipe, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (SEF/MEC, 1999).

A formação profissional (Scarpa, 1998) não pode se restringir à escolaridade formal nem tentar suprir falhas de formação inicial, mas sim constituir-se numa experiência permanente que contribua para o crescimento constante das pessoas, estendendo-se por toda a vida profissional. Assim, entendemos a formação continuada como uma mudança intencional e partilhada, como desenvolvimento e transformação pessoal num contexto de socialização.

Sob esse prisma, conhecer as condições concretas de atuação e as expectativas dos educadores de creche sobre um trabalho de formação continuada abre perspectivas para se repensar programas e ações voltados à sua profissionalização. Nesse sentido, trabalhos que

busquem resgatar elementos históricos e dados de realidade, contextualizando-os e contrapondo-os às novas exigências educacionais, permitem rever práticas e buscar caminhos que considerem o educador como sujeito de direitos e passível de maior atenção e investimentos por parte do poder público, sobretudo em nível municipal.

Assim, este trabalho pretende subsidiar os atores envolvidos e instrumentar as autoridades competentes para a necessidade de priorização de um projeto de intervenção voltado à promoção da cidadania da clientela atendida pela creche, que passa, antes de mais nada, pela valorização do educador e pela melhoria das condições infra-estruturais de trabalho e do atendimento prestado.



III – INTRODUÇÃO

1) Contextualização: situando o problema

Historicamente, a creche sempre esteve vinculada ao âmbito da assistência enquanto favor prestado às classes subalternas, objetivando minimizar conflitos sociais através da guarda / cuidado de crianças pequenas (Davidson & Maguin, 1983; Kuhlmann Jr., 1998).

No Brasil, particularmente, as creches têm uma inserção bastante recente no cenário político-social (final do século XIX). No entanto, essa implantação se faz nos mesmos moldes dos modelos europeus que lhe deram origem, que se traduzem numa baixa qualidade do atendimento prestado (infra-estrutural, nutricional, educacional etc.), moralização e ideologização das famílias de baixa renda, "mal necessário" alternativo em substituição ao cuidado materno (visto como ideal) e voltada muito mais às necessidades de atendimento das famílias (sobretudo das mães) enquanto produtoras de mão-de-obra numa sociedade em crescente urbanização do que preocupada com o bem-estar e o desenvolvimento sadio das crianças em questão (Kuhlmann Jr., 1991, 1998).

Assim, as primeiras décadas do século XX são marcadas por um modelo assistencial-custodial de creche, onde o Estado se limita ao papel de subvencionador e supervisor, outorgando a grupos de natureza filantrópico-religiosa e/ou empresariais a incumbência da guarda e do cuidado da criança pequena (Kramer, 1995; Kuhlmann Jr., 1991).

A partir da década de 40 o Estado intervém mais efetivamente, criando dispositivos na CLT para a instalação de creches nos locais de trabalho e realizando um maior



número de parcerias com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo e confessional, numa vertente francamente médico-higienista porque calcada em princípios de puericultura visando combater a mortalidade infantil e o comércio de criadeiras (Vieira, 1988).

Paulatinamente, movimentos populares de reivindicação por creche somados a um aumento da população feminina no mercado de trabalho passam a pressionar o Poder Público e as empresas na criação e manutenção de creches (Oliveira, 2001). O caráter prevalentemente médico-higienista cede lugar a uma tendência escolarizante, em consonância com as teorias de privação cultural e de educação compensatória, largamente estudadas e defendidas por teóricos de educação norte-americanos. O eixo de atuação volta-se à educação infantil enquanto preparadora da criança para seu ingresso no primeiro grau e suporte ao trabalho feminino, na medida em que oportuniza a possibilidade de inserção de mães no mercado de trabalho (Vieira, 1988).

Segue-se, a partir daí, uma considerável expansão de creches nas redes pública e privada (sobretudo empresarial) e um crescente interesse de pesquisadores (principalmente das áreas de psicologia e pedagogia) por estudos na área (Rosemberg, 1989).

A inclusão das creches no Capítulo da Educação na Constituição Federal de 1988 legitima e alavanca novas experiências. Situando a creche como direito da criança, opção da família e dever do Estado, a Nova Carta possibilita uma preocupação com a qualidade do atendimento prestado às crianças e famílias da creche voltado à promoção da cidadania (Oliveira, 2001).

Embora desde a criação do Departamento da Criança no Brasil (1919) e, mais tarde, do Departamento Nacional da Criança (1940), houvesse uma preocupação com a produção e divulgação dos conhecimentos produzidos na área, este tipo de discussão

permanecia quase que restrito à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas (Kramer, 1995; Vieira, 1988).

Nos seus quase trinta anos de existência, o Departamento Nacional da Criança (DNCR) postulava a educação pré-escolar como uma extensão do lar, onde a figura da educadora da escola maternal (2-3 anos) e do jardim-de-infância (4-6 anos) tinha a função de educar e não de instruir, zelando pela saúde da criança, providenciando adequada alimentação e repouso, cooperando e observando a criança nas suas descobertas etc.

Para a formação dessas educadoras, apontava-se como solução a organização de cursos regulares nas Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, sendo que a Lei Orgânica do Ensino Normal incluía, nos cursos de especialização, o de educação pré-primária. Além disso, deveriam organizar palestras, visitar instituições de educação pré-escolar, fazer estágios e cursos intensivos (Vieira, 1988).

No entanto, a concepção subjacente a este e a outros programas de formação que se seguiram como, por exemplo, o do Projeto Casulo, implementado pela LBA, se pautou em ampliar ao máximo o atendimento da criança pequena com um mínimo custo e uma participação equivocada da comunidade, o que certamente prejudicou discussões e ações efetivas voltadas à profissionalização.

Atualmente, multiplicam-se estudos voltados à preparação dos profissionais de creche na perspectiva de adequá-los à nova realidade (Inoue et al., 1998; Kishimoto, 1988 e com. oral¹, 1998). Qualidades como "ser mãe", "gostar de criança", "ser mulher" etc. cedem lugar a propostas mais elaboradas de profissionalização que objetivam instrumentalizar o educador para desenvolver nas crianças aspectos cognitivos, afetivos e sociais através da

¹ T. M. Kishimoto, "Mapeamento da formação de profissionais de Educação Infantil no Estado de São Paulo", apresentado no I COPEDI, 20 a 23/10/98, Águas de Lindóia, SP.



proposição de ações e atividades problematizadoras e integradas a outros profissionais, voltadas à faixa etária em questão e que busquem ampliar o universo sócio-cultural da clientela atendida (Bragagnolo, 1998; Guimarães, 1998; Pantoni & Rossetti-Ferreira, 1998; Paulilo, 1998; Rossetti-Ferreira, 2000a; Scarpa, 1998).

Somam-se a esse panorama as novas exigências da LDB (Saviani, 2000a), que uniformiza a nomenclatura dos educadores (anteriormente bastante variada e inespecífica), agora denominados de professores, e estabelece que, ao final da Década da Educação, todos os profissionais de Educação Básica (incluindo os da Educação Infantil) terão de ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (artigos 61 e 87).

Assim, há que se pensar em mecanismos que garantam uma formação continuada de qualidade a partir das reais necessidades, deficiências e aspirações dos educadores enquanto seres também em desenvolvimento e que trazem consigo uma história pessoal e institucional marcada por experiências e saberes importantes enquanto ponto de partida na construção de novos conhecimentos e concepções.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Saviani, 2000a) e os Referenciais para Formação de Professores (1999) estabelecem o aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação, incluindo aqueles que se dedicam à Educação Infantil.

Face a essa nova realidade, há que se garantir essa condição aos funcionários das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), visto que o Poder Público, por meio de seu Sistema Municipal de Educação e como responsável pela Educação Infantil no Município, tem a incumbência de autorizar, credenciar, supervisionar e fiscalizar as instituições a ele vinculadas – artigo 11, inciso IV (Saviani, 2000a). Estão previstas na lei, também, a articulação entre os níveis federal, estadual e municipal, bem como a delimitação

expressa do montante de recursos a serem aplicados no setor e seu direcionamento privilegiado – artigos 8, 9 e 10. Os municípios também podem optar por integrar os sistemas estaduais de educação ou compor, juntamente com o respectivo estado, uma rede única de educação básica – artigo 11, inciso V (Machado, 1998).

No plano técnico, a reordenação dos sistemas impõe tarefas específicas para membros dos conselhos estaduais e municipais de educação, das secretarias de educação, das delegacias de ensino, e, enfim, para todos os responsáveis direta ou indiretamente envolvidos no funcionamento das instituições propriamente ditas. No processo de implementação das disposições legais (Saviani, 2000a), um dos principais desafios que se coloca é o de captar a dimensão educativa prevista para a faixa etária de 0 a 6 anos e propor sua respectiva tradução para as atividades presentes no cotidiano das instituições, visto que o texto da LDB traz indicações direcionadas a todos os níveis de ensino incluídos nos sistemas e, também, determinações específicas para a educação das crianças pequenas (Machado, 1998).

Assim, torna-se necessário implementar um programa de qualificação profissional integrado e voltado às necessidades e características específicas de cada realidade, articulado com parâmetros comuns que garantam um padrão aceitável de qualidade, definidos nacionalmente.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) reitera a necessidade de ações educacionais voltadas à profissionalização que aliem a escolaridade mínima exigida (2º grau em nível de magistério) à formação permanente em serviço. Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Campos & Rosemberg, 1995), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Lerrer, 1999; Resoluções CEB nºs 1 e 2/99) e os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Neto et al., 1998a, 1998b) estabelecem

parâmetros de qualidade e condições dignas de atendimento à criança pequena que supõem uma ação mais consciente e comprometida ética e politicamente que passa, necessariamente, pela qualificação profissional dos educadores em questão.

Recentemente sancionado pela Presidência da República, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) estabelece o prazo máximo de três anos para que os municípios coloquem em execução um programa de formação em serviço, em articulação com Instituições de Ensino Superior e com a colaboração técnica e financeira da União e dos Estados, visando a atualização permanente e o aprofundamento de conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Note-se que esse tipo de programa não exclui o de formação inicial (escolaridade formal com formação específica definida), mas o complementa.

No entanto, a gestão democrática do ensino, amplamente defendida e propalada oficialmente, supõe uma participação efetiva e coletiva dos interlocutores envolvidos nesse processo enquanto ponto de partida para a consecução de ações governamentais mais amplas.

De nossa prática como profissional de creche, temos observado que muitos programas de formação continuada são aplicados sem a devida consideração da realidade dessas instituições, resultando numa dissociação entre a teoria e a prática dos educadores. Além disso, muitas vezes a equipe técnica encarregada desse tipo de formação não conta com profissionais especificamente preparados e/ou com vivência específica na área. Parte disso decorre da própria escassez de programas para a formação desses profissionais. Algumas vezes os programas são apenas parcialmente efetivados, sem a devida e necessária continuidade, transformando-se mais num cumprimento à lei do que numa proposta educacional efetiva.

Dado o exposto anteriormente e em consonância com outros levantamentos de mesmo teor, buscamos obter subsídios que orientassem uma proposta de formação continuada para professores leigos em creche a partir do estudo de 8 unidades na cidade de Botucatu / SP. Para tanto, nos valem de consultas a documentos oficiais e institucionais, aplicação de questionários, realização de entrevistas e observações na tentativa de traçar um panorama amplo e contextualizado dos históricos de formação desses profissionais até então, o que inclui conhecer as atuais condições de trabalho e de aprimoramento profissional a que estão sujeitos.

2) Referencial Teórico: algumas considerações

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce só. Ele vem a um mundo que extrapola o meramente orgânico, biológico, factual. Um mundo organizado em sociedades as mais variadas, com seus diferentes costumes e tradições, modos de produção e de subsistência.

O homem também não nasce humano – torna-se humano à medida em que vai se apropriando de elementos da sua cultura e, com ela, das qualidades humanas historicamente criadas, acumulados durante gerações e que o permite internalizar conceitos, estabelecer relações com coetâneos, desenvolver sua personalidade, enfim, situar-se no mundo (Machado, 2000; Mello, 1999; Vigotsky, 1995).

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza re-produzindo as características historicamente conquistadas pelo gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência

histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (Duarte, 1999b; Mello, 1999).

Duarte (1999a) desenvolve essa idéia a partir da defesa de uma concepção de individualidade humana consubstanciada pelo social, onde a atividade humana se objetiva em produtos, materiais ou não, num processo cumulativo da experiência histórica de várias gerações, produzindo, reproduzindo e sintetizando a realidade humana. A partir desse processo de objetivação, o homem passa a se apropriar das características e especificidades do gênero humano (resultantes do processo histórico de objetivação) que extrapolam sua herança biológica, hereditária (enquanto espécie humana), constituindo-se como portador dos elementos humanizadores e sociais de sua cultura.

O homem transforma a natureza com sua atividade por meio de instrumentos e, nesse processo, acaba por transformar-se a si próprio. Dessa maneira, ele se forma em uma relação dialética com a realidade social sem que, no entanto, sua constituição no plano individual se dê como mera transposição do plano social, mas como resultado de um processo de mediação, em que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação de mesma forma / intensidade entre si. Logo, o plano individual não constitui uma mera transposição do social – o movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito, contém a possibilidade do novo, da criação, mas também da alienação (Aguiar, 2001).

É através da atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna. Assim, é importante frisar que a atividade de cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade. Nesse processo, o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens, determinando-se mutuamente (Aguiar, 2001).

Para a Teoria Histórico-Cultural, portanto, o homem é um ser ativo, social e histórico. Essa é sua condição humana, e assim constituirá suas formas de pensar, sentir e agir – sua consciência, calcada sobre uma base afetivo-volitiva (Vigotsky, 1997a).

No processo de constituição da consciência, a linguagem exerce um papel fundamental no processo de formação do sujeito histórico-social. Os signos (escritos, gestuais, plásticos), entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo, constituindo-se como forma privilegiada de apreensão da consciência (Aguilar, 2001). Ou seja, para Vigotsky (2001), a atividade humana não é internalizada em si, mas enquanto atividade significada socialmente e mediatizada semioticamente. A consciência, dessa forma, se constitui a partir dos próprios signos, ou seja, de instrumentos construídos historicamente que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo (inter → intrasubjetivo).

O signo, segundo Vigotsky (1995), possui um significado e se remete a algo situado fora de si mesmo – é o elemento que integra as funções psíquicas elementares (biológicas, geneticamente herdadas) às superiores (vontade, memória, linguagem escrita, controle da própria conduta, atenção, pensamento, cálculo) a partir de qualidades psíquicas exclusivas e de ampla plasticidade cerebral, onde condições anátomo-fisiológicas subsidiam uma paulatina diferenciação e incrementação de aptidões especificamente humanas (Bozhóvich, 1987; Venguer, 1987).

Durante o desenvolvimento, que ocorre durante toda a vida do indivíduo, há que se considerar etapas que conduzem à contradição e à aparição de novas necessidades e interesses (que implicam na assimilação de novos tipos de atividade), mediados tanto por componentes ambientais (externos) quanto por elementos psíquicos (internos) introjetados,

que norteiam a capacidade do indivíduo de agir e relacionar-se com o mundo em que vive (Venguer, 1987; Leontiev, 1998b).

No que se refere especificamente ao desenvolvimento infantil, Venguer (op. cit.) assinala que a maturação intensiva, especialmente do sistema nervoso e do cérebro, cria condições necessárias a uma aprendizagem cada vez mais sistemática e dirigida. Segundo esse autor, o desenvolvimento, na criança, passa por uma etapa natural, posteriormente "mágica", passando a se valer, em seguida, de elementos externos (fase em que ocorre a fala externa) chegando, finalmente, a internalizar conceitos e ações (fala interna). Esse processo (ações externas → ações internas) passa por etapas do aprendizado do tipo "sutura" (por associação) até chegar ao "enraizamento efetivo", onde a criança passa a compreender e assimilar melhor os elementos de seu cotidiano e as estruturas que os subsidiam. Nesse sentido, Venguer (op. cit.) utiliza os termos operação e ação para se referir à complexificação do comportamento e à intencionalidade envolvida, restringindo o conceito de operação ao modo de execução de uma ação e concedendo à ação um caráter que envolve operações mais complexas, práticas (externas) ou internas (preparatórias, precedentes às externas).

Venguer (1987) também aponta como essenciais os chamados períodos sensitivos do desenvolvimento em que predominam determinadas ações de orientação da criança, inicialmente externas (sociais) e, posteriormente, internas (psíquicas). Esses conceitos são essenciais para compreendermos o desenvolvimento como atravessado por crises que marcam cada estágio. As crises são períodos característicos impulsionados pelo componente afetivo que surgem em resposta a determinadas necessidades do indivíduo.

Vigotsky (1996) assinala que esses períodos críticos são marcados pela desobediência, capricho, irascibilidade, conflito com os adultos que os circundam (especialmente pais e educadores), atitude negativa e teimosia frente às exigências outrora

aceitas e cumpridas, tendência à autonomia, características essas que indicam frustração advinda da privação de novas necessidades do sujeito. São períodos em que se observa nitidamente a tese de que o desenvolvimento ocorre por “saltos”, isto é, envolve mudanças qualitativas intensas (neoformações) que implicam em rupturas de esquemas conceituais anteriormente empregados, embora haja a conservação de estruturas inferiores que os subsidiam.

Leontiev (1998b), por outro lado, afirma que as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico, ocorrendo somente quando um momento crítico ou uma mudança de estágio não se deu em tempo. Para esse autor (op. cit.), não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura e as mudanças qualitativas no desenvolvimento. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo são imutáveis, mas governados pelas condições materiais e históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança.

Além disso, Leontiev (1998b) considera que os círculos "estrito" (pessoas próximas, inteiramente relacionadas com a criança) e "amplo" (formado por todas as demais pessoas, cujas relações com a criança sofrem influência de seu primeiro círculo, mais estreito) de relações sociais influenciam decisivamente no desenvolvimento, se modificando quanto à intensidade / lugar que ocupam na vida da criança. Nesse sentido, cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade.

Assim, Leontiev (1998a, 1998b) introduz o conceito de atividade principal, definindo-a como aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a atividade principal promove e prepara o caminho de

transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento da criança, constituindo-se na forma preponderante de conhecimento de si e do mundo, estruturante do pensamento e da personalidade em cada fase, onde a aprendizagem e a apreensão da realidade adquirem contornos específicos e são por eles governados.

Nesse sentido, Leontiev (1998b) distingue ação de atividade. Enquanto que na ação, motivo e objetivo não coincidem, onde o motivo serve como meio que não o imediatamente ligado ao objetivo correspondente, na atividade, motivo e objetivo estão profundamente imbricados e coincidentes de forma a mobilizar aspectos emocionais e cognitivos envolvidos.

Na criança pequena, o brincar se constitui na forma preponderante de si e do mundo, estruturante do pensamento e da personalidade nessa fase. Participam, nesse processo, ações de orientação externas (sociais) e, mais tarde, internas (psíquicas) que, por sua vez, implicam na satisfação de determinados interesses e motivações da criança para a escolha de novos "alvos" em sua consciência e na formação de novas ações que objetivem respondê-los (Venguer, 1987). Esta constatação sugere que o educador oportunize o brincar das crianças e não trate essa atividade como de segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a "falta do que fazer". Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança, já que se constitui na atividade principal nessa fase do desenvolvimento onde a criança mais aprende e se desenvolve (Mello, 1999).

Zaporózhets (1987) afirma a experiência social / sensorial como fonte de desenvolvimento psíquico e a primeira infância como propícia à aprendizagem de conceitos / valores que influirão decisivamente na formação da personalidade do indivíduo adulto. Preconiza, além disso, que a aprendizagem ocorre pela absorção de conceitos / ações externas

que, paulatinamente, vão sendo introjetados e incorporados pela criança (intersubjetivo → intrasubjetivo).

Vigotsky (1995) explicita esse processo de internalização de conceitos (inter → intrapsíquico) enquanto fundamentalmente social, mediado pelo outro coetâneo e / ou parceiro mais experiente, que parte do sincretismo para a especificidade (Vigotsky, 1993), das funções psíquicas elementares para as superiores, via neoformações qualitativas (Bozhóvich, 1987).

Nesse processo, Vigotskii (1998) deixa claro que o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, mas o segue, propondo a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, em que o indivíduo é capaz de executar ações e resolver problemas de forma independente, autônoma, e a zona de desenvolvimento próximo, que abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue atingir imitando ou com o auxílio do adulto. Além disso, defende o caráter essencialmente humanizador da imitação e a coloca como pilar estruturante da criança pequena enquanto seu ser-estar no mundo.

Nesse sentido, diferentemente de uma perspectiva naturalizante (preconizada por Piaget), em que o desenvolvimento antecede a aprendizagem e, portanto, o papel da educação é facilitar o desabrochar de aptidões naturalmente dadas, numa perspectiva materialista o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado. Isto significa afirmar que as características biológicas, inatas ao indivíduo, que lhe conferem aptidão para formar aptidões especificamente humanas, são condições essenciais para seu desenvolvimento, mas não suficientes, cabendo ao educador garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos sujeitos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura. Em outras palavras, não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a

aprendizagem, mas, pelo contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento (Mello, 1999).

O educador, por sua vez, constitui-se num parceiro mais experiente, mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, já que os objetos da cultura se concretizam e são apropriados socialmente. Assim, todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores – constituem um processo de educação e a idade pré-escolar é um momento fundamental para esse desenvolvimento (Leontiev, 1998a, 1998b; Mello, 1999).

Assim, o educador necessita ter claro que a atividade entendida como significativa para a criança envolve o conhecimento de seu objetivo que, por sua vez, deve responder a um motivo (necessidade ou interesse) da mesma. Portanto, as propostas e os conteúdos a serem desenvolvidos, assim como as estratégias utilizadas, devem fazer sentido para a criança e incidirem na zona de desenvolvimento próximo da mesma de modo a impulsionar suas conquistas, implicando numa intervenção, por parte do educador, que provoque avanços que de forma espontânea não ocorreriam. O educador deve, por sua vez, proporcionar o acesso a atividades diversificadas e significativas de tal forma que a criança envolva-se inteiramente nelas de uma forma ativa (estética, emocional), de modo que o objetivo da atividade se torne o motivo de seu fazer.

Considerando que as funções psíquicas superiores (como, por exemplo, a vontade, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita e o cálculo) não se desenvolvem espontaneamente e que o processo de aprendizagem é ativo por parte da criança, o papel mediador (oportunizar acessos) e intencional (observação, reflexão e planejamento) do educador adquirem importância fundamental (Mello, 1999).

Por outro lado, ações planejadas e providas de intencionalidade exigem uma sólida formação teórica e prática do educador que o permita clarificar e contextualizar, material e historicamente, seu papel social, implicando trabalhar suas próprias concepções de sociedade, indivíduo, papel da educação e da aprendizagem etc., de modo a que possa situar-se nesse contexto de uma forma crítica e consciente num outro patamar de inserção enquanto categoria profissional.

Embora consideremos que esse educador deva, também, possuir características desejáveis como iniciativa, criticidade, capacidade de reflexão, conhecimentos sobre como o desenvolvimento infantil se processa etc., calcados numa sólida formação geral e específica atualizada e permanente que o instrumentalize a agir de forma a proporcionar atividades ricas e diversificadas às crianças, impulsionando seu desenvolvimento, as condições concretas de sua existência e atuação desnudam um quadro bastante dispare e desolador face à realidade das creches de nosso país.

Afinal, quem é e como se apresenta esse "professor leigo de creche" nesse contexto?

Inserido nas relações de produção e exploração como qualquer outra categoria profissional, destituído de seus direitos mais elementares no que se refere às condições de trabalho e de formação, visto como desqualificado e desprestigiado profissionalmente, contaminado por "modismos educacionais", por novas técnicas e teorias num contexto de alienação e expropriação e submetido às novas exigências legislativas que se fazem acompanhar por documentos e diretrizes díspares e inatingíveis face às reais condições brasileiras (Arce, 2001), como superar o caráter contraditório da Educação, ao mesmo tempo humanizadora e alienadora? (Duarte, 1999a; Rossler, 2000).



Como apropriar-se do conhecimento de uma forma consciente, crítica, politizada, face às atuais diretrizes governamentais neoliberais excludentes, individualistas, a-históricas (Arce, 2001; Kuhlmann Jr., 2000b; Saviani, 2000c), que resultam numa política de formação aligeirada, descontextualizada, fragmentada e pragmática no pior sentido do termo, que visa muito mais responder aos ditames internacionais resultantes de financiamentos externos do que às reais necessidades dos educadores e clientela atendida? (Arce, 2001; Kuhlmann Jr., 1998).

Ao lado desses questionamentos, convivem representações sociais construídas historicamente que associam o cuidado ao feminino, ao caritativo, ao doméstico, a um "dom natural" da mulher (Carvalho, 1999; Fleury, 2000) e que contribuem para desprofissionalizá-lo e contrapô-lo ao educacional (Kuhlmann Jr., 2000b), ao mesmo tempo que servem para escamotear e justificar a lentidão das ações e a quase ausência de investimentos na área.

Não é à toa que a perspectiva "técnico-profissional" acaba sendo substituída pela "afetivo-doadora" que, por sua vez, se coaduna e encontra eco nos discursos psicologizantes de cunho construtivista (Carvalho, 1999), cujos pressupostos enfatizam a flexibilidade, a formação polivalente, a autonomia, a equidade, a produtividade e o tecnicismo enquanto pilares de formação do "novo" educador (Arce, 2000).

Assim, discursos que defendam a descentralização e a desobrigação do Estado em investir financeiramente em outros setores que não os imediatamente produtivos e desejáveis (como o Ensino Fundamental e o Profissionalizante) são bem vindos sob o pretexto da auto-regulação e competitividade do mercado. Ao Estado cabe, pois, a função técnica (definição de conteúdos e estratégias) e fiscalizatória (credenciamento e supervisão) em todos os níveis e modalidades de atendimento, pelo menos em tese (já que, efetivamente, não são garantidos o devido acompanhamento e suporte técnico sequer às instituições educativas de

caráter público). Nesse contexto, o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos. Os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional que, quando ocorre, fica limitada ao "saber fazer", ao imediato, ao não-reflexivo (Arce, 2001).

No que se refere particularmente aos educadores de creche, embora documentos oficiais (como o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, os Referenciais para Formação de Professores e o Plano Nacional de Educação) os designem como professores, independentemente da faixa etária em questão, não são asseguradas condições institucionais e financeiras para que isso se efetive (Kuhlmann Jr., 1998; Nascimento, 2000).

Além disso, não são apontados caminhos para a diminuição da disparidade atual (em termos de carga horária, salário, condições de trabalho e de formação) entre professores de Creche e os demais (alocados na Pré-Escola e no Ensino Fundamental). Especialmente o Plano Nacional de Educação (2001) deixa, ainda, bastante nebulosa essa nova categoria profissional quando cita outra nomenclatura referente à creche, a de "pessoal auxiliar", sem defini-la nem especificá-la quanto à sua função e sem mencionar a exigência de escolaridade e de formação específica.

Para fins deste trabalho, no entanto, consideraremos a definição utilizada pelos Referenciais para Formação de Professores (1999), que designa Professor como "*profissional da educação que trabalha diretamente com crianças, jovens e adultos em instituições responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental e também ao aluno da formação inicial, o futuro professor*".

No que se refere à formação continuada desses professores, em particular, tomamos como ponto de partida, à semelhança de Arce (2001), a necessidade de se pensar numa sólida formação filosófica, política e didático-metodológica que os instrumentalize a repensar seu papel profissional e a desenvolver um trabalho pensado coletivamente, aliadas a condições dignas de trabalho e salário (Kuhlmann Jr., 1998).

Considerando que o processo de desenvolvimento ocorre durante toda a vida do indivíduo e que passa necessariamente pelo crivo histórico-social, onde aspectos biológicos, cognitivos e emocionais estão profundamente imbricados, há que se considerar esses processos e inter-relações presentes e atuantes na vida dos educadores em questão, o que torna um trabalho de formação continuada muito mais amplo e complexo.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, aliada a discussões críticas e mais recentes na área, permite o estabelecimento de parâmetros de qualidade (Campos & Rosemberg, 1995; Neto et al., 1998b) que possibilitam o levantamento e a análise das condições de trabalho e de formação dos educadores em questão por amplificar o entendimento das relações sociais, políticas e históricas presentes nesse processo, o que implica numa melhor contextualização e inserção de uma proposta de formação continuada que se pretenda mais realística e abrangente.



IV – PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Os critérios utilizados para a escolha das creches municipais abordadas no presente estudo foram: 1) creches já estruturadas e em funcionamento há, pelo menos, 1 ano; 2) creches não vinculadas nem funcionando conjuntamente com as EMEFEI's (implantadas recentemente). Tais critérios foram adotados para evitar a interferência de variáveis outras – recente incorporação / reestruturação das unidades, ampliação do atendimento, mudança de prédio / direção / funcionários etc. – que poderiam mascarar as principais conclusões obtidas em função de aspectos advindos de uma situação instável e, de certa forma, inevitável à situação apontada.

Das 13 creches em funcionamento à época do estudo, 8 encaixavam-se nos critérios de seleção adotados. De acordo com o previsto, utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta de dados, especificados e comentados a seguir:

1) Consulta a Documentos Oficiais e Institucionais:

Foram consultados documentos vários e de cunho amplo relativos à política de Educação Infantil no Município, especificados em leis e decretos próprios (vide REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS), além da Lei de Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2001 (de 19 de julho de 2000) no que concerne às ações previstas para a Secretaria de Educação no referido período, particularmente para as creches.

No que se refere à regulamentação e progressão profissional dos servidores públicos municipais, foram consultadas as Leis Complementares de números 001, 002/90 e



246/00 e a apostila explicativa sobre os Direitos e Deveres do Servidor Público Municipal (em vigor), que englobam indistintamente todos os funcionários pertencentes à Prefeitura Municipal de Botucatu (com exceção da Lei Complementar nº 246, específica para os servidores lotados na Secretaria de Educação).

Não há, portanto, documentação oficial específica referente às atribuições e cargos existentes nas creches. Obtivemos informações junto à Equipe Técnica a respeito da intenção de se elaborar um Estatuto de Funcionamento e Atribuição de Cargos e Funções pertinente às creches, ainda em fase de estudo.

Estão especificados, para fins legais, somente os quadros de Diretor de Creche e Diretor Escolar (contemplados na Lei Complementar nº 246/00). Os demais cargos e atribuições (Equipe Técnica, Atendentes, Auxiliares de Serviços Gerais etc.) constam em registro para fins de uso interno pela Secretaria de Educação e pela Seção de Pessoal.

Também tivemos acesso a alguns panfletos e apostilas referentes a cursos e palestras realizados em 1999 e 2000 em que as atendentes de creche foram convidadas a participar.

Em relação à documentação interna pertencente às creches, conseguimos obter somente alguns comunicados e orientações/planejamentos pedagógicos por bimestre enviados pela Orientadora Pedagógica às pré-escolas e que são aproveitados e adaptados, na medida do possível, para as creches. Também foram localizados os impressos usados pelas creches pertinentes ao registro de ponto dos funcionários, ficha de espera e de matrícula das crianças, ficha de controle de emprego das mães (diaristas e mensalistas) e modelo de relatório (bimestral) referente ao quadro de funcionários e número de crianças (por turma e total).

Existe, também, um Regulamento Interno das Creches, elaborado pelos técnicos da Secretaria de Educação, onde constam resumidamente o horário de funcionamento



das creches, de entrada e saída das crianças, as atribuições da creche e as da família, na época em fase de reelaboração.

Os documentos consultados nos permitiram traçar um panorama geral das condições de trabalho e de formação das educadoras e nos apontaram diretrizes para um melhor delineamento dos dados a serem investigados posteriormente.

2) Questionários:

Inicialmente, procedeu-se a um "pré-teste" com vinte e duas questões (vide anexo 6) aplicado pessoalmente em 12 atendentes (voluntárias das 8 creches participantes) numa sala disponível do prédio da Secretaria de Educação do Município e reservada para tal. Após a análise inicial, acrescida de algumas sugestões e comentários das participantes, ampliou-se o questionário definitivo (vide anexo 7) para 29 questões e especificou-se melhor alguns itens afim de se obter maior clareza de redação e respostas mais assertivas e completas. Em função da quase inexistência de registros funcionais ou de difícil acesso, o questionário contemplou, também, dados pertinentes à dinâmica funcional de cada participante na tentativa de se construir um corpo de conhecimentos representativo do item em questão.

Os questionários foram aplicados pessoalmente pela pesquisadora em cada creche, mediante agendamento prévio com a Diretora de cada instituição estudada e realizados em uma, duas ou três etapas em função da melhor adequação de horário à rotina da creche. O tempo de aplicação médio foi de aproximadamente 1h para cada etapa. Em cada

aplicação procedeu-se a um "rapport"² inicial e à apresentação breve da pesquisa e de suas várias etapas, além da colocação de questões éticas envolvidas (sigilo, devolutiva da pesquisa para a instituição etc.) e instruções específicas para o preenchimento dos questionários visando obter respostas mais claras e completas possíveis, agradecendo de antemão pela disponibilidade e colaboração prestadas.

Durante cada etapa de aplicação, a pesquisadora se prestou a dirimir eventuais dúvidas das participantes e a registrar resumidamente a dinâmica de funcionamento, anotando, também, data, horário de início e término e local da aplicação. Imediatamente após o término de cada etapa, eram anotadas cursivamente informações pertinentes com dados relevantes e outras ocorrências observadas. Foram aplicados 43 questionários (aproximadamente 83%) de um total de cinquenta e duas atendentes em função de algumas ausências provocadas por motivos vários (férias, licença-médica, faltas etc.).

Posteriormente, as respostas foram classificadas e tabuladas. Comentários extras (orais e / ou escritos) também foram considerados para análise ulterior.

Os questionários tiveram como objetivo levantar dados mais gerais de todas as educadoras que permitissem a contextualização de suas condições sócio-econômicas, de trabalho e de formação (inicial e continuada), na tentativa de traçar um panorama funcional e conhecer as expectativas iniciais das atendentes de creche em relação a um trabalho de formação continuada, auxiliando na delimitação e priorização de conteúdos dos demais instrumentos de coleta.

² Aqui definido como "quebra de gelo" inicial, objetivando o estabelecimento de uma atmosfera de cordialidade e simpatia (por parte do pesquisador) de forma a permitir a mais ampla expressão de naturalidade e espontaneidade por parte do entrevistado, que deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão (Gil, 1999; Triviños, 1987).

3) Observações:

Foi realizada, mediante sorteio prévio, uma observação sistemática (Gil, 1999) preliminar de aproximadamente 4 h em cada creche no período da manhã, com o objetivo de acompanhar as atividades realizadas com cada turma pela(s) respectiva(s) atendente(s), assim como as condições de trabalho dessas profissionais "in loco". Em alguns casos, o sorteio citado ocorreu na presença das próprias atendentes quando da aplicação dos questionários, em outros não. Considerando as peculiaridades do instrumento, simulamos várias situações que permitissem diferentes combinações das variáveis envolvidas na tentativa de estabelecer um padrão que se mostrasse menos invasivo e permitisse uma conduta a mais espontânea possível por parte das atendentes, que apresentaremos a seguir:

- a) sorteio prévio com agendamento de turma e data da observação em presença das atendentes;
- b) sorteio prévio de turma em presença das atendentes sem, no entanto, agendar com antecedência a data da observação;
- c) sorteio prévio de turma sem a presença das atendentes e agendamento da data de observação com a diretora (sem o conhecimento das educadoras);
- d) sorteio prévio de turma sem a presença das atendentes nem agendamento de data e turma de observação;

Esses "procedimentos-teste" não nos permitiram dados conclusivos a respeito, mas parecem não ter influenciado significativamente a conduta e o procedimento das profissionais em questão para com as crianças e a pesquisadora.

Inicialmente, estabelecemos um "rapport" com a(s) participante(s) e foi colocado resumidamente o objetivo da observação, além de questões de ordem ética (como a não possibilidade de intervenção da pesquisadora na situação e a descrição de seu posicionamento, inclusive espacial, em sala, a permissão para realizar as anotações e a disponibilidade de leitura das mesmas pela(s) atendente(s) caso desejasse(m), a questão do sigilo etc.).

A seguir, procedemos ao preenchimento de dados situacionais (itens 1, 2 e 3 do roteiro). Cada atividade com as crianças era anotada resumidamente no quadro de rotina (item 4), sendo detalhada e especificada no item 5, à medida em que ocorria.

O item 6 foi reservado para posterior registro de anotações e ocorrências observadas durante o período em questão, pertinentes aos objetivos e itens propostos, e considerados para posterior análise qualitativa.

Além das 8 observações preliminares, foram realizadas mais duas observações sistemáticas em cada creche, mediante roteiro e sorteio prévios, nas 8 creches estudadas, nos mesmos moldes da observação preliminar. A segunda observação teve a duração aproximada de 9 h (período integral) e a terceira, de 4 h (meio período).

Embora inicialmente tivéssemos a intenção de realizar essas observações em período integral, tal procedimento se tornou desnecessário face a vários motivos, como a ausência total de proposta para cada turma no período da tarde, agravada pela saída das mesmas em diferentes horários (de acordo com a disponibilidade dos pais). Além disso, os horários de sono e de lanche ocupavam praticamente todo o tempo, repetindo condutas e procedimentos já observados anteriormente.

Considerando as observações preliminares, de um total de 38 turmas (4 meses a 6 anos) das 8 creches estudadas, foram observadas 24 turmas (63%), assim distribuídas: 6

turmas de Berçário (4 meses - 2 anos) de um total de 8 turmas, o que corresponde a 75% das turmas dessa faixa etária; 6 turmas de Mini-Grupo (2 - 3 anos) de um total de 8 turmas, o que corresponde a 75% das turmas dessa faixa etária; 4 turmas de Maternal I (3 - 4 anos) de um total de 8 turmas, o que corresponde a 50% das turmas dessa faixa etária; 5 turmas de Maternal II (4 - 5 anos) de um total de 7 turmas, o que corresponde a, aproximadamente, 71% das turmas dessa faixa etária; 3 turmas de Jardim (5 - 6 anos) de um total de 7 turmas, o que corresponde a, aproximadamente, 43% das turmas dessa faixa etária.

Em relação às atendentes participantes, de um total de cinquenta e duas atendentes foram observadas trinta e uma educadoras (aproximadamente 60%), assim distribuídas: 10 professoras de Berçário (4 meses - 2 anos) de um total de 16 atendentes, o que corresponde a, aproximadamente, 62% das educadoras dessa faixa etária; 9 professoras de Mini-Grupo (2 - 3 anos) de um total de 13 atendentes, o que corresponde a, aproximadamente, 69% das educadoras dessa faixa etária; 4 professoras de Maternal I (3 - 4 anos) de um total de 8 atendentes, o que corresponde a 50% das educadoras dessa faixa etária; 5 professoras de Maternal II (4 - 5 anos) de um total de 8 atendentes, o que corresponde a, aproximadamente, 62% das educadoras dessa faixa etária; 3 professoras de Jardim (5 - 6 anos) de um total de 7 atendentes, o que corresponde a, aproximadamente, 43% das educadoras dessa faixa etária.

Esse tipo de estratégia "in loco" possibilitou o confronto com depoimentos e informações obtidas em outros instrumentos de coleta de uma forma mais realística e dinâmica, resultando numa maior riqueza de dados e em conclusões mais fundamentadas e significativas para o presente estudo.



4) Entrevistas:

Foram realizadas inicialmente duas visitas a cada uma das 8 creches estudadas, de cunho informal, onde levantamos alguns dados iniciais junto às Diretoras (vide anexos 1 e 2) baseados num roteiro semi-estruturado (Triviños, 1987). Cada visita teve a duração aproximada de 4 horas e teve como objetivos a aproximação e a familiaridade da pesquisadora com aspectos ligados às creches em estudo, particularmente àqueles referentes ao foco da pesquisa, para posterior investigação e encaminhamento do trabalho.

Posteriormente, tivemos duas conversas informais longas (de 3 h cada, aproximadamente) e pormenorizadas com uma das primeiras diretoras de creche do Município, onde buscamos dados a respeito da implantação e da dinâmica de funcionamento das creches municipais em seu início.

Também entrevistamos a Chefe de Seção de Pessoal da Prefeitura Municipal de Botucatu afim de obter informações e documentos oficiais sobre a estrutura funcional e a legislação pertinente que rege o sistema de admissão e planos de carreira de seus funcionários, particularmente no que tange às atendentes de creche. Esta entrevista teve a duração aproximada de 1h e 30 minutos em função de emergências surgidas durante o expediente da referida funcionária.

Tivemos, também, a oportunidade de entrevistar a atual Equipe Técnica responsável pelas creches, recém reestruturada face à aprovação da Lei Complementar nº 246/00. Cada entrevista (semi-estruturada) teve a duração aproximada de duas horas, aproximadamente, e foi realizada individualmente com cada técnica responsável (uma Psicóloga, uma Assistente Social e uma Orientadora Pedagógica) – anexo 3. É importante salientar que a Psicóloga e a Assistente Social já faziam parte da equipe responsável pelo

setor de creches antes da atual divisão, ao contrário da Orientadora Pedagógica, recém-chegada (na época, há aproximadamente 1 mês) à citada equipe. Nessas entrevistas, buscamos contextualizar o trabalho técnico realizado junto às creches e, particularmente, de cada profissional (individualmente e / ou em equipe) no que se refere à área de formação continuada, centrando o foco de abordagem no trabalho com as atendentes de creche.

Achamos importante entrevistar, ainda, a Chefe de Divisão de Ensino (anexo 4) e a Secretária de Educação (anexo 5) afim de contextualizar mais amplamente os dados obtidos que, por vezes, sofrem influência e estão atrelados a diretrizes políticas mais gerais, onde o discurso "oficial" se contrapõe, muitas vezes, ao discurso e à prática cotidiana "real" nas creches. Essas entrevistas tiveram a duração de, aproximadamente, duas horas cada e foram realizadas individualmente.

Todas as entrevistas foram agendadas previamente, de acordo com a disponibilidade dos profissionais entrevistados. Embora houvesse um roteiro prévio, procuramos deixar as participantes à vontade e livres para comentarem outros assuntos e trazerem informações extras, desde que pertinentes ao tema tratado e relativas ao trabalho realizado nas creches.

No início de cada entrevista procedeu-se a um "rapport" inicial e à apresentação breve da pesquisa e de suas várias etapas, além da colocação de questões éticas envolvidas (sigilo, devolutiva da pesquisa etc.) e agradecimento antecipado às participantes pela colaboração e disponibilidade dispensadas. Foi solicitada, também, a permissão para registrar algumas anotações relevantes, ao que todas concordaram prontamente. Imediatamente após o término de cada entrevista, eram anotadas cursivamente informações pertinentes com dados relevantes e outras ocorrências observadas (no item Observações Gerais), além de detalhadas respostas sumariamente anotadas em seu curso.

As informações colhidas junto às diretoras de creche nas duas visitas iniciais foram coletadas individualmente em cada um dos 8 equipamentos participantes. As demais entrevistas também foram realizadas individualmente no local de trabalho das participantes em salas / ambientes reservados para tal.

Numa fase posterior do trabalho, priorizamos entrevistar individualmente cada professora responsável pelas turmas abordadas nas duas primeiras observações afim de confrontar e complementar dados obtidos nas observações com concepções subjacentes ao trabalho realizado buscando, também, detalhar expectativas futuras e avaliação atual das participantes em relação a um trabalho de formação continuada. Foram realizadas 15 entrevistas de um total de cinquenta e duas atendentes participantes, o que corresponde a, aproximadamente, 29% do nosso universo de estudo.

Cada entrevista (semi-estruturada) teve a duração média aproximada de 1 h e 30 minutos, mediante roteiro-padrão elaborado previamente pela pesquisadora (vide anexo 9), de acordo com o proposto por Gil (1999) e Triviños (1987), e realizada em locais desocupados e silenciosos da creche disponibilizados para tal (como sala dos professores, sala de reunião, sala de aula, almoxarifado etc.).

Todas as entrevistas foram agendadas previamente, de acordo com a disponibilidade dos profissionais entrevistados. Embora houvesse um roteiro prévio, procuramos deixar as participantes à vontade e livres para comentarem outros assuntos e trazerem informações extras, desde que pertinentes ao tema tratado e relativas ao trabalho realizado nas creches.

No início de cada entrevista procedeu-se a um "rapport" inicial e à apresentação breve da pesquisa e de suas várias etapas, além da colocação de questões éticas envolvidas (sigilo, devolutiva da pesquisa etc.) e agradecimento antecipado às participantes

pela colaboração e disponibilidade dispensadas. Foi solicitada, também, a permissão para registrar algumas anotações relevantes, ao que todas concordaram prontamente. Imediatamente após o término de cada entrevista, eram anotadas cursivamente informações pertinentes com dados relevantes e outras ocorrências observadas (no item Observações Gerais), além de detalhadas respostas sumariamente anotadas em seu curso.

O Roteiro de Entrevista constou de 10 itens em que foram abordados, basicamente, temas referentes às concepções da atendente sobre elementos de seu trabalho e avaliação de vários aspectos a eles relacionados, especialmente daqueles pertinentes à formação continuada, onde eram solicitadas sugestões a serem analisadas para posterior formulação de uma proposta de trabalho com as educadoras.

Ao final do roteiro, foi reservado um momento para que as participantes trouxessem informações e comentários extras que considerassem relevantes e pertinentes ao tema central abordado e comentassem sobre os tópicos e a condução da entrevista, na tentativa de avaliarem o instrumento utilizado e acrescentarem aspectos porventura não contemplados.

Foram realizadas duas entrevistas em cada creche (exceto em uma delas, onde foi realizada somente uma entrevista por motivo do não comparecimento da atendente em questão por 3 vezes sucessivas, sem aviso prévio) de um total de cinquenta e duas educadoras, assim distribuídas: 4 entrevistas com atendentes de Berçário de um total de 16 educadoras, o que corresponde a 25% das atendentes dessa faixa etária; 5 entrevistas com atendentes de Mini-Grupo de um total de 13 educadoras, o que corresponde a, aproximadamente, 38% das atendentes dessa faixa etária; duas entrevistas com atendentes de Maternal I de um total de 8 educadoras, o que corresponde a 25% das atendentes dessa faixa etária; duas entrevistas com atendentes de Maternal II de um total de 8 educadoras, o que corresponde a 25% das

atendentes dessa faixa etária; duas entrevistas com atendentes de Jardim de um total de 7 educadoras, o que corresponde a, aproximadamente, 29% das atendentes dessa faixa etária.

5) Análise de Dados:

Nesse item do trabalho, partimos do pressuposto, à semelhança de Minayo (2000), que nem a teoria nem a prática são isentas de interesses, de preconceitos e de incursões subjetivas e que toda pesquisa supõe um corte epistemológico e um corte social, ambos governando sutilmente essa realidade. Portanto, qualquer investigador deve colocar em questão os pressupostos inerentes à sua qualidade de observador externo que tende a importar para o objeto os princípios de sua relação com a realidade, incluindo-se, aí, suas relevâncias.

Sob um prisma de análise que adota princípios da dialética marxista (Minayo, 2000; Triviños, 1987), assumimos a postura de que a qualidade dos fatos e das relações sociais são propriedades inerentes a uma pesquisa na área de educação que se pretenda ir além do dado, mas que o considere, também, como construído. Isto significa dizer que, nesse tipo de abordagem, quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim, a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, exterioridade / interioridade, objetivo / subjetivo etc..

No decorrer desse processo, portanto, estivemos todo o tempo atentos e interessados em apreender a totalidade do processo histórico-social calcado em bases materiais que permite aos sujeitos atribuir significados, adotar determinadas posturas, agir de determinada maneira etc., procurando relacioná-los com seus condicionantes e estabelecendo relações que permitissem ultrapassar o meramente "dado", "aparente", "estabelecido".

Assim sendo, optamos por adotar os passos estabelecidos por Minayo (2000), ordenando e classificando os dados obtidos nos questionários, observações e entrevistas (anexos 14, 15 e 16) a partir do estabelecimento de categorias emersas dos próprios participantes, agrupando-os em frequências que, posteriormente, foram transformadas em porcentagens de incidência das respostas obtidas. Num passo seguinte, recorreremos à análise descritivo-compreensiva sugerida por Minayo (op. cit.), própria de uma pesquisa de cunho estratégico, descrevendo e interpretando os resultados que consideramos mais relevantes e pertinentes ao estudo por nós empreendido, procurando fazer uma inflexão dialética entre o material empírico e o teórico, de forma a fundamentar futuras propostas de planejamento e avaliação dos programas em curso, revisão de conceitos, transformação de relações, mudanças institucionais, dentre outras possibilidades. Esperamos, assim, estar contribuindo para um maior entendimento dos aspectos envolvidos na questão da creche, particularmente para a formação continuada de seus educadores, rumo à sua superação.



V – CARACTERIZAÇÃO DAS CRECHES

1) Breve Histórico:

Não é possível precisar o início das creches municipais na cidade de Botucatu. Não há registros nem documentos oficiais a respeito. Nos valem, portanto, de conversas informais com uma das mais antigas diretoras de creche que participou de sua implementação e acompanhou todo o processo até 1997, quando se aposentou. Suas informações e depoimentos foram confirmados, em vários aspectos, por outras diretoras e funcionários da Secretaria da Educação (com quem mantivemos contato) e por informações esparsas obtidas em alguns documentos da Prefeitura Municipal de Botucatu. Segundo essas fontes disponíveis, antes de serem totalmente mantidas e administradas pelo poder público, as creches já funcionavam em parceria com entidades filantrópico-confessionais (desde 1970) e, aos poucos, foram sendo incorporadas pelo município. Das 8 creches estudadas, a municipalização mais antiga data de abril de 1986 e a mais recente, de junho de 1996. Há que se considerar que o processo de municipalização resultou na incorporação recente de mais cinco equipamentos (vide item PROCEDIMENTOS).

No início, os funcionários eram contratados por indicação política, sem concurso nem exigência de escolaridade, para o cargo inespecífico de "auxiliar de serviços gerais", passando por um período de experiência de 90 dias, após os quais eram contratados definitivamente ou dispensados, conforme o caso.

Posteriormente, a Prefeitura passou a contratar os funcionários mediante a realização de concurso público coordenado ora por técnicos da prefeitura, ora por profissionais contratados para tal (via terceirização de serviços).

A partir de 1987 foi criado o cargo de Atendente de Creche e passou a ser exigida a escolaridade mínima de 4ª série (1º grau), que permaneceu até o último concurso (datado de outubro de 1999).

De início, as funcionárias que não possuíam a escolaridade para o cargo de Atendente de Creche prestavam um exame junto à Delegacia de Ensino com o objetivo de obter o respectivo atestado de conclusão (4ª série – 1º grau) e, portanto, legalizarem sua situação funcional frente à Prefeitura.

No período de 1985 a 1987 houve a passagem gradativa das creches (particulares, filantrópicas e municipais) do Fundo Social de Solidariedade para a Secretaria Municipal de Educação, onde permanecem vinculadas até a presente data.

A Equipe Técnica responsável pelas creches foi implementada, também gradativamente, a partir de 1987, sendo composta inicialmente por assistentes sociais e, posteriormente, por psicólogas e orientadoras pedagógicas.

A partir desse momento, tem início uma preocupação com a formação / reciclagem de educadores, seja através do oferecimento de cursos, palestras, treinamento por módulo, intercâmbio entre as creches, seja através da formação de multiplicadores (no caso, diretoras das creches) pela Equipe Técnica que, por sua vez, passa a realizar um trabalho de supervisão/acompanhamento com as diretoras e atendentes de creche. Esse tipo de procedimento tornou-se inviável face à expansão do número de creches atendidas e vinculadas à Prefeitura.

Soma-se a esse quadro o recente processo de Municipalização, que culminou com a necessidade de alocar os técnicos numa área específica de atuação. Assim, a equipe composta por duas psicólogas, três orientadoras pedagógicas e duas assistentes sociais é dividida e realocada, ficando uma psicóloga, uma orientadora pedagógica e uma assistente social responsável pela coordenação e supervisão do setor de Educação Infantil – creches e pré-escolas – e de Educação Especial (Lei Complementar nº 246, de 9 de junho de 2000).

Em relação à dinâmica de funcionamento das creches, depoimentos e informações adicionais apontam para um período “áureo” compreendido entre 1987 e 1992, onde praticamente inexistia a prática do clientelismo para a admissão de crianças, a Prefeitura fazia questão de arcar com investimentos/infra-estrutura/reciclagem de pessoal e as creches se orgulhavam por não serem vistas como "depósito de crianças". Após esse período, houve uma progressiva falta de investimentos e de prioridade de ações no setor que culminou com o atual quadro que tentaremos esboçar a seguir, situando a formação continuada das educadoras nesse contexto.

2) Localização / Denominação:

Como já mencionado anteriormente, as creches municipais estão alocadas na Secretaria Municipal de Educação que, por sua vez, abarca também os setores de Educação Especial, Ensino Supletivo e parte do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), incorporado recentemente (a partir de 1999)³.

³ Há um organograma da referida Secretaria, atualmente em fase de reelaboração face às novas reestruturações, incorporação de setores e realocação / ampliação de profissionais.

Em 1991 são criadas as pré-escolas anexas às creches e, a partir desse momento, as unidades passam a ser chamadas de CEI's (Centros de Educação Infantil). Nesse primeiro tipo, a Creche funciona em conjunto com a Pré-Escola – ambas municipais – e há a figura da Diretora Escolar, que responde por ambas.

Há também um segundo tipo de equipamento denominado de CRECHE + EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), onde ambas funcionam separadamente, embora em prédios anexos. Não há a figura da Diretora Escolar, embora a Diretora da Creche responda por ambas (Creche e Pré-Escola).

Existe, ainda, um terceiro tipo de equipamento, a EMEFEI (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil), não contemplado em nosso estudo (vide item PROCEDIMENTOS).

Para melhor visualização, apresentamos abaixo um quadro-resumo das 8 creches estudadas por ordem cronológica de municipalização e tipo de equipamento a que pertencem:

CRECHE (bairro)	MÊS / ANO (municipalização)	TIPO
1) Creche VITORIANA	abril / 1986	CRECHE + EMEI
2) Creche JARDIM BRASIL	junho / 1986	CEI
3) Creche LAVAPÊS	abril / 1987	CEI
4) Creche RUBIÃO Jr.	setembro / 1993	CRECHE + EMEI
5) Creche BAIRRO ALTO	abril / 1994	CEI
6) Creche VILA ASSUNÇÃO	outubro / 1995	CEI
7) Creche VILA FERROVIÁRIA	maio / 1996	CEI
8) Creche VILA PAULISTA	junho / 1996	CRECHE + EMEI

Das creches citadas, seis situam-se em bairros periféricos da cidade e duas (Rubião Jr. e Vitoriana) estão localizadas em sub-distritos distantes da cidade, mas pertencentes ao município de Botucatu, que, por sua vez, possui uma área rural bastante extensa rodeada por núcleos habitacionais e comerciais de proporções consideráveis.

3) Infra-estrutura:

As creches municipais de Botucatu atendem a crianças na faixa etária de 4 meses a 6 anos em período integral (7:00 – 17:00 h), de segunda a sexta-feira. Embora a população atendida pelas creches seja bastante flutuante em função da indefinição do número de vagas de cada instituição estudada, no primeiro levantamento realizado havia um total de 663 crianças matriculadas, enquanto que, num segundo levantamento, esse número subiu para 699 crianças atendidas para um total de cinquenta e duas atendentes (mais de 13 crianças por atendente, em média).

O número de funcionários total para as 8 creches estudadas é de 80 (em média, 10 crianças por funcionário), consideradas também as auxiliares de serviços gerais e cozinheiras. Soma-se a este quadro a existência de uma diretora, que responde conjuntamente pela creche e pré-escola, e alguns vigias e "caseiros" eventuais residentes nos equipamentos estudados.

Além dos funcionários pertencentes e regularmente contratados pela Prefeitura, auxiliam no trabalho da creche algumas guardas-mirins, funcionárias da "frente de trabalho" (com contratos provisórios de 6 meses a 1 ano que auxiliam nos mais diversos setores da Prefeitura) e, em alguns casos, funcionários cedidos por empresas particulares em caráter

provisório e horários de trabalho variáveis, diferentemente dos regularmente contratados, que cumprem uma jornada de 44 h semanais de segunda a sexta-feira.

Há uma Equipe Técnica (já citada anteriormente) composta por uma Psicóloga, uma Orientadora Pedagógica e uma Assistente Social vinculada a uma Chefia de Divisão do Ensino, que por sua vez, coordena todos os setores compreendidos pela Secretaria de Educação e que se remete diretamente à Secretária de Educação, responsável maior pelas diretrizes e ações realizadas nessa área em nível municipal.

Em geral, as creches estudadas obedecem às seguintes divisões de turma de crianças, segundo a faixa etária:

BERÇÁRIO: 4 meses a 2 anos.

MINI-GRUPO: 2 a 3 anos.

MATERNAL I: 3 a 4 anos.

MATERNAL II: 4 a 5 anos.

JARDIM: 5 a 6 anos.

Há três creches que adotam a mesma nomenclatura para designar as turmas de crianças que atendem, porém com divisão diferenciada no que tange às faixas etárias compreendidas por cada uma. Em duas delas, há somente uma turma de 4 a 6 anos designada, respectivamente, por Maternal II e Jardim. Em outra creche, o Mini-Grupo atende a crianças de 2 a 3 anos e 6 meses, o Maternal atende a faixa etária de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 6 meses e o Jardim atende as demais até a idade de 6 anos.

Numa das creches estudadas existe o chamado "Projeto Alternativo", onde algumas crianças de 4 a 5 anos são atendidas em período parcial (manhã ou tarde) visando atender às mães que trabalham meio período.

É importante salientar que foi constatado o atendimento de crianças em período parcial ou variável em todas as creches estudadas, seja através de acordo prévio com as famílias, seja através da saída de crianças após as 14:00 h, à medida em que os pais são liberados do trabalho e podem vir buscar seus filhos.

Os critérios oficiais para admissão das crianças são os seguintes, por ordem de prioridade: mãe estar trabalhando de maneira regular (diarista ou mensalista) e sócio-econômico, de acordo com as vagas disponíveis no momento e mediante seleção realizada, ora pela assistente social da Secretaria de Educação, ora pela diretora da creche, conforme o caso. O interesse da família também é considerado através do retorno periódico à creche pleiteada e o número de vezes em que isso ocorre é, inclusive, anotado na ficha de inscrição da(s) criança(s) em questão.

Existem exceções no que tange ao processo de admissão de crianças quando estas são encaminhadas via Ordem Judicial, pelo Conselho Tutelar ou mesmo por políticos da cidade, que resultam em prioridade da vaga ou em matrícula imediata, como pudemos constatar "in loco" ou através de depoimentos oficiais das próprias diretoras e equipe técnica.

Chama a atenção a rigidez e a fiscalização permanente no que se refere ao "controle de emprego" das mães, realizado pela diretora da creche, que é auxiliada, em alguns casos, pela assistente social responsável pela unidade, periodicamente e/ou por denúncias anônimas da comunidade e de famílias da creche.

VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando nosso objetivo inicial, que consiste em obter subsídios que orientem uma proposta de formação continuada para educadores de creche, nessa etapa do trabalho apresentamos os resultados e as principais conclusões obtidas na tentativa de oferecer um panorama geral das condições de trabalho e de formação (inicial e continuada) das atendentes de 8 creches municipais da cidade de Botucatu, analisando-os sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural e de outras discussões críticas e mais recentes na área.

Conhecer o discurso e a prática das educadoras de creche parece-nos fundamental por se relacionar intimamente ao modo como essas profissionais vão efetivamente atuar, como vão encarar as crianças e o que podem esperar do seu próprio trabalho. Com efeito, se as pessoas que vão atender crianças acreditarem firmemente que elas são inferiores, têm déficits insuperáveis por causa de suas origens, suas expectativas em relação ao que poderão conseguir delas e todo o seu envolvimento com o trabalho (inclusive o papel que atribuirá à sua própria função) será permeado por essa convicção (Geis, 1993).

Partindo-se do pressuposto de que os profissionais de creche são o elemento-chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança pequena, há que se pensar em mecanismos que garantam uma sólida formação prévia e em serviço, além de condições favoráveis para o devido aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional, que permitam a esse professor educar e cuidar das crianças sob sua responsabilidade de forma integrada, consciente e intencional (Campos & Rosemberg, 1995; Neto et al., 1998b).

As atendentes participantes de nosso estudo (todas mulheres) situam-se, na sua grande maioria (84%) na faixa etária que vai dos 26 aos 50 anos, são nascidas em Botucatu / SP ou outras cidades próximas (86%), casadas (54%), têm filhos fora da faixa etária atendida

pela creche (82%) e trabalharam anteriormente à prefeitura no setor terciário (86%, especialmente no comércio) apresentando uma grande variabilidade no que se refere ao tempo de trabalho como atendente de creche (desde meses até mais de 10 anos) e, especificamente na creche atual.

No que se refere à situação funcional das educadoras em questão, as atendentes de creche percebem atualmente um vencimento de R\$ 156,45 (salário-base), mais gratificações, por 44 h semanais de trabalho, de segunda a sexta-feira, o que equivale a uma jornada diária de 8 h e 48 minutos.

As gratificações referem-se a abonos (não incorporados ao salário) e progressões na carreira estabelecidas em função de critérios como tempo de serviço na Prefeitura e aperfeiçoamento funcional (mediante ascensão na escolaridade formal e participação em eventos de aprimoramento profissional específicos) – Lei Complementar nº 002/1990.

A grande maioria das atendentes de creche (86%) recebe um salário líquido (excetuadas as contribuições ao INSS e sindicais) na faixa de R\$ 300,00 a R\$ 500,00.

Todas as atendentes de creche participantes obedecem ao Regime Único dos Servidores Municipais, que incorpora alguns benefícios do antigo Regime Estatutário à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – Lei Complementar nº 001/1990.

Até meados do presente ano, estava prevista na Lei Complementar nº 002/90 a possibilidade de progressão vertical na carreira (mudança de cargo e/ou função) e a reserva de 50% das vagas disponíveis em concurso público para todos os funcionários da Prefeitura Municipal de Botucatu como incentivo à ascensão profissional desses funcionários. Informações recentes (colhidas junto à Equipe Técnica e à Chefe da Seção de Pessoal) dão conta de que esse procedimento foi vetado juridicamente pelo Tribunal de Contas do Estado

de São Paulo, o que significa dizer que, a partir de agora, qualquer cargo ou vaga disponível será preenchido mediante concurso público aberto a qualquer pessoa que preencha os requisitos necessários à função.

Todos os funcionários da Prefeitura Municipal de Botucatu estão sujeitos à promoção horizontal por biênio de efetivo exercício, calculado acumuladamente em 2,5% dos vencimentos. Há, também, um adicional de 40% para os servidores que ocupam cargos onde é exigida formação universitária, reduzido a 20% quando o servidor possui a referida escolaridade sem, no entanto, ocupar cargo que contemple tal exigência (Lei Complementar nº 002/90), como é o caso de algumas educadoras das creches.

Embora a escolaridade exigida para o exercício do cargo / função das atuais atendentes de creche seja a de 4ª série do 1º grau (primeiro ciclo do Ensino Fundamental), todas as participantes possuem uma maior escolaridade, sendo que 51% têm, pelo menos, o 2º grau completo e, destas, 35% possuem a escolaridade exigida pela legislação em vigor (Campos, 1994; Neto et al., 1998a; Saviani, 2000a). Mais uma pequena porcentagem (10%) está completando a referida escolaridade por conta própria (em escolas particulares – período noturno).

Embora o Referencial Curricular de Educação Infantil (1998) e os Referenciais para Formação de Professores (1999) utilizem, em consonância com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Saviani, 2000a), a denominação "Professor de Educação Infantil" para designar todos os profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles uma formação especializada ou não, há uma clara distinção entre "professores" e "atendentes" de creche.

Para a Prefeitura Municipal de Botucatu, "Professor", na área de Educação Infantil, é o profissional designado para a Pré-Escola (4 a 6 anos), que atende crianças em

período parcial (manhã ou tarde) e recebe vencimentos de R\$ 248,22 (salário-base) mais gratificações (podendo chegar a, aproximadamente, R\$ 500,00), por uma jornada semanal de 24 h, tendo asseguradas 4 h semanais para planejamento e / ou atividades relativas à docência (as chamadas HTPC's – horas de trabalho pedagógico conjunto, e as HTPL's – horas de trabalho pedagógico livre). Além disso, têm assegurados 45 dias de férias anuais mais os períodos de recesso escolar (conforme resolução nº 3 da CEB) e planos de carreira e remuneração compatíveis com a qualificação mínima exigida para o exercício da docência (Ensino Médio completo, na Modalidade Normal – antigo Magistério).

Já o cargo de Atendente de Creche, responsável pela educação de crianças de 4 meses a 6 anos (contrariando a própria LDB, que prevê o atendimento em creches dos 0 aos 3 anos de idade) possui condições bastante adversas em termos de jornada de trabalho, vencimentos, período de férias e plano de carreira, entre outros. Não há férias coletivas ou períodos de recesso na creche, nem momentos garantidos dentro da carga horária para estudo e / ou planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, como prevê, por exemplo, a atual LDB e as resoluções nºs 2 e 3 da CEB (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Diante desse quadro, as atendedoras de creche se ressentem e queixam-se bastante, como pudemos constatar nas respostas e comentários extras obtidos nos questionários, entrevistas e através de conversas informais mantidas com as participantes nos vários momentos em que estivemos em contato.

Afora condições objetivas de trabalho, explicitadas inclusive através de documentos da Prefeitura Municipal de Botucatu a que tivemos acesso (como a Lei nº 3.987/99 e a Lei complementar nº 246/00), as atendedoras estão sujeitas a procedimentos da



direção da creche (aprovados e estimulados pela Secretaria Municipal de Educação) que contrariam orientações de cunho nacional e acadêmico a esse respeito:

- 1) número excessivo de crianças por turma: média de 10 crianças / atendente na faixa etária de 4 meses a 2 anos; 13 crianças / atendente na faixa etária de 2 a 3 anos; 20 crianças / atendente na faixa etária de 3 a 4 anos; 23 crianças / atendente na faixa etária de 4 a 5 anos; 25 crianças / atendente na faixa etária de 5 a 6 anos. Esses números comprometem diretrizes recomendadas por Campos & Rosemberg (1995) e Neto et al. (1998b) e excedem em muito ao proposto por Oliveira (2001)⁴;
- 2) agrupamento de turmas e / ou redivisão de crianças de determinada turma por ocasião de ausências (previstas ou eventuais) de outras atendentes do equipamento;
- 3) "rodízio de turmas", prática usual em que as atendentes se revezam periodicamente no atendimento às crianças de diversas faixas etárias sob a alegação da direção de que "todos" (crianças e atendentes) "devem se acostumar com todos na creche" e "cada atendente deve ter prática e conhecimento de todas as faixas etárias". Isso pode ser evidenciado pelas observações realizadas e por respostas obtidas nos questionários e entrevistas, onde a maioria das atendentes afirma ter passado por, pelo menos, 4 faixas etárias diferentes numa mesma creche num período inferior a 2 anos;
- 4) desvio de função para outros setores da creche, como limpeza, cozinha, substituição de professoras e da direção, manutenção do prédio da pré-escola, confecção de roupas, entre outros. 65% das participantes afirmam terem sido deslocadas temporariamente de função

⁴ Recomenda-se 1 educador para cada grupo de: 5-6 crianças (de 4 meses a 1 ano e 2 meses); 6-8 crianças (de 1 ano e 3 meses a 1 ano e 8 meses); 8-10 crianças (de 1 ano e 9 meses a 2 anos e 6 meses); 12-15 crianças (de 2 anos e 7 meses a 3 anos e 6 meses); 15-17 crianças (de 3 anos e 7 meses a 4 anos e 6 meses); 18-20 crianças (de 4 anos e 7 meses a 6 anos).



por várias vezes. Todas estas práticas contrariam parâmetros de qualidade de atendimento à criança pequena estabelecidos nacionalmente e expostos em documentos como Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Campos & Rosemberg, 1995), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Lerrer, 1999; Resolução CEB nº 1/99), Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (Campos, 1994; Kramer, 1994), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) e Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Neto et al., 1998a, 1998b).

Especialmente nas observações realizadas, notamos, também, uma diferença gritante em relação à infra-estrutura (materiais, espaço físico, relação adulto / criança etc.) nas creches: as unidades localizadas em bairros de melhor poder aquisitivo e / ou próximas ao centro da cidade apresentam, sensivelmente, melhores condições de atendimento, e vice-versa. Tivemos a oportunidade de presenciar, por vários momentos (especialmente nas creches localizadas em bairros periféricos), várias crianças fazendo as refeições no chão (todas as turmas ao mesmo tempo), adultos almoçando conjuntamente com as crianças (sem horário de almoço previsto para tal) no refeitório ou em sala, com uma rotina visivelmente caótica ou, quando muito, organizada em função dos adultos. Mesmo os cuidados físicos às crianças não têm uma constância, ocorrendo de forma intermitente, não prevista na rotina, exceto nas turmas de Berçário, onde os procedimentos de higiene e de alimentação dos bebês ocupam praticamente todo o tempo.

Todas essas colocações desnudam uma rotina não pensada, planejada, mas que parece ter se cristalizado e automatizado ao longo do tempo enquanto uma sucessão de ações sem sentido, que se tornaram hábitos, justificadas pelo simples fato de "ter sido sempre assim" (Barbosa, 2000). É como se a rotina fosse um mero acessório que só é percebido e

acionado "no varejo" (expressão usada pelas próprias participantes), quando surgem problemas imediatos: crianças que choram incessantemente quando começam a freqüentar a creche, problemas (brigas / gritos das crianças, destruição de materiais e brinquedos etc.) advindos da ausência prolongada da educadora da turma para ir ao banheiro, fumar, conversar com outras funcionárias etc., questões de "mau comportamento" das crianças / famílias / funcionários, entre outros. Nesses casos, a diretora e / ou equipe técnica é chamada para acalmar e "resolver" temporariamente uma dada situação (como se fosse desvinculada de todo um contexto), abandonando sua função prevalentemente burocrática e administrativa. Houve várias tentativas desse tipo de abordagem com a própria pesquisadora, especialmente quando da ausência da diretora da creche da respectiva unidade.

É interessante notar a falsa dicotomia, relatada nas entrevistas, existente entre "a professora que ensina" e "a atendente que cuida". As funções de educação aparecem na fala da direção e das próprias atendentes, na grande maioria das vezes, como a formação e o inculcamento de hábitos de higiene, alimentação e religiosos.

No que se refere especificamente à formação continuada das educadoras em questão, respostas obtidas nos questionários e depoimentos pessoais (inclusive da própria direção e equipe técnica) desnudam uma situação bastante alarmante: nos últimos 2 anos as atendentes de creche tiveram acesso a, no máximo, 4 ou 5 cursos; não existe acompanhamento e / ou supervisão por parte da Equipe Técnica no que tange ao trabalho realizado pelas educadoras; não existe um projeto ou mesmo proposta de formação continuada para esses profissionais integrado ao da pré-escola.

Em relação aos cursos / palestras oferecidos pela Prefeitura, as participantes relatam uma nítida disparidade entre as oportunidades de acesso pelas professoras em relação às atendentes, isto porque as últimas têm de se revezar nos vários períodos / etapas em que o

evento é oferecido "para não atrapalhar a rotina e o funcionamento da creche", ao contrário das primeiras, que têm esse direito assegurado e previsto no próprio calendário escolar. Além disso, os cursos / palestras são, na sua grande maioria, custeados parcialmente pelas próprias participantes, o que prejudica sobremaneira as atendedoras, que têm menor poder aquisitivo. Muitos dos cursos não contam "pontos na carreira" para ascensão horizontal das educadoras de creche por serem oferecidos exclusivamente às professoras. Por último, informações extra-oficiais (em caráter sigiloso) dão conta de que a seleção dos palestrantes / cursos a serem contratados ocorrem muito mais em função de interesses pessoais (ligações de amizade, parentesco e / ou político-partidárias) dos dirigentes do que voltadas a um projeto intencional de qualificação das educadoras.

O acesso aos materiais produzidos, cursos e treinamentos ministrados, assim como diversos depoimentos obtidos apontam para temas e diretrizes teóricas completamente díspares e / ou desvinculadas: eventos de orientação psicomotora convivem com outros de cunho construtivista; a área de saúde é trabalhada nos seus mais diversos aspectos (de forma não articulada) por profissionais de orientação / concepção bastante diferentes; cursos variados são oferecidos por profissionais sem experiência com o trabalho em creche, outros fogem às especificidades de um trabalho plausível com crianças e a grande maioria não tem continuidade nem está inserido num projeto de formação mais amplo e coeso.

É interessante notar que os documentos produzidos pela Prefeitura Municipal de Botucatu que tratam especificamente da área de Educação Infantil não estão em consonância com as exigências de escolaridade, equiparação de salários e condições de trabalho entre professoras e atendedoras expostas nas resoluções n^{os} 1, 2 e 3/97 da CEB. A Lei Municipal n^o 3.987/99, por exemplo, alterou a escolaridade de 4^a série para a exigência de Ensino Fundamental completo no que se refere às educadoras de creche (0 – 3 anos),

mantendo a exigida pela LDB somente para as professoras (4 – 6 anos). Além disso, não menciona a melhoria de condições de trabalho, remuneração e aprimoramento em serviço das atendentes de creche, nem tampouco contempla um plano de diretrizes e metas a serem seguidas para a complementação da escolaridade e a implementação de cursos específicos de formação (Kramer, 1994; Neto et al., 1998a). A legislação municipal, portanto, mantém a dicotomia de papéis e de formação entre professoras e atendentes, como se fossem funções díspares e desvinculadas, omitindo-se da necessidade de formulação de políticas integradas de aprimoramento profissional e de atuação.

Na prática, quando se faz referência à Educação Infantil no Município (como pode ser evidenciado nas entrevistas com diretoras, equipe técnica e dirigentes) nos seus vários aspectos (planejamento, faixa etária atendida, profissionais envolvidos etc.), os participantes se remetem somente à Pré-Escola (4 – 6 anos), numa perspectiva de conteúdos e ações francamente escolarizantes que visem o preparo dessas crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Em contrapartida, a grande maioria das atendentes de creche parece se adaptar como pode a esse quadro atual, assimilando a dicotomia cuidado – educação na sua prática diária, como pode ser evidenciado pelo orgulho que várias delas demonstram em serem "polivalentes" e "prestativas" na creche (segundo depoimentos obtidos nas entrevistas e nos questionários) e constatados nas observações preliminares, onde a limpeza e a arrumação do ambiente e das crianças parecem ter prioridade e encontram-se desvinculadas do desenvolvimento de uma proposta pedagógica mais ampla.

Especialmente nas observações realizadas, a preocupação da grande maioria das atendentes parece ser a de "passar o tempo" (especialmente colocando as crianças para assistirem a TV ou sentadas afim de esperarem o horário da próxima "atividade"),

aumentando em muito o "tempo de espera" das crianças, quando muito formar hábitos ou reproduzir fórmulas escolares tradicionalmente repetitivas e maçantes e / ou realizar treinamentos psicomotores e fonoaudiológicos com as crianças, provavelmente absorvidos nos cursos a que tiveram acesso. Nesse caso, o foco de atenção fica totalmente centrado no educador, que toma a iniciativa, propõe os exercícios / jogos e espera condutas padronizadas das crianças, julgando o que está "certo" e o que está "errado", conforme o caso. Noutros casos, o quadro que se delineia é de displicência e abandono no trato com as crianças, em que a atendente demonstra total desinteresse e desmotivação pelo trabalho, abdicando completamente de seu papel enquanto educadora.

Numa segunda etapa da pesquisa, nos propusemos, à semelhança de Geis (1993), Gomide (1992) e Loch (1986), a proceder a uma caracterização mais pormenorizada das concepções e expectativas das atendentes de creche sobre seu trabalho, contrapondo-as com sua prática efetiva com as crianças, na tentativa de esboçar um quadro que nos permita sugerir alguns parâmetros para a condução de um trabalho de formação continuada com essas educadoras.

Inicialmente, tornou-se necessário recorrer à pesquisa documental (Gil, 1999) e a outros agentes participantes desse processo afim de traçar um panorama que subsidiasse uma análise mais realística e abrangente onde houvesse a participação de todos os interlocutores envolvidos, como bem assinalam Kuhlmann Jr. (2000b), Machado (1998) e Nascimento (2000). Esses autores insistem nas questões relativas aos aspectos legislativos e históricos enquanto constituintes de equívocos quanto à natureza, especificidade e indefinição do papel das educadoras de creche.

Considerando cada participante da creche como um sujeito potencialmente ativo na construção social desse equipamento e, ao mesmo tempo, do movimento social em

que ela se insere, o estudo da vida cotidiana da creche tem uma importância fundamental para trazer os elementos que possibilitem o conhecimento e a compreensão de seu funcionamento (Geis, 1993).

Assim, enquanto que a grande maioria das atendedoras conceitua a creche como "um local seguro onde as mães deixam seus filhos para poderem ir trabalhar" (Geis, 1993; Kuhlmann Jr., 1998) e a criança como um ser "desprotegido", "ingênuo", que necessita de "afeto e atenção", as observações desnudam o que Kuhlmann Jr. (2000a) designa como "pedagogia da submissão": uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Esse mesmo autor discute os propósitos e as estratégias de uma educação assistencialista, que compreende uma pedagogia "pobre para os pobres" e se assenta na inculcação de bons hábitos e boas maneiras, preocupação com a integridade física da criança, à semelhança do encontrado por nós nas entrevistas e observações realizadas.

No que diz respeito à ação e função da creche, constatamos, como Geis (1993) e Loch (1986), a ênfase nas atividades de alimentação e a inculcação de valores como "obediência", "respeito pelas tias", "gratidão" (manifesta através de um forte componente religioso subsidiador das práticas), permeados pela exigência constante de silêncio e imobilidade total das crianças. Concordamos com essas autoras quando apontam para a indefinição do papel desempenhado pelas educadoras, que se traduz em fortes sentimentos de insegurança e insatisfação, já que o discurso e a prática das atendedoras participantes de nosso estudo apontam para funções e papéis oscilantes, que ora se traduz pelo "tomar conta", ora é visto como substituto e mais capaz que o da mãe, noutras vezes é colocado como mais completo e importante que o da professora – "ela só ensina, mas não cuida".

Fleury (2000), utilizando o conceito de representação social⁵ proposto por Moscovici, o situa como um "corpus" organizado de conhecimentos proveniente de um dado momento histórico-social, onde o modo de produção da sociedade determina o modo de pensar e agir dos indivíduos. Nesse sentido, coloca que os professores tendem a levar para sua prática educativa estereótipos de criança que os fazem agir de uma forma alienada, acrítica e mecânica, numa clara transposição das condições de produção e de trabalho a que são submetidos.

Em sua pesquisa com professoras de pré-escola, Fleury (op. cit.) constata que, paralelamente a representações e constructos idealizados dessas profissionais sobre o "ser criança", onde a mesma é vista como um ser inocente, meigo e puro, convive uma prática que privilegia atitudes pedagogizantes, normativas e moralistas que legitimam uma conduta discriminatória para com as crianças de famílias de baixa renda. Essa autora coloca que esse caráter aparentemente contraditório permite ao educador projetar inconscientemente suas aspirações e desejos idealizados, que contribuem para uma representação mitificada da infância, ao mesmo tempo que facilita a aceitação de um certo sentimento de impotência frente às condições concretas de sua atuação.

Como já apontado anteriormente, a comparação com as professoras de pré-escola é inevitável por parte das atendentes, que demonstram fortes ressentimentos em relação às primeiras: salários bastante diferenciados dos das professoras (em média, aproximadamente o dobro pela metade da carga horária semanal), além de condições bastante díspares em termos de reconhecimento social e condições de formação (inicial e continuada).

⁵ Aqui conceituado como o conjunto de crenças, opiniões, significados e informações que se processam num nível simbólico e que permitem tornar inteligíveis aos homens um determinado objeto de sua realidade social.

Esses ressentimentos são agravados e traduzidos no discurso das participantes, que afirmam aprender a trabalhar com crianças no "ensaio-e-erro" ou observando outras colegas na função, além do desrespeito pelos superiores ao seu trabalho – quando têm de participar do rodízio e / ou agrupamento de turmas, têm sob sua responsabilidade um número elevado de crianças, são cobradas excessivamente pela direção e equipe técnica sem a necessária contrapartida e respaldo profissional, são deslocadas de função, depreciadas no trabalho etc. . Tais aspectos são relatados por Geis (1993) e Machado (1998) e relacionados com o desinteresse e desmotivação pelo trabalho, assim como com a indefinição da identidade social vivida pelas educadoras, que ora são requisitadas para exercerem os papéis sociais tradicionalmente atribuídos à mulher, ora são solicitadas enquanto educadoras e profissionais.

Também Campos et al. (1984), tentando traçar um perfil profissional das atendentes de creche a partir do discurso dessas educadoras, apontam para 3 tipos de fatores enquanto indicadores de "prestígio" na instituição, semelhantes aos por nós encontrados:

- 1) atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada ao educando, menor o prestígio do profissional);
- 2) idade do educando (quanto menor o educando, menor o prestígio do profissional);
- 3) proximidade do corpo (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência – e, portanto, ao corpo – do educando, menor o prestígio do profissional).

A questão do reconhecimento profissional em creche ainda guarda resquícios que apontam para um caráter de um trabalho leigo, "voluntário", mais dependente do idealismo e boa vontade dos envolvidos do que de uma formação profissional específica. Essa conotação, por sua vez, é repassada para o pessoal empregado nas instituições, fazendo com

que possíveis reivindicações por melhoria de salários e condições de trabalho ganhem um caráter negativo, na medida em que se contrapõem à imagem de caridade e de favor, associada ao tipo de atendimento oferecido à população mais pobre (Campos et al., 1984).

Nesse contexto, as tentativas de aprimoramento profissional acabam sendo voltadas às faixas etárias maiores, campo onde o poder público municipal parece transitar com maior facilidade. Assim, a maioria dos eventos oferecidos (escassos) são francamente voltados às professoras da pré-escola e à faixa etária por ela atendida; o planejamento pedagógico (vide anexo 12) e a orientação técnica (vide anexo 13) seguem caminho idêntico, tendo de ser adaptados às crianças menores de acordo com o bom senso (ou não) de cada educadora, que recebe somente o material por escrito sem a devida discussão e / ou acompanhamento técnico; a participação em eventos fica restrita ao poder aquisitivo de cada atendente (pois são parcialmente pagos pela mesma) e a critério da direção da creche que, por sua vez, vê-se obrigada a estabelecer um revezamento de educadoras de modo a não atrapalhar a rotina nem proceder à dispensa de crianças, já que não existem espaços institucionais reservados para tal (ou são oferecidos fora do expediente de trabalho).

Não é à toa que as entrevistadas imaginam um trabalho de formação continuada voltado à faixa etária em que atuam, de teor mais "prático" e específico, com o devido suporte técnico e que tenha início no processo de seleção (mais rigoroso e específico, com exigência da escolaridade mínima de "segundo grau completo com magistério"), passando por um estágio profissionalizante inicial, à semelhança do encontrado por Geis (1993) e Gomide (1992).

No entanto, as próprias participantes parecem ter introjetado um modelo escolarizante de educação, que privilegia o desenvolvimento de aspectos e a preparação para a alfabetização, entendido como necessário às crianças maiores de 3 e / ou 4 anos. Essa

transposição do modelo escolar para a creche, além de diminuir a importância da dimensão afetiva e de cuidados ligados ao corpo (Carvalho, 1999), acaba por minimizar a preocupação com o atendimento às crianças menores, famílias e comunidade (Campos et al., 1984), tal como encontrado por nós nas entrevistas e observações realizadas.

Nessa perspectiva, Carvalho (1999) situa a psicologização e a feminilização das práticas educacionais que associam o cuidado ao universo privado, familiar, e a docência à maternagem, à doação incondicional, contribuindo para desqualificá-la enquanto profissão e impedindo um projeto de formação coletivo, propondo a revisão dessas duas categorias nas práticas de formação dos educadores sob uma perspectiva profissional, histórica. Para essa autora, o cuidado pode, sim, constituir-se num aspecto privilegiado que inclua a afetividade como parte integrante do trabalho pedagógico.

Kuhlmann Jr. (1998, 2000b) aponta para a polarização entre o assistencial e o educacional, que opõe a função de guarda e proteção à função educativa como se ambas fossem incompatíveis, excludentes. Tal concepção, segundo esse autor, colabora para que os cuidados e a assistência sejam deixados de lado, secundarizados, e o "educacional" (leia-se, "escolarizante") seja elevado à categoria de "atividade nobre", mais importante.

Essa oposição se traduz na avaliação, pelas atendedoras, da escolaridade formal exigida pela legislação, que representa, além da elevação do "status" profissional à categoria de professoras, a possibilidade de desvincularem-se de atividades tidas como desagradáveis, relacionadas aos cuidados mais próximos com as crianças. Por outro lado, as educadoras desconfiam de sua efetivação, dada a falta de prioridade até então demonstrada pela Prefeitura nesse sentido.

Arce (2000) acrescenta a discussão sobre a tendência atual da formação de professores sob uma ótica construtivista, cujos pressupostos abarcam uma educação

individualista, voltada aos interesses do mercado e que traz no seu bojo uma concepção funcional de sociedade, desconsiderando seu processo histórico e as relações materiais a ela subjacentes – em outras palavras, uma educação que perpetua a naturalização das relações sociais alienantes, ressaltando habilidades e méritos individuais que impedem um projeto de formação coletivo, politizado, intencionalmente voltado à sua superação.

Por outro lado, como bem evidencia Kuhlmann Jr. (1998), a Educação Infantil não pode se furtar à transmissão de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino de primeiro grau. Mas o modelo da "escola primária" é inadequado para essa faixa etária – em alguns aspectos, até mesmo para a clientela do Ensino Fundamental.

Em outras palavras, como bem assinala Machado (1998), reivindicar uma formação específica para os profissionais de creche não pode significar, portanto, preparar educadores para copiarem o modelo do Ensino Fundamental, mas sim para captarem as especificidades do trabalho com crianças menores.

É interessante notar como, paralelamente ao discurso escolarizante, questões básicas e de suma importância permanecem pendentes e urgentes de serem equacionadas, como as evidenciadas por discursos velados das atendentes: maus-tratos (físicos e / ou psicológicos) com crianças, discriminação de pessoas (crianças, funcionários, mães), problemas de relacionamento e de falta de comunicação com as famílias atendidas, autoritarismo da maioria das diretoras de creche, hierarquia entre atendentes, "pressão" funcional no interior da instituição (para que não se efetuem mudanças, denúncias, críticas etc.), problemas de relacionamento e comunicação (entre funcionárias e destas com a direção da creche e / ou outras instâncias), omissão de dirigentes e equipe técnica, inadequação / desequilíbrio psicológico de várias educadoras, que se traduz especialmente no trato das

mesmas para com as crianças etc., aspectos também encontrados por Geis (1993) e Loch (1986) e apontados como constituintes de um quadro institucional perverso que precisa ser levado em conta na consecução de um projeto de formação que se pretenda mais realístico e abrangente.

Duarte (1999a) e Mello (2000) complementam e enriquecem essa discussão quando colocam que o educador necessita ultrapassar a mera "consciência-em-si" – alienada, espontânea e naturalmente dada, perene, não intencional – rumo a um novo patamar, o da "consciência-para-si" – superação do caráter espontâneo e natural, relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência e de suas múltiplas determinações – afim de que possa se posicionar de uma forma crítica e consciente frente ao processo de alienação e expropriação a que é constantemente submetido, que lhe permita desenvolver ao máximo suas possibilidades dentro de sua prática educativa e enquanto indivíduo.

Isso significa dizer que o trabalho educativo insere-se numa conjuntura que pode contribuir tanto para sua humanização quanto para sua alienação. Ou seja, esse processo pode se realizar de tal forma que possibilite ao indivíduo a realização de complexas e diversificadas ações dirigidas conscientemente, mas, por outro lado, se constituir em ações alienadas e alienantes, reduzindo o indivíduo a um ser que se identifique espontaneamente com as relações sociais de dominação.

Mello (2000) acrescenta que a compreensão da determinação sócio-histórica do homem e de seus condicionantes é essencial ao desenvolvimento da consciência crítica rumo à superação das relações sociais alienadas, permitindo ao educador estabelecer uma nova relação com o conhecimento e, conseqüentemente, com sua função educativa, que o permita situar-se enquanto sujeito histórico nesse processo.

Davidov (1995) aponta que uma das tarefas essenciais do educador crítico e consciente consiste em perceber as possibilidades de humanização de sua atividade que o permita promover o desenvolvimento e o nível de consciência e autonomia de seus educandos, num novo patamar de compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento humano. Isso só é possível a partir de uma relação consciente do educador com seu próprio condicionamento, com o conhecimento da realidade, com os procedimentos e técnicas, com a linguagem, com os usos e costumes, com os outros homens, com sua vida e consigo mesmo – um posicionamento marcado pela intencionalidade (Mello, 2000).

Vigotsky (1997a) faz a distinção entre conceitos cotidianos e conceitos científicos: enquanto que os primeiros incorporam-se à experiência do sujeito de forma direta, espontânea, prática, empírica, podendo implicar em generalizações arbitrárias que não ultrapassam o nível dos pseudo-conceitos, ou seja, não envolvem a sistematização nem um caráter consciente do processo, os conceitos científicos implicam na superação da relação imediata entre o objeto e o conceito, no estabelecimento de inter-relações e generalizações, exigindo um nível de abstração e uma atividade intelectual que lhe conferem um caráter mais consciente e sistemático e, portanto, intencional.

Mello (2000) destaca a importância da incorporação dos conceitos científicos num projeto de formação de educadores. Para esta autora, no entanto, é necessário atentar para os riscos do verbalismo e do distanciamento da realidade concreta. Nesse sentido, propõe uma interlocução com a atividade prática, real, num constante movimento de ir-e-vir que permita a fixação dos conceitos de uma forma dinâmica, integrada, que promova um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento permanente dos educadores – o pensamento conceitual autêntico.

Sob esse prisma, um projeto continuado de formação de professores torna-se amplo e complexo. Um educador sensível, consciente de seu papel, intencionalmente engajado em promover o desenvolvimento e o bem-estar das crianças sob sua responsabilidade necessita de condições infra-estruturais (materiais, pessoais, físicas) para que isso se efetive (Campos & Rosemberg, 1995; Neto et al., 1998a).

Fleury (2000) propõe um projeto de formação continuada que vá além do domínio de técnicas, conteúdos e habilidades, que se proponha a resgatar, "re-apresentar" reminiscências da infância junto aos próprios educadores, levando-os a desenvolver um sentimento de empatia e solidariedade com relação à criança, passando posteriormente ao estudo das representações sociais sobre infância adquiridas historicamente que os leve a uma maior compreensão e contextualização de seu papel educativo.

Por outro lado, Duarte (1999a) afirma que uma concepção histórico-social da formação do indivíduo não pode limitar-se a analisar os processos de objetivação e apropriação que explicam a formação de determinados processos cognitivos e comportamentais, mas necessita se posicionar sobre o caráter humanizador ou alienador na formação desses processos. Em outras palavras, trata-se de analisar as condições concretas de existência e de atuação dos educadores que os impedem de desenvolver suas potencialidades máximas por conta do cerceamento social a que são submetidos.

Em nosso estudo, constatamos condições de trabalho e de formação das professoras de creche que estão muito aquém de um projeto educacional que se pretenda humanizador, que vá além do imediato, "rotineiro", "naturalmente dado", alienado, a-histórico (Barbosa, 2000). Os dados se coadunam com os encontrados em outras pesquisas de mesmo teor (Geis, 1993; Gomide, 1992; Loch, 1986), onde direitos trabalhistas básicos (como salário, carga horária adequada, programa de formação intencional e específico garantido

dentro da jornada de trabalho etc.) não são garantidos. Ao mesmo tempo, as educadoras convivem, por um lado, com um discurso oficial na Educação Infantil que privilegia o educacional enquanto preparação para o Ensino Fundamental e, por outro, com as novas exigências legislativas que, embora endossem perspectivas profissionalizantes e compatíveis com o exercício da função, não garantem nem explicitam sua operacionalização e consecução (Arce, 2000; Kuhlmann Jr., 2000b). Isso se reflete nas formas de pensar e agir das educadoras para com as crianças, empobrecendo as possibilidades de interação, desenvolvimento da autonomia, formação de conceitos etc., destituindo o educador de seu papel mediador intencionalmente pensado e construído coletivamente.

Por outro lado, é importante lembrar que esse quadro insere-se numa rede de relações institucionais mais amplas onde chefias, equipe de supervisão e poder público municipal reforçam concepções e práticas subjacentes pela falta de conhecimento e de clareza dos pilares de um projeto educativo que possa vir a modificar esse estado de coisas. Esses dirigentes também parecem não ter aprofundado reflexões acerca do papel da creche e de seus profissionais, atuando na base do "ensaio-e-erro", sem sequer estabelecerem uma interlocução entre si e com o conhecimento produzido até então, agindo de forma amadorística e aparentemente descomprometida politicamente.

Contribuem para esse quadro a precariedade das verbas destinadas à Educação Infantil e o descaso dos atores governamentais, traduzidos em documentos e legislações de cunho nacional que perpetuam concepções e modos de ação conservadores e banalizados pela falta de um projeto sério e articulado que vise a emancipação e a conscientização dos agentes envolvidos, e não sua despolitização e subserviência.



Diante dessa situação, consideramos que um projeto de formação continuada que se pretenda mais amplo e realístico não pode se furtar a apontar outras frentes de atuação que permitam sua efetivação.

O documento Referenciais para Formação de Professores (1999) aborda formas de promover a profissionalização do magistério em todos os níveis (incluindo-se aí os profissionais que se dedicam à Educação Infantil), tendo como princípios a articulação das ações de formação, da avaliação da atuação profissional e da progressão da carreira na perspectiva do desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade por parte de todos os envolvidos, ou seja, das secretarias de educação, das agências formadoras e dos professores.

Entretanto, uma análise mais atenta e minuciosa desse documento (Arce, 2001) aponta para uma formação instrumental, "prática", que reforça o cunho psicologizante / cognitivista do atendimento infantil. São previstas a realização de observações, registros, estágios e a participação dos educadores em grupos de estudo e supervisão, a figura do "professor-formador"⁶ e a avaliação da atuação profissional para fins de progressão na carreira sem, no entanto, mencionar a garantia de alocação de verbas e investimentos, a incrementação das condições infra-estruturais (pessoais e materiais) e as estratégias de formação dos "formadores de professores".

Todas as questões pertinentes ao aperfeiçoamento dos educadores são tratadas nos Referenciais a partir de condições ideais, naturalmente dadas, que parecem existir "a priori", bastando empenho e boa vontade dos profissionais envolvidos para que sejam colocadas em prática, numa clara conotação voluntária, doadora (Arce, 2001).

⁶ Profissional com larga experiência docente e reconhecido mérito profissional que funciona como "modelo" aos professores iniciantes, oferecendo estágios e colaborando nos momentos de reciclagem e aprimoramento profissional dos educadores, ao mesmo tempo que auxilia na incrementação das propostas pedagógicas junto aos alunos (SEF/MEC, 1999).

No caso da Educação Infantil, em particular, os Referenciais para Formação de Professores (1999) partem do pressuposto que os educadores de creche têm asseguradas as HTP's (horas de trabalho pedagógico) dentro da jornada de trabalho, à semelhança dos demais professores, o que constitui um sério equívoco. Além disso, o atendimento em período integral e, conseqüentemente, a disparidade de carga horária entre os professores de creche e os demais não são considerados em sua especificidade, afora outras condições adversas de trabalho e de salário que certamente necessitam ser equacionadas para que não se corra o risco do enfraquecimento da categoria, divisão e competição internas, que podem provocar uma evasão de professores da Educação Infantil para outros níveis de ensino (Arce, 2001).

Em nosso estudo, a grande maioria das atendedoras de creche deixa clara a reivindicação de condições mínimas (infra-estruturais) em termos de carga horária, planejamento e supervisão, condições dignas de trabalho e de formação como pressupostos à exequibilidade de um projeto de formação continuada e ao equacionamento de questões relativas ao atendimento prestado, no que concordamos prontamente.

Ponderamos questões como as apontadas por Kuhlmann Jr. (1998), quando coloca que a situação das pessoas que trabalham nas creches brasileiras não é algo que se possa pensar em reverter a partir de uma proposta de formação em serviço. Esta poderá resultar em algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitantemente a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a educação infantil.

Nesse sentido, trabalhos sistematizados que resgatem componentes históricos e institucionais e que busquem estabelecer uma interlocução com os agentes envolvidos, tanto

em nível do discurso quanto das práticas e de suas implicações para o atendimento à criança pequena, podem se constituir num ponto de partida para a reflexão e a revisão das práticas educacionais por parte dos agentes envolvidos nesse processo.

Acreditando nesses princípios, procuramos oferecer subsídios teóricos e práticos que visem promover a cidadania das crianças e famílias atendidas pela creche, entendendo que isto só é possível mediante a conscientização e melhoria das condições de trabalho e de formação de seus educadores.

É necessário considerar, no entanto, questões subjacentes a um trabalho desse porte, que implica em reconhecer limitações na tentativa de apreender a realidade, sempre tão dinâmica e complexa, e que não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de intervenção enquanto verdades absolutas, imutáveis, mas que acredita humildemente que a possibilidade de crítica e a provisoriedade do conhecimento constituem-se em forças motrizes que impulsionam a existência humana.



VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, buscamos realizar um levantamento das condições de trabalho e de formação dos professores leigos em creche.

A partir desse levantamento, constatamos condições infra-estruturais bastante adversas (pessoais, físicas, materiais) que comprometem um trabalho planejado, coletiva e intencionalmente pensado, voltado à promoção da cidadania da clientela atendida.

No entanto, entendemos que, mesmo frente às limitações e disparidades apontadas, é possível efetuar algumas mudanças em nível municipal que contribuam para a melhoria das condições de trabalho e de formação das educadoras de creche, começando por uma reforma na infra-estrutura organizacional e pessoal, que apontaremos a seguir:

- melhoria das condições infra-estruturais (materiais, físicas) através de um programa de austeridade no uso de verbas públicas e da realização de parcerias com entidades privadas, conselhos da criança e prefeituras da região – isso inclui melhoria de salários, plano de carreira, revisão de carga horária e do número de crianças por educador, equiparação com condições de trabalho dos professores, adaptação de prédios e de espaços destinados às crianças etc.;
- seleção de diretores de creche mediante concurso público que obedeça a critérios técnicos, através da contratação de profissionais gabaritados na área que não tenham relações de parentesco e / ou amizade com os participantes, onde as atuais diretoras tenham o direito de participar em nível de igualdade de condições com os demais concorrentes;

- incremento no número de equipes técnicas mediante seleção efetuada nos mesmos moldes da anterior, excluindo-se a participação dos atuais técnicos (já concursados);
- realização de curso básico inicial que inclua os diversos aspectos referentes ao atendimento em creche (saúde-nutrição, relação creche-família, relações interpessoais, gerenciamento, formação continuada, rotina, planejamento psicopedagógico, concepção / histórico de creche, de criança e do atendimento infantil, linhas teóricas atuais na área de Educação Infantil e suas implicações, entre outros) que permitam subsidiar técnicos e diretores de creche na elaboração de um projeto pedagógico integrado e coletivo de atuação;
- aperfeiçoamento e atualização da legislação municipal que garanta a contratação e o aprimoramento profissional dos educadores de creche, inicialmente de acordo com parâmetros nacionais estabelecidos pela legislação vigente e, posteriormente, buscando ultrapassar esse patamar na medida em que os profissionais adquiram autonomia para uma atuação mais consciente, contextualizada e crítica;
- acompanhamento e supervisão do trabalho realizado em todas as instâncias (dirigentes, equipe técnica, diretores, professores) por profissionais reconhecidamente gabaritados através de contratações (inicialmente terceirizadas) e parcerias com universidades, centros de pesquisa e de referência na área;
- criação de espaços institucionais (grupos de estudo, bibliotecas para educadores, cursos e treinamentos periódicos, reuniões para planejamento e avaliação, momentos para registro e observação, intercâmbio entre profissionais, visitas a outras creches etc.) garantidos dentro da jornada de trabalho, de forma a proporcionar momentos de reflexão e aprimoramento que visem a melhoria do atendimento às crianças e famílias da creche através do aperfeiçoamento pessoal e profissional de seus educadores.

É importante ressaltar que tais diretrizes de formação continuada constituem-se em sugestões que necessitam estar atreladas a outras ações complementares – formação inicial e geral compatíveis com o exercício da função, férias coletivas de funcionários, melhoria salarial e estabelecimento de plano de carreira, incremento de investimentos, trabalho articulado e transparente com as famílias atendidas pela creche, condições adequadas no que se refere ao número de crianças por adulto, formas de agrupamento das crianças, organização e utilização dos espaços, equipamentos e materiais pedagógicos, entre outros (Campos & Rosemberg, 1995; Neto et al., 1998b), que implicam numa radical mudança de concepções e práticas vigentes que, por sua vez, precisam estar engajadas num projeto pedagógico coletivo e bem fundamentado, de cunho amplo e intencional, que parta das condições concretas de existência e atuação dos indivíduos sem imiscuir-se nelas, mas enquanto proposta rumo à sua superação.

Esperamos, a partir dessas medidas e de uma real e concreta vontade política, estar contribuindo para o início de um processo que considere o educador como sujeito de direitos e passível de qualificação e priorização por parte do poder público. Isso significa reconhecer e estimular permanentemente o papel dos professores enquanto mediadores da cultura e do conhecimento produzido socialmente, que passa, necessariamente, pela formação de um educador reflexivo, consciente de seu papel e de sua inserção no tecido social, engajado historicamente e politicamente, capaz de reivindicar e de contribuir ativamente para um projeto educacional integrado e consistente.



VIII – BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. & FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p.95-110.

ARAÚJO, M. N. Aspectos práticos e teóricos da formação do educador de creche / pré-escola. **Idéias**, v. 7, p. 25-33, 1990.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 41-62.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, nº 74, p. 1-21, 2001.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279p.

ASSIS, R. A. O trabalho do professor na pré-escola. **Idéias**, v. 2, p. 55-59, 1988.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023** : 2000. Rio de Janeiro, 2000.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, v. 25, nº 1, p. 93-113, 2000.

BARBOZA, L. M. Reflexões sobre a prática. **Idéias**, v. 2, p. 66-68, 1988.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: **Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p.11-15.



BOSHÓVICH, L. Las etapas de formacion de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V. V. & SHUARE, M. **La Psicologia Evolutiva y Pedagogica en la URSS** (Antologia). Moscou: Progresso, 1987. p 250 - 273.

BRAGAGNOLO, A. Um caminho de desafios e descobertas: a formação do profissional de educação infantil. In: I CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 90., 1998, Águas de Lindóia. **Resumos do I Congresso Paulista de Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Orsa, 1998. 102 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998. 331p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10172: Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998. Vol. 1.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1 de 07/04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2 de 19/04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 3 de 08/10/97.** Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997.

CAMPOS, M. M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, M. M. M. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. **Idéias**, v. 2, p. 22-66, 1988.

CAMPOS, M. M. M.; GROBAUM, M. W.; PAHIM, R. & ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**, v. 9, p. 39-66, 1984.

CAMPOS, M. M. M. & ROSEMBERG, F. **Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995. 40p.

CARVALHO, M. P. **No Coração da Sala de Aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. 247p.

DAVIDOV, V. V. Influence of L. S. Vygotsky on Education: theory, research and practice. **Educational Researcher**, v. 24, nº 3, p. 12-21, 1995.

DAVIDSON, F. & MAGUIN, P. **As Creches:** realização, funcionamento, vida e saúde da criança. Lisboa: Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, 1983.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995. 293p.



DIMENSTEIN, G.; ROSSETTI, F.; SAYAD, A. & MADOU, N. Muito por fazer. **Educação**, v. 236, p. 30-31, 2000.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999a. 227p.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999b. 115p.

FLEURY, M. das G. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-158.

FONTANA, R. A. C. & CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 232p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 262p.

GALLARDO, J. S. P. **Modelos de Atuação do Profissional de Creche**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GEIS, R. M. **Criar ou Educar Crianças?** Estudo das representações de mães e de educadores sobre o papel da creche. São Paulo, 1993. 280 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GOIS, A. As flores do jardim da infância. **Educação**, v. 232, p. 41-49, 2000.

GOMIDE, E. F. de S. **Educadores de Creche: concepções e prática** (um estudo de caso). São Paulo, 1992. 127 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.



GUIMARÃES, C. M. Educador Infantil: mudança do paradigma para a sua formação inicial e continuada em serviço. In: I CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 45., 1998, Águas de Lindóia. **Resumos do I Congresso Paulista de Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Orsa, 1998. 102p.

HADDAD, L. **A Creche em Busca de Identidade**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1993. 246p.

INOUE, A.; WAJSKOP, G. & CARVALHO, S. P. Referencial curricular nacional de educação infantil. **Criança**, v. 30, p. 3-5, 1998.

JUNQUEIRA-FILHO, G. de A. A educação do educador: a pedagogia respondendo às paixões. In: Oliveira, Z. de M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 177-187.

KISHIMOTO, T. M. Pré-escola e democratização do ensino. **Idéias**, v. 2, p. 19-21, 1988.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 140p.

KRAMER, S. A pré-escola como direito social. **Idéias**, v. 2, p. 13-16, 1988.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / COEDI, 1994. p. 16-31.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000a. p. 51-65.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Ed.**, nº 14, p. 5-18, 2000b.

- KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.
- KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, v. 78, p. 17-26, 1991.
- LA TAILLE, Y. ; OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. 115p.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998a. p. 119-142.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998b. p. 59-83.
- LERRER, D. É de pequeno que se aprende. **Educação**, v. 219, p. 18-21, 1999.
- LIMA, E. C. de A. S. O jogo e a criança. **Idéias**, v. 2, p. 60-65, 1988.
- LOCH, G. H. M. **Creche: papel das pajens e administradoras**. Realidade e fantasia. São Paulo, 1986. 220 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MACHADO, M. L. de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-50.
- MACHADO, M. L. de A. **Formação Profissional para Educação Infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. São Paulo, 1998. 274p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 10, nº 1, p. 16-27, 1999.

MELLO, S. A. **Linguagem, Consciência e Alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000. 111p.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec / Abrasco, 2000. 269p.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 99-112.

NETO, A. F. ; PIAZERA, I. B.; RODRIGUES, J. de O. C.; WALENDY, L. M.; COELHO, M. A. S.; ANDRADE, M. C. L. ; VALIM, M. E. L.; LORENZI, M. T.; SANTOS, N. N. M.; ALBUQUERQUE, O. de A. S. C. & CARVALHO, R. P. Considerações sobre a regulamentação para a formação do professor de educação infantil. In: **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, v. I, 1998a. p. 17-24.

NETO, A. F. ; PIAZERA, I. B.; RODRIGUES, J. de O. C.; WALENDY, L. M.; COELHO, M. A. S.; ANDRADE, M. C. L. ; VALIM, M. E. L.; LORENZI, M. T.; SANTOS, N. N. M.; ALBUQUERQUE, O. de A. S. C. & CARVALHO, R. P. Fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a educação infantil. In: **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, v. I, 1998b. p. 9-16.

OLIVEIRA, Z. de M.R. L.S. Vigotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil. **Idéias**, v. 2, p. 43-46, 1988.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches**: crianças, faz-de-conta & cia. 9ª ed . Petrópolis: Vozes, 2001. 128p.

PANTONI, R. V. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A formação continuada do educador: desafios e conquistas. **Criança**, v. 30, p. 37-39, 1998.

PAULILO, V. L. A. M. Educação infantil: os direitos das crianças e os deveres dos educadores. In: I CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 30., 1998, Águas de Lindóia. **Resumos do I Congresso Paulista de Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Orsa, 1998. 102p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOTUCATU. **Direitos e Deveres do Servidor Público Municipal** (mimeo). Outubro de 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOTUCATU. **Lei Complementar nº 001 de 25/07/90**. Dispõe sobre o Regime Único dos Servidores Públicos Municipais e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOTUCATU. **Lei Complementar nº 002 de 25/07/90**. Institui o Sistema de Carreira no Serviço Público Municipal, fixa as suas diretrizes e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOTUCATU. **Lei Complementar nº 188 de 18 de março de 1998**. Dispõe sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado do Município e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOTUCATU. **Lei Complementar nº 246 de 09/06/00**. Altera o quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOTUCATU. **Lei Complementar nº 250 de 19/07/00**. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2001 e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOTUCATU. **Lei nº 3987 de 15/12/99**. Dispõe sobre normas para a Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Botucatu.



RAINHO, J.M. Coisa de louco. **Educação**. v. 238, p. 32-39, 2001.

RAINHO, J.M. No papel. **Educação**. v. 239, p.34-36, 2001.

REDIN, E. Atendimento à criança pequena no Brasil. **Idéias**, v. 2, p. 27-30, 1988.

REDIN, E. Pré-escola para quê? **Idéias**, v. 2, p. 37-40, 1988.

ROSEMBERG, F. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. 251p.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A formação contínua do profissional: componente básico de uma educação infantil de qualidade. In: I CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 31., 1998, Águas de Lindóia. **Resumos do I Congresso Paulista de Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Orsa, 1998. 102 p.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A. & CHAGURI, A. C. (orgs.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 198p.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000a. 242p.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000b. 164p.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000c. 122p.



SCARPA, R. **Era Assim, Agora Não**: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 128p.

TELLES, M. A. de A.; MEDRADO, M. A. & GRAGNANI, A. M. C. Creches e berçários em empresas privadas paulistas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 57, p. 39-54, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VENGUER, L. **Temas de Psicologia Preescolar**. 3ª ed. Havana: Pueblo y Educación, 1987. 259p.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, v. 67, p. 3-16, 1988.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: el significado histórico de la crisis de la psicología. 2ª ed. Madrid: Visor, 1997a. Vol. I.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: pensamiento y lenguaje / conferencias sobre psicología. 2ª ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001. Vol. II.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995. Vol. III.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: psicología infantil. Madrid: Visor, 1996. Vol. IV.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997b. Vol. V.



WEISZ, T. Revendo a função pedagógica da pré-escola. **Idéias**, v. 2, p. 33-36, 1988.

ZAPORÓZHETZ, A. Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. . In: DAVIDOV, V. V. & SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagogica en la URSS** (Antologia). Moscou: Progreso, 1987. p 71 - 82.



ANEXOS



1ª Visita – Diretoras

- “rapport” inicial / visita ao espaço físico

- ESTRUTURA DA CRECHE / PRÉ-ESCOLA
- turmas / idades
 - capacidade, nº atual de crianças, nº de atendentes / turma
 - horário de funcionamento
 - lista de espera

- CRITÉRIOS DE ADMISSÃO / PRIORIDADES / QUEM REALIZA

- FUNCIONÁRIOS
- nº / função
 - jornada de trabalho / horário / função
 - outros auxiliares (frente de trabalho, guardas-mirins, pais?)
 - regime de trabalho

- normas / procedimentos
- Secretaria da Educação
 - específicos / creche

- TÉCNICOS RESPONSÁVEIS PELO EQUIPAMENTO (nome / função)

- DINÂMICA GERAL (creche) / informações adicionais
- funcionários
 - crianças
 - pais
 - comunidade

- RECURSOS (PMB / OUTROS)

- INFORMAÇÕES EXTRAS (espontâneas)

2ª Visita – Diretoras

- “rapport” inicial / visita ao espaço físico
 - CRECHE / PRÉ-ESCOLA (chegar com 1ª visita)
 - n° de crianças / turma
 {
 - capacidade
 - atual
 - Escolaridade de Funcionários { creche / pré-escola (chegar posteriormente com o questionário)
 - Lista de espera (crianças) { creche / pré-escola
 - reuniões / “treinamento” funcionários
 - quem faz
 - periodicidade
 - temas abordados
 - cursos oferecidos (PMB) ultimamente (1999/2000) – atendentes, outros funcionários, professores, diretores.
 - incentivos à progressão na carreira (?) / como (?)
 - há material didático (?)
 - quem utiliza
 - estrutura
 - quem elabora
 - objetivo / função
 - avaliação (?) / de que forma?
 - planejamento (CRECHE / PRÉ-ESCOLA)
 - quem faz
 - periodicidade
 - a quem se destina (objetivo / função)
 - há acompanhamento (?) / quem faz (?)
 - avaliação (?) / de que forma (?)
 - outros recursos / estratégias que gostaria de acrescentar (formação de educadores / acompanhamento psicopedagógico)
 - FUNÇÕES: Coordenador Pedagógico / Psicólogo / Assistente Social (na creche)
- (ao final: próximas etapas da pesquisa na creche)

TÓPICOS – ENTREVISTA – TÉCNICOS

- “rapport” inicial
- retomar {
 - objetivos da pesquisa
 - etapas da pesquisa
 - finalidades da pesquisa
 - sigilo
- agradecimento
- nome completo / formação (onde / tempo / outros cursos) {
 - formais
 - informais
- locais onde trabalhou / função / tempo
- início na PMB / setores {
 - em que trabalhou (função , tempo)
 - trabalha atualmente (função, tempo)
- na Secretaria da Educação {
 - creches
 - outros setores que é responsável
- trabalho que realiza (de fato) relativo às creches (junto à Secretaria da Educação)
- trabalho que realiza nas creches (direção, funcionários, crianças, pais, etc.)
- divisão / sistema de trabalho com outros técnicos (equipe) / propostas em conjunto? Quais?
- cursos / treinamentos oferecidos pela PMB
(atendentes / direção / outros funcionários) (1999 e 2000) {
 - quem sugere / organiza
 - periodicidade
 - público – alvo
 - temas / duração
 - profissionais envolvidos
- seleção de atendentes / concursos {
 - participação
 - procedimento
 - critérios
- formação continuada {
 - como conceitua
 - a quem se destina
 - sente necessidade? por quê?
 - quem realiza? como?
 - expectativas? quais?
 - como imagina um trabalho nesse sentido?

Entrevista com Chefe da Divisão de Ensino

- “rapport” inicial / objetivo do trabalho e da entrevista
- início na Prefeitura Municipal de Botucatu / setores onde atuou / tempo no cargo atual
- setor(es) pelo(s) qual(ais) é responsável / trabalho que realiza
- política de creches no Município
- como vê a formação continuada das atendedoras de creche nesse contexto
- prioridade de ações / investimentos da Secretaria Municipal de Educação
- como vê a questão do aprimoramento profissional dos funcionários na Secretaria de Educação (chefia, técnicos, outros funcionários).
- função (para que serve) a creche / a quem se destina / avanços e dificuldades na atual administração
- papel da $\left\{ \begin{array}{l} \text{professora} \\ \text{atendente} \end{array} \right\}$ no cuidado / educação de crianças pequenas
- como a Secretaria de Educação encara a qualificação pessoal na creche (direção, auxiliares de serviços gerais, atendedoras, professores) / ações nesse sentido? quais? com que objetivo? / prioridades

Entrevista com Secretária da Educação

- “rapport” inicial / retomada objetivos pesquisa
- início na Prefeitura Municipal de Botucatu / setores onde atuou / tempo no cargo atual
- prioridades da atual administração para a Secretaria de Educação (áreas, ações, investimentos)
- papel que realiza junto à Secretaria de Educação (áreas, setores que prioriza, avanços, dificuldades)
- função da creche:
 - a quem se destina
 - avanços / dificuldades na atual administração
- papel da $\left\{ \begin{array}{l} \text{professora} \\ \text{atendente} \end{array} \right\}$ no cuidado / educação de crianças pequenas
- como a Secretaria de Educação encara a qualificação do pessoal de creche (direção, auxiliares de serviços gerais, atendentes, professores, supervisores)? / ações nesse sentido? quais? com que objetivo? / prioridades
- como avalia as creches na atual administração? qual o papel da Secretaria de Educação nesse processo? o que ainda precisa ser melhorado? de que forma? aonde se pretende chegar (objetivo, estratégias de atuação) nessa área?

QUESTIONÁRIO (atendentes) – não é necessário identificar-se

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1) CRECHE: | 2) BAIRRO: |
| 3) DATA DE NASCIMENTO: | 4) LOCAL: |
| 5) SEXO: | 6) ESTADO CIVIL: |
| 7) NÚMERO DE FILHOS: | 8) IDADES (filhos): |
-
- 9) TEMPO NA FUNÇÃO:
10) TEMPO DE FUNÇÃO (na creche):
11) TEMPO DE SERVIÇO (na prefeitura):
- 12) FUNÇÕES JÁ EXERCIDAS/ TEMPO DE PERMANÊNCIA / LOCAL
1.
2.
3.
4.
5.
- 13) TURMAS CRIANÇAS/ IDADES/ TEMPO DE PERMANÊNCIA/ LOCAL
1.
2.
3.
4.
5.
- 14) SALÁRIO ATUAL:
- 15) ESCOLARIDADE:
- 16) OUTROS CURSOS/PERÍODO
1.
2.
3.
4.
5.
- 17) SISTEMA DE ADMISSÃO (prefeitura)- indicado, concursado e/ou progressão vertical etc.:
- 18) REGIME DE TRABALHO (atual):
- 19) HORÁRIO DE TRABALHO/DIAS DA SEMANA:
- 20) OUTRAS ATIVIDADES: - NA CRECHE:
- EXTRAS:
- 21) MOTIVO(S) DO INGRESSO NA PREFEITURA:
- 22) MOTIVO(S) DO INGRESSO NA FUNÇÃO:

QUESTIONÁRIO (atendentes) – não é necessário identificar-se

- 1) CRECHE:
- 2) BAIRRO:
- 3) DATA DE NASCIMENTO:
- 4) LOCAL de NASCIMENTO:
- 5) SEXO:
- 6) ESTADO CIVIL:
- 7) NÚMERO DE FILHOS:
- 8) IDADES (filhos):
- 9) BAIRRO EM QUE RESIDE:
- 10) TEMPO NA FUNÇÃO (como atendente de creche):
- 11) TEMPO DE FUNÇÃO (na creche atual):
- 12) TEMPO DE SERVIÇO (na prefeitura):
- 13) PROFISSÕES EXERCIDAS ANTERIORMENTE / TEMPO DE PERMANÊNCIA / LOCAL
 - A.
 - B.
 - C.
 - D.
 - E.
- 14) TURMAS CRIANÇAS (nomes) / IDADES (crianças) / TEMPO DE PERMANÊNCIA/ LOCAL (creche)
 - A.
 - B.
 - C.
 - D.
 - E.
- 15) SALÁRIO ATUAL (líquido):
- 16) RENDA FAMILIAR TOTAL (aproximada):
- 17) ESCOLARIDADE (até que série estudou/ nome do curso, se houver):
- 18) TREINAMENTO e/ou REUNIÕES COM EQUIPE TÉCNICA; DURAÇÃO (cada encontro) / PERÍODO / LOCAL/ RESPONSÁVEL (eis):

19) OUTROS CURSOS RELEVANTES / DURAÇÃO (dentro e fora da prefeitura):

- A.
- B.
- C.
- D.
- E.

20) SISTEMA DE ADMISSÃO – prefeitura (indicado, concursado e/ou progressão vertical etc.):

21) REGIME DE TRABALHO (atual):

22) HORÁRIO DE TRABALHO / DIAS DA SEMANA:

23) OUTRAS ATIVIDADES: - NA CRECHE:

- EXTRAS (na prefeitura):

24) MOTIVO(S) DO INGRESSO NA PREFEITURA:

25) MOTIVO(S) DO INGRESSO NA FUNÇÃO (como atendente):

26) COMO AVALIA SUA ATUAÇÃO COMO ATENDENTE DE CRECHE?

27) SENTE NECESSIDADE DE APRIMORAMENTO PROFISSIONAL? DE QUE FORMA?

28) TEMAS / ÁREAS EM QUE SENTE MAIOR FACILIDADE DE ATUAÇÃO (na creche):

29) TEMAS / ÁREAS EM QUE SENTE MAIOR DIFICULDADE DE ATUAÇÃO (na creche):

Obrigada por sua colaboração. Se necessário, utilize o verso para completar suas respostas.



Roteiro de Observação – Creches

- “rapport” inicial
- objetivo observação
- questões éticas { não intervenção
anotações (com possibilidade de leitura pela atendente, ao final)

1ª Observação – creche _____

- 1) { turma:
data:
início
término
local (ais):
escolaridade atendente(s):

- 2) { nº de crianças: matriculadas = / presentes =
nº de atendentes: / auxiliares =

- 3) { sorteio prévio (sim/não)?
em presença das atendentes (sim/não)?
agendamento prévio com diretora? { turma (sim/não)?
dia (sim/não)?
agendamento prévio com atendente? { turma (sim/não)?
dia (sim/não)?

4) ROTINA:

ATIVIDADE	Início (h.)	Término (h.)	Observação

5) Observação (cursiva – resumo):

6) Observações Gerais:

Entrevista – Atendentes

- “rapport” inicial
- objetivo da entrevista
- próximas etapas (pesquisa)
- devolutiva do trabalho / sigilo
- agradecimento inicial / permissão para anotações (com possibilidade de leitura pela entrevistada ao final)
- dados iniciais {
 - data:
 - local:
 - início:
 - término:

1) CRECHE:

Turma / idade / n° de crianças (atual):

Escolaridade:

Tempo de trabalho (como atendente de creche):

2) CONCEPÇÃO:

a) Creche:

b) Criança:

c) Cuidado / Educação em Creche:

d) Atendente de Creche:

e) Professor de Creche:

3) Aspectos positivos (em relação ao trabalho que realiza):

4) Aspectos negativos (em relação ao trabalho que realiza):

5) Avaliação que faz sobre suas condições atuais de trabalho (carga horária, salário, n° de crianças / turma, infra-estrutura da creche / de apoio etc.)

6) Avaliação que faz da formação em serviço recebida até então (cursos, palestras, assessoria equipe técnica, assessoria diretora da creche, outros) / há conexão com o trabalho que realiza na creche? De que forma?

7) Como imagina um trabalho de formação continuada (em serviço) com as atendentes de creche? (profissionais envolvidos, temas, operacionalização, periodicidade, carga horária).

8) Avaliação que faz sobre a escolaridade formal exigida atualmente pela legislação para o cargo de atendente (professor) de creche. (Faz sentido? De quem é a responsabilidade? Como deveria ser estruturada? Quais as implicações disso?).

9) Outras informações / comentários que gostaria de acrescentar.

10) Avaliação que faz da entrevista.

- agradecimento final

- OBSERVAÇÕES GERAIS

EDUCAR E CUIDAR

curso para atendentes de creches municipais de Botucatu - SP

Profissional responsável: Profa. Maria Nazaré da Cruz
Psicóloga formada pela USP – Ribeirão Preto
Mestre em Educação pela UNICAMP

Carga horária: 24 horas, divididas em 3 módulos de 8 horas cada.

PROGRAMAÇÃO DOS MÓDULOS

EDUCAR E CUIDAR I

o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e o papel do educador

- Educar na Creche – a perspectiva do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
 - Cuidar
 - Brincar
 - Aprender em situações orientadas
- Quem é a criança de 0 a 6 anos: aspectos históricos, culturais e psicológicos.
 - O bebê
 - A criança de 2 a 4 anos
 - A criança de 4 a 6 anos
- Educar na creche:
 - O que se pode pretender alcançar com o trabalho com cada faixa etária: cuidados, brincadeiras, aprendizagens orientadas
- O papel do educador em relação ao grupo de crianças: tarefas, ações e atitudes básicas

EDUCAR E CUIDAR II

a organização do espaço físico e da rotina na creche

- O espaço físico na educação infantil:
 - Versatilidade, segurança e organização.
 - A organização do espaço e a interação entre crianças e adultos.
- Os recursos materiais na educação infantil:
 - Acessibilidade, segurança e organização.
 - Espaço, materiais e desenvolvimento de atividades educativas e de cuidados.
- O espaço dos diferentes grupos de crianças.
- A rotina das instituições de educação infantil:
 - Organização do tempo, flexibilidade e participação das crianças.
 - Atividades de organização coletiva, de cuidado pessoal, atividades livres e dirigidas.

EDUCAR E CUIDAR III

a organização da rotina da creche e o trabalho do educador

- A rotina de cuidados: educação, participação e autonomia da criança.
- A rotina do brincar.
- Atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.
- A rotina dos diferentes grupos de crianças.
- O trabalho do educador
 - o papel do registro e da reflexão
 - espaço para formação continuada dos educadores

- Tempo de viagem entre Bariri e Botucatu: 1h 30m aproximadamente.
- Sugestão de horário para início do curso: 8 horas ou 8h 30m.
- Confirmação das datas: 07/10, 28/10, 11/11, 24/11/2020.



Comunicado

Comunicamos nossas escolas que estará acontecendo um *Curso de Formação em Educação Infantil* para Diretoras, Professoras e Atendentes de Creche, no período de 04/novembro a 16/ dezembro de 2000 (prospecto anexo).

As inscrições devem ser efetuadas pela direção da escola até *dia 30 de outubro* e a taxa será R\$ 5,00 por pessoa. As inscrições e taxa devem ser encaminhadas para Orientadora Pedagógica Silvia.

Secretaria Municipal de Educação



CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Dirigido às Atendentes e Professoras da rede municipal de creches e pré-escolas de Botucatu.

Formar cidadãos conscientes da sua responsabilidade é uma das tarefas dos educadores. Permitir-lhes o desabrochar das suas capacidades e potencialidades, respeitando cada um e o direito à sua diferença é outra dessas tarefas. Para alcançar qualquer uma delas, é preciso olhar para dentro de nós mesmos e saber que é lá que vamos encontrar muita da inspiração e da força necessárias a essa tarefa que decidimos abraçar.

É com muito prazer e entusiasmo que este grupo foi formado, pensando em poder compartilhar as reflexões e a prática de vários profissionais (pedagogos, professoras, psicólogos, psico-pedagogos e terapeutas artísticas) atuantes no campo da educação infantil.

PROGRAMAÇÃO

Tema	Responsável
"Os novos marcos legais da Educação Infantil" - apresentação dos professores, dos participantes e do programa do curso	Professores: Ricardo Ribeiro, Ana Cecília v. Osterroht, Ana Vieira, Áurea Machorro, Eldbjorg Blaich, Elisabete Murari, Martina F. de Andrade e Sandra Schörn
"Desenvolver-se a si mesmo para envolver o outro"	Profa. Elisabete Murari
"A arte de contar histórias"	Profa. Áurea Machorro
"Rodas e cantigas: resgatando o brincar"	Profa. Ana Cecília von Osterroht
"Reciclando arte: trabalhos manuais"	Profa. Sandra Schörn
"Dando um toque: massagem shantala e outros carinhos"	Profa. Ana Vieira Pereira
"Marionetes, música, teatro: a fantasia como instrumento do desenvolvimento"	Profas. Eldbjorg Blaich, Martina Andrade e Sandra Schörn

Número de vagas limitado: 30 participantes!

Coord. Ana Vieira Pereira - Informações e inscrições: 6821 2307

Taxa de material: R\$ 5,00

Duração: 7 sábados consecutivos, das 14:00h às 17:00h

Início: 4 de novembro

Local: **Escola Alilara** - Rua General Telles, 1427 (próx. padaria Pão & Doce)

Apoio: Alilara Escola no Campo de Ensino Infantil e Fundamental
UNESP/Araraquara/Faculdade de Ciências e Letras/ Curso de Pedagogia
SítioBahia - pães e laticínios em harmonia com a natureza
Padaria Girassóis

URGENTE



PLANILHA DE PLANEJAMENTO JARDIM I - 2000

1º BIMESTRE

Coordenação Motora: ombros e braços
 Expressão rítmica
 Expressão corporal
 Cor: vermelho
 Número: 0 (zero) escrito e contagem oral até 10 (dez)
 Conjunto vazio
 Figura geométrica: círculo
 Noções: dentro/fora; grande/pequeno; igual/diferente
 Corpo humano
 Órgão dos sentidos: visão e audição
 Alimentação
 Família
 Escola e colegas
 Culinária: prática com sugestões simples
 Trânsito: faixa e cinto de segurança; sinaleiro
 Cidadania (relacionar aos conteúdos trabalhados, destacando o respeito e a organização)
 Ensino religioso: A Criação do Mundo, Arca de Noé (Bíblia pág. 9 à 35) e histórias com fundo moral
 Calendário (dia/mês/ano)
 Noções de hora: referente às atividades (escola, almoço, dormir,)
 Datas comemorativas

2º BIMESTRE

- Coordenação Motora: ombros, braços e mãos
- Reconhecimento do nome do aluno
- Expressão: cultural, corporal, rítmica
- Cor: vermelho e amarelo
- Números: 0 (zero), 1 (um) e 2 (dois)
- Conjunto: unitário e com dois elementos
- Noções: antes/depois; ontem/hoje; grosso/fino; em cima/embaixo; semelhanças/diferenças
- Órgãos dos sentidos: todos
- Ar e água; vacinas
- Meios de Comunicação e transporte
- Campanha contra incêndio
- Culinária
- Trânsito: guarda de trânsito e regras de conduta
- Cidadania
- Ensino Religioso: Jonas e a Bondade de Rute; Bíblia pág. 154 e histórias com mensagens
- Calendário: estações do ano
- Datas comemorativas

3º BIMESTRE

Atividades psicomotoras: todo o corpo
 Cores Primárias: vermelho, amarelo, azul
 Cores Secundárias: laranja e verde
 Números: 0, 1, 2, e 3
 Conjuntos: igual e diferente
 Figuras geométricas: círculo, quadrado e triângulo
 Noções: áspero/liso/macio; pares; abrir/fechar; entrar/sair (opostos); aberto/fechado; esquerda/direita
 Órgãos dos sentidos: todos
 Plantas: partes, germinação, utilidade
 Higiene bucal
 Vacinação: animais
 Árvore genealógica
 Culinária
 Trânsito: principais placas
 Cidadania
 Ensino Religioso: Daniel na Cova dos Leões; Sansão e histórias com mensagens positivas
 Datas Comemorativas

4º BIMESTRE

- Atividades Psicomotoras
- Cores Primárias e Secundárias
- Números: 0, 1, 2, 3, 4 e 5
- Conjuntos
- Figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo e retângulo
- Noções: leve/pesado; alto/baixo; rápido/lento
- Animais: domésticos, selvagens, aquáticos, em extinção, habitat natural
- Cidadania: direito e deveres (Estatuto do Menor)
- Culinária
- Trânsito: pedestres e ciclistas
- Ensino Religioso: Natal
- Datas Comemorativas

PLANILHA DE PLANEJAMENTO JARDIM II 2000

1º BIMESTRE

Coordenação Motora:
 Letras: nome da criança (bastão)
 Cores: vermelho e amarelo
 Números: 0 a 2
 Fig. Geométrica: círculo
 Noções: em cima, embaixo, frente/trás, dentro/fora, mais/menos, muito/pouco, ontem/hoje/amanhã
 Conjunto: vazio
 Escola e colegas
 Órgãos e sentidos
 Calendário (dia, mês e ano)
 Corpo humano |
 Culinária: prática e simples
 Trânsito: faixa, cinto de segurança, sinalizador
 Cidadania: relacionar os tópicos trabalhados, destacando o respeito e a organização
 Ensino Religioso: "A Criação do Mundo" e "Arca de Noé", histórias com fundo moral – Bíblia pág 9 até 35
 Datas Comemorativas

2º BIMESTRE

- Coordenação Motora:
- Letras: vogais A, E – nome da criança
- Cores: vermelho, amarelo, azul
- Números: 0 a 5 (escrito)
- Figura Geométrica: ☐ e ☐
- Noções: antes/depois, esquerdo/direito, entre
- Conjunto: unitários
- Fenômenos Naturais
- Calendários
- Ar e água
- Agravos à saúde (cuidados e vacina)
- Profissões
- Meios de Comunicação e Transportes
- Campanha contra incêndios (1º socorros)
- Raças Humanas (preconceitos)
- Trânsito: guarda de trânsito e regras de conduta
- Ensino Religioso: "Jonas" e "Bondade de Rute" (Bíblia pág 54)

3º BIMESTRE

Coordenação Motora:
 Letras: vogais I, O (bastão), nomes
 Cores: secundários: verde e laranja
 Números: 5 a 8 (escrito)
 Figuras Geométricas: ☐ e ☐- Noções: cedo/tarde/noite, curto/cumprido, maior/menor, próximo/distante, largo/fino e experiências táteis
- Conjunto: agrupar por atributos
- Meio Ambiente
- Plantas: partes, germinação, utilidade e plantio
- Higiene bucal
- Animais: vertebrados, invertebrados; habitat; aquáticos, terrestres
- Árvore genealógica da família
- Culinária
- Trânsito: principais placas
- Cidadania
- Ensino religioso: "Daniel na Cova dos Leões", "Sansão" e histórias com mensagens positivas
- Datas comemorativas

4º BIMESTRE

- Coordenação Motora:
- Letras: vogais em bastão e o nome da criança
- Cores: primárias e secundárias (roxo e rosa)
- Números: de 0 a 10
- Figuras geométricas: círculo, quadrado, retângulo, triângulo
- Noções: ordem crescente, decrescente, sequência, classificação
- Conjunto: vazio, unitário, igual, diferente
- Operações matemáticas (raciocínio oral)
- Animais em extinção e aves
- Remédios
- Trabalhar horas no relógio
- Culinária
- Trânsito: pedestres e ciclistas
- Cidadania: direitos e deveres das crianças
- Ensino Religioso: Natal
- Datas Comemorativas

PLANILHA DE PLANEJAMENTO PRÉ ESCOLA – ANO: 2000

1º Bimestre	2º Bimestre
• Coord. Motora: • Letras: e – i – u – c. • Cores: azul, vermelho e amarelo. • Número de 0 a 5 (escrito). • Figuras geométricas: quadrado e círculo. • Noções: dentro/fora; esquerda/direita; primeiro/último; mais/menos; antes/agora/depois; caro/barato; grande/pequeno; frio/morno/quente; liso/áspero. • Conjunto vazio e unitário. • Órgãos dos sentidos (5). • Corpo Humano. • Alimentação. • Escola e colegas. • Família • Comunidade • Culinária: pratica com sugestão simples. • Trânsito: faixa de segurança e sinalizador. • Cidadania (relacionar aos conteúdos trabalho destacando respeito e a organização). • Ensino religioso: a criação do mundo; a arca de Noé (Bíblia pág. 9 a 35) e estória com fundo moral. • Calendário (dia/mês/ano). • Datas comemorativas.	• Coord. Motora: • Letras: a – e – i – o – u – d – t – c. • Cores: primárias e secundária (verde, laranja). • Número de 0 a 10 (escrito) • Figuras geométricas: quadrado círculo e triângulo. • Noções: próximo/distante; muito/pouco/vários; cedo/tarde/noite; ontem/hoje; curto/cumprido; maior/menor; sequência; classificação; pares; oposto. • Conjunto por classificação de atributos. • Fenômenos naturais. • Sequência de estórias (começo/meio/fim). • Ar água. • Agravos à saúde e vacinas. • Profissões. • Meios de comunicação e transporte. • Campanha contra incêndio. • Raças humanas (preconceitos). • Culinária. • Ensino religioso: Jonas e a bondade de Deus (Bíblia pág. 154) e estórias com mensagens. • Calendário (estações do ano). • Datas comemorativas
3º Bimestre	4º Bimestre
• Coord. Motora. • Letras: b – h – l – m – n – r – s – o. • Cores: primárias e secundárias (roxo e rosa). • Números: de 11 a 15. • Figuras geométricas: quadrado, círculo, triângulo e retângulo. • Noções: de sequência; lateralidade; ordem crescente e decrescente; classificação. • Conjunto: igual e diferente. • Metro, quilo e litro. • Meio ambiente. • Plantas partes: germinação, utilidade. • Higiene bucal. • Animais: domésticos, selvagens, aquáticos, terrestres, etc. e vacinações; habitat. • Árvore Genealógica da família. • Culinária. • Trânsito: principais placas. • Cidadania. • Ensino religioso: Daniel na cova dos leões, Sansão e estórias com mensagens positivas. • Datas comemorativas.	• Coord. Motora. • Letras: todo o alfabeto (sempre em bastão). • Cores: primárias e secundárias. • Número até 20 (sequência numérica) • Figuras geométricas: quadrado, círculo, triângulo e retângulo. • Conjunto vazio, unitário, igual, diferente. • Operações matemáticas (+ e -). • Animais em extinção e aves. • Remédios. • Trabalhar horas no relógio • Culinária. • Trânsito: pedestre e ciclistas. • Cidadania: Hino Nacional. • Ensino religioso: Natal. • Datas Comemorativas

Comunicados: (...)

Para Educação Infantil

“Educar não é uma fórmula de escola, é uma obra de vida”(Freinet)

① Diário de Classe:

- Nome da Escola.
- Nome da Professora e Classe.
- Encapado
- Seguir: masculinos e femininos
- Cor para a escrituração: azul
- A cor vermelha, no resumo, será para femininos e eliminações.
- A entrega do resumo será até o 5º dia útil de cada mês.

② **Análise dos alunos** – observação direta e contínua; por escrito só em abril, em caderno ou ficha própria.

③ O uso da Tesoura:

•➤ Pré Escola 1º, 2º, 3º e 4º bimestres.

•➤ Jardim I e Jardim II só no 2ª semestre. Nestes bimestres é a fase do papel picado (vide planejamento).

④ **Modelagem** seguir as dificuldades planejadas e associando as com historietas.(vide planejamento).

⑤ **O rol de atividades** deverá ser feito desde o primeiro dia de aula, em caderno próprio. Seguir as seguintes etapas:

•➤ **Entrada:** Cantigas, calendário, regras de obediência, avisos importantes, horário de entrada e saída, cabeçalho, etc.

•➤ **Roda – Cultura:** Tirar das crianças algo sugestivo, culto, que fará as crianças mais “sabidas e espertas”. É uma fase importante. Poderão ser usadas caixa surpresa, novidades que a criança traz de casa, uma notícia ou algo que a professora ache interessante. Desse assunto sairá uma oração com uma palavra chave.

•➤ **Oficinas:** Aproveitando a palavra chave. De início uma só oficina, depois duas ou até três oficinas por dia. As lições dirigidas serão 2X por semana.

•➤ **Modelos de oficinas (dentro do assunto da roda)**

- Recorte e colagem.
- Dobradura.
- Pintura com giz de cera, pincéis, lápis colorido, etc.
- Desenho livre.
- Casinha [beleza e boneca]
- Uso da lousa.

- Atividades dirigidas.
- Ciências – Natureza
- Modelagem.
- Jogos e brincadeiras.
- Trabalho com papel e jornais.
- Hora de novidades.
- Músicas e cantigas de roda
- Atividades ritmadas a desenvolver com música ou contagem.

⇒ O lanche.

O recreio

O parque.

⇒ Relaxamento através:

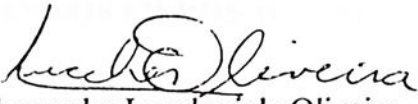
- Musicas.
- Exercícios físicos com cantigas.
- Cantigas de roda.
- Historietas.
- Sons diversos.
- Historietas com cantigas e movimentos de coordenação.
- Relaxamento total ao som de musicas

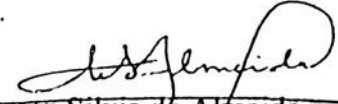
⇒ Análise do dia: com símbolos, desenhos ou oralmente.

Este é o dia de Freinet.

Observação: Qualquer duvida procurar a equipe de orientação pedagógica responsável pela sua escola.

Botucatu, 17 de Fevereiro de 2000.


Alessandra Lucchesi de Oliveira.
Orientadora Pedagógica


Carmen Silvia de Almeida.
Orientadora Pedagógica


Sonia Regina Mereu Silva.
Chefe de Divisão de Ensino.

Tabulação - Questionários

número de atendentes = 52.

número de questionários (respondidos) = 43.

tempo gasto = 1h / aplicação.

IDADE (n = 43)

21 - 25 = 4,6 %.

31 - 35 = 14 %.

41 - 45 = 16,3 %.

acima de 50 = 9,3 %.

26 - 30 = 27,9 %.

36 - 40 = 16,3 %.

46 - 50 = 9,3 %.

não identificada / sem resposta = 2,3 %.

LOCAL DE NASCIMENTO (n = 43)

Botucatu = 63 %.

Outros estados = 2,3 %.

Outros (estado de São Paulo) = 23 %.

não identificado / sem resposta = 11,7 %.

SEXO (n = 43)

feminino = 100 %.

ESTADO CIVIL (n = 43)

solteira = 20,9 %.

"amasiada" = 4,7 %.

viúva = 4,7 %.

casada = 48,8 %.

divorciada / separada judicialmente = 13,9 %.

não identificado / sem resposta = 7 %.

FILHOS (n = 43)

não tem = 25,6 %.

1 = 20,9 %.

2 = 25,6 %.

3 = 20,9 %.

4 = 4,7 %.

mais de 4 = 2,3 %.

IDADES DOS FILHOS (n = 66)

0 — 6 = 10,6 %.

6 ↦ 12 = 25,8 %.

12 ↦ 18 = 27,2 %.

18 ou mais = 28,8 %.

não identificado / sem resposta = 7,6 %.

LOCAL DE RESIDÊNCIA (n = 43)

centro = 7 %.

próximo à creche = 55,8 %.

"periferia" (distante da creche) = 37,2 %.



TEMPO DE FUNÇÃO - como atendente (n = 43)

0 — 2 anos = 24 %.	8 ↦ 10 anos = 18,6 %.
2 ↦ 4 anos = 11,6 %.	acima de 10 anos = 18,6 %.
4 ↦ 6 anos = 11,6 %.	não identificado / sem resposta = 2,3 %.
6 ↦ 8 anos = 16,3 %.	

TEMPO DE FUNÇÃO - na creche atual (n = 43)

0 — 2 anos = 34,9 %.	6 ↦ 8 anos = 14 %.
2 ↦ 4 anos = 18,6 %.	8 ↦ 10 anos = 11,6 %.
4 ↦ 6 anos = 9,3 %.	acima de 10 anos = 11,6 %.

TEMPO DE SERVIÇO - na prefeitura (n = 43)

0 — 2 anos = 23,2 %.	8 ↦ 10 anos = 16,3 %.
2 ↦ 4 anos = 7 %.	acima de 10 anos = 25,6 %.
4 ↦ 6 anos = 9,3 %.	não identificado / sem resposta = 2,3 %.
6 ↦ 8 anos = 16,3 %.	

PROFISSÕES EXERCIDAS - anteriormente à PMB (n = 110)

- setor primário (agricultura) = 0,9 %.
- ¹setor secundário (indústria) = 11,8 %.
- ²setor terciário (prestação de serviços) = 60 %.
- ³setor terciário (serviço público) = 14,6 %.
- ⁴área "educacional" (professora, atendente, babá) = 11,8 %.
- não exerceu outras = 0,9 %.

¹ costureira, prestação de serviços na indústria (limpeza, telefonista).

² comércio (balconista, vendedora), serviços domésticos (empregada, faxineira, limpeza em geral), serviços auxiliares (consultórios, laboratórios etc.).

³ geralmente na própria prefeitura de Botucatu (como auxiliar de serviços gerais, na grande maioria).

⁴ com crianças (em instituições públicas e/ou particulares).

TURMAS DE CRIANÇAS (n = 43)

4 meses ↦ 2 anos (Berçário) = 88,4 %.	4 anos ↦ 5 anos (Maternal II) = 53,5 %.
2 anos ↦ 3 anos (Mini-Grupo) = 55,8 %.	5 anos ↦ 6 anos (Jardim) = 41,9 %.
3 anos ↦ 4 anos (Maternal I) = 65,1 %.	todas as faixas etárias = 18,6 %.

TIPO DE CRECHE - local de trabalho (n = 43)

mesma creche = 67,4 %.
 creche pública = 34,9 %.
 creche particular/ filantrópica = 27,9 %.

TEMPO DE PERMANÊNCIA - turma atual (n = 43)

0 — 2 anos = 60,5 %.
 2 ↦ 4 anos = 23,3 %.
 4 ↦ 6 anos = 4,6 %.
 6 ↦ 8 anos = 2,3 %.
 não identificado / sem resposta = 7 %.
 não tem turma fixa = 2,3 %.

SALÁRIO ATUAL - em reais (n = 43)

300 ↦ 400 = 53,5 %.
 400 ↦ 500 = 32,6 %.
 500 ↦ 600 = 11,6 %.
 funcionário cedido (empresa particular) = 2,3 %.

RENDA FAMILIAR (total) - em reais (n = 43)

menos de 500 = 11,6 %.
 500 ↦ 1000 = 46,6 %.
 1000 ↦ 1500 = 18,6 %.
 1500 ↦ 2000 = 11,6 %.
 acima de 2000 = 2,3 %.
 não identificado / sem resposta = 9,3 %.

ESCOLARIDADE (n = 49)¹

4^a série = 0 %.
 Fundamental incompleto = 4 %.
 Fundamental completo = 8,2 %.
 Médio incompleto = 8,2 %.
 Médio completo = 20,5 %.
 Médio completo (Magistério) = 22,6 %.
 Superior incompleto = 4 %.
 Superior - em andamento = 2 %.
 Superior - em andamento (Pedagogia) = 10,2 %.
 Superior (Pedagogia) = 10,2 %.
 Superior (outros) = 6,1 %.
 Pós-Graduação (especialização) = 2 %.

¹ algumas educadoras têm mais de um curso superior concluído.

CURSOS / TREINAMENTOS / PALESTRAS - específicos (n = 43)

Dança na escola (2h) = 2,3 %.
 Primeiros socorros (3h) = 9,3 %.
 Alfabetização I (3h) = 14 %.
 Alfabetização II (2h) = 14 %.
 Psicomotricidade I (3h) = 58,1 %.
 Psicomotricidade II (4h) = 2,3 %.

Hábito de leitura (2h) = 27,9 %.
 Sucata -ministrado pela equipe técnica da secret. ed. (3h) = 44,2 %.
 Contar histórias (4h) = 14 %.
 Comportamento infantil / disciplina = 58,1 %.
 "Noitada Pedagógica" (2h) = 2,3 %.
 Epilepsia (3h) = 20,9 %.
 todos oferecidos durante permanência na PMB = 2,3 %.
 genéricos (gestão empresarial, crianças, escola) = 11,6 %.
 Relação creche-família = 4,7 %.
 Estimulação fonoaudiológica (4h / 12h) = 11,6 %.
 Psicologia na infância (3h) = 2,3 %.
 Atividades recreativas para as creches = 9,3 %.
 Educação em saúde (10h) = 9,3 %.
 Meio ambiente (8h) = 11,6 %.
 Acidentes de trânsito (24h) = 7 %.
 Reciclagem de materiais = 2,3 %.
 Relaxamento = 2,3 %.
 Prevenção de acidentes de trabalho = 9,3 %.
 Construtivismo e psicologia (12h) = 2,3 %.
 Desenvolvimento infantil e do adolescente (40h) = 4,7 %.
 Alcoolismo e drogas = 2,3 %.
 não identificado / sem resposta = 4,7 %.

OUTROS CURSOS - fora da PMB (n = 43)

Informática = 20,9 %.	Canto = 4,7 %.
Datilografia = 18,6 %.	Cabeleireira = 7 %.
Contabilidade = 11,6 %.	Corte / costura = 4,7 %.
Teologia (não universitário) = 2,3 %.	Metodologia educacional = 4,7 %.
Saúde (área) = 9,3 %.	Manicure = 2,3 %.
Artesanato = 9,3 %.	Inglês (incompleto) = 2,3 %.
Secretariado = 2,3 %.	Inglês (em andamento) = 2,3 %.
Administração / gerenciamento = 7 %.	Auxiliar de enfermagem (em andamento) = 2,3 %.
Culinária = 4,7 %.	Computação (em andamento) = 4,7 %.
Telefonista = 2,3 %.	não identificado / sem resposta = 32,6 %.
Relações humanas = 4,7 %.	

SISTEMA DE ADMISSÃO (n = 43)

por concurso público = 86,1 %.	cedido (por empresa particular) = 2,3 %.
indicado = 2,3 %.	não identificado / sem resposta = 9,3 %.

REGIME DE TRABALHO

CLT = 100 %.

HORÁRIO DE TRABALHO / DIAS DA SEMANA

44 h semanais, de 2^a a 6^a feira, com 1h e 12 minutos para almoço = 100 %.

OUTRAS ATIVIDADES - na creche (n = 43)

Feijoada = 4,7 %.

Festa junina = 48,8 %.

Festa da pizza = 23,3 %.

Festa do sorvete = 37,2 %.

Festa de natal = 9,3 %.

Festa de Formatura (creche, pré-escola) = 20,9 %.

Desvio de função¹ = 65,1 %.

Festas, eventos vários = 14 %.

Passeios = 2,3 %.

Bingos = 2,3 %.

não realiza = 2,3 %.

não identificado / sem resposta = 4,7 %.

¹ limpeza, cozinha, substituições (professoras, atendentes, diretora), manutenção da pré-escola, confecção de roupas etc.

OUTRAS ATIVIDADES - PMB (n = 43)

Desfiles (dia da criança, dia da independência, aniversário da cidade) = 14 %.

Feira da educação = 9,3 %.

Recreação = 14 %.

inaugurações (PMB) = 2,3 %.

não identificado / sem resposta = 67,4 %.

MOTIVO DE INGRESSO - na PMB (n = 43)

segurança, estabilidade = 30,2 %.

por estar desempregada (financeiro) = 39,5 %.

recém-formada, necessitava de emprego na área = 2,3 %.

por achar "bom emprego" = 2,3 %.

por passar no concurso = 11,6 %.

para aumentar orçamento familiar = 4,7 %.

para melhorar salário = 4,7 %.

possibilidade de ingresso fácil = 2,3 %.

por incentivo da família = 2,3 %.

seguir carreira na área (educação) = 7 %.

por satisfação pessoal = 14 %.

por falta de opção = 2,3 %.

não identificado / sem resposta = 2,3 %.

MOTIVO DE INGRESSO - como atendente (n = 43)

recém formada (para trabalhar na área) = 7 %.

afinidade / prática na função = 74,4 %.

melhores condições de trabalho = 4,7 %.

por ter passado no concurso = 11,6 %.

concurso com maior número de vagas = 4,7 %.

por indicação / ascensão vertical = 7 %.

desconhecia o cargo / função = 2,3 %.

pessoa da família na função = 2,3 %.

por falta de opção = 7 %.

instabilidade no emprego anterior = 7 %.

AUTO AVALIAÇÃO - como atendente (n = 43)

ótima = 1,3 %.

boa = 30,8 %.

faltam condições¹ para melhor atuação = 6,4 %.

"média" / "normal" = 3,8 %.

procura fazer "o melhor" = 14,1 %.

cansada / desanimada = 2,6 %.

não identificado / sem resposta = 2,6 %.

se esforça (para aprimoramento constante) = 12,8 %.

não se sente em condições para se auto avaliar = 5 %.

satisfeita / realizada = 6,4 %.

o importante é "o amor" = 2,6 %.

sente-se muito "cobrada" = 1,3 %.

melhor que a das professoras = 1,3 %.

poderia ser melhor = 6,4 %.

evoluiu bastante (na função) = 2,6 %.

¹ assessoria técnica, cursos na área, infra-estrutura física e material**NECESSIDADE DE APRIMORAMENTO PROFISSIONAL? (n = 43)**

sim = 93 %.

não = 4,7 %.

não identificado / sem resposta = 2,3 %.

DE QUE FORMA? (n = 43)

curso profissionalizante (na área) = 2,3 %.

cursos / palestras = 51,2 %.

outros cursos (fora da área) = 2,3 %.

cursos específicos (práticos) = 20,9 %.

cursos direcionados à faixa etária de atuação = 7 %.

cursos para "contagem de pontos" = 2,3 %.

assessoria² (equipe técnica, secretaria de educação) = 14 %.

acompanhamento psicológico = 7 %.

ascensão da escolaridade (educação formal) = 2,3 %.

cursos específicos na área de saúde = 2,3 %.

cursos específicos na área de desenvolvimento infantil = 9,3 %.

não identificado / sem resposta = 2,3 %.

² coordenação pedagógica: planejamento, sugestão/explicação das atividades propostas, acompanhamento pedagógico.**TEMAS / ÁREAS - maior facilidade de atuação (n = 43)**

relação creche-família = 14 %.

administrativa = 2,3 %.

psicopedagógica = 20,9 %.

outros setores (que não os de sua atividade / função / faixa etária específica) = 11,6 %.

faixa etária em que atua = 37,2 %.

espaço físico (decoração, artesanato) = 11,6 %.

eventos (festas, passeios etc.) = 20,9 %.
 crianças de outras faixas etárias = 11,6 %.
 aprimoramento profissional = 2,3 %.
 cuidado das crianças = 2,3 %.
 educação das crianças = 11,6 %.
 relações humanas (crianças, outros funcionários) = 9,3 %.
 religião = 2,3 %.
 não identificado / sem resposta = 4,7 %.

TEMAS / ÁREAS - maior dificuldade de atuação (n = 43)

expor-se a público = 2,3 %.
 relação creche-família = 14 %.
 psicopedagógica (muitas crianças, pouco espaço físico/atividades/comportamento infantil) = 14 %.
 saúde-nutrição (cuidados específicos, acidentes) = 2,3 %.
 outras faixas etárias (rodízio de turmas) = 32,6 %.
 outros setores (cozinha, limpeza, decoração) = 16,3 %.
 relações humanas = 9,3 %.
 filhos de funcionários (na creche) = 2,3 %.
 registro de atividades / planejamento = 9,3 %.
 atividades "extra-creche" = 2,3 %.
 não sente dificuldade em área alguma = 9,3 %.
 não identificado / sem resposta = 2,3 %.

COMENTÁRIOS GERAIS - extras (n = 33)

falta entrosamento entre profissionais em relação aos conteúdos (planejamento psicopedagógico para crianças menores/crianças maiores) = 6,1 %.
 falta maior preparo das atendedoras = 3 %.
 faltam cursos, especialmente "práticos"/ o trabalho das atendedoras não é valorizado = 33,3 %.
 horário de trabalho extenso (cansativo, maçante) em relação ao das professoras (período maior de férias, período menor de trabalho) = 24,3 %.
 descontentamento com o salário (comparativamente ao das professoras) = 18,2 %.
 número excessivo de crianças por atendente / agrupamento de turmas = 6,1 %.
 pouco espaço físico = 3 %.
 escolaridade formal excessiva exigida em contrapartida aos baixos salários = 3 %.
 faltam materiais didático-pedagógicos para o trabalho com as crianças = 3 %.

SUGESTÕES (n = 7)

horário de trabalho - 6h/dia = 14,3 %.
 rodízio de turmas = 14,3 %.
 acompanhamento psicológico (crianças, pais) = 43 %.
 orientação / acompanhamento psicológico das atendedoras = 14,3 %.
 educadora substituta para atendente em férias = 14,3 %.



Dados relevantes - Observações

total de turmas = 38.
total de turmas observadas = 24 (3 / creche).
total de atendentes = 52.
total de atendentes observadas = 31.

BERÇÁRIO (n = 6)

"passar o tempo", sem proposta = 66,7 %.
condições precárias (higiene e cuidados) = 33,3 %.
quadro de abandono, displicência, falta de estimulação = 50 %.
condições de trabalho precárias (materiais, espaço físico) = 50 %.
condições de trabalho razoavelmente satisfatórias (espaço físico, materiais, apoio) = 50 %.
sobrecarga de algumas atendentes = 50 %.
ausência de programa de adaptação (crianças, famílias) = 50 %.
sensibilidade, estimulação, receptividade, boa interação com crianças, interesse pelo trabalho - educadoras = 33,3 %.
problemas com direção / direção ausente = 33,3 %.
"tempo de espera" imenso = 50 %.
aconchego, contato com crianças visto como "prejudicial" ("acostumar mal") = 16,7 %.
tratamento diferenciado de crianças (quando filhos de funcionários) = 33,3 %.

MINI - GRUPO

televisão ocupando lugar de destaque entre as estratégias para "passar o tempo" = 50 %.
discrepância entre o discurso e a prática = 33,3 %.
rigidez / humilhação no trato com as crianças = 33,3 %.
sobrecarga / divisão desigual de trabalho entre as atendentes = 66,7 %.
sem proposta, planejamento definido = 100 %.
"tempo de espera" muito grande, extenso = 33,3 %.
material pedagógico sub-aproveitado / não utilizado = 16,7 %.
infra-estrutura (física, pessoal, material) precária = 33,3 %.
queixas constantes / desmotivação atendente = 33,3 %.
atendentes envolvida com as crianças, interessada no trabalho = 16,7 %.
"preparação" para o recebimento da pesquisadora (mudanças na rotina, "correções" brandas e/ou rápidas no trato com as crianças = 33,3 %.

MATERNAL I (n = 4)

número excessivo de crianças por atendente = 25 %.
infra-estrutura (física, material, pessoal) precária = 100 %.
deslocamento da atendente para outras funções (especialmente limpeza) = 50 %.
cansaço, desânimo, desmotivação da educadora = 75 %.

educadora usa de artifícios inadequados (chantagens, mentiras, iminência de agressão) para manter disciplina = 50 %.

rotulação, trato diferenciado com crianças por parte da atendente = 75 %.

"atividades" centradas no adulto / "fazer" pela criança = 50 %.

atividades repetitivas, de cunho e estratégias escolares = 75 %.

precárias condições de higiene e alimentação = 25 %.

"tempo de espera" bastante extenso = 75 %.

atendente reivindicativa, crítica, reticente às orientações da secretaria de educação = 25 %.

atendente sensível, envolvida com o trabalho, criativa = 25 %.

MATERNAL II (n = 5)

preferência da atendente por determinadas crianças / rotulação de outras = 40 %.

conteúdos / estratégias francamente escolarizantes = 80 %.

deslocamento para outras funções (especialmente limpeza) = 20 %.

higiene e alimentação das crianças é precária = 60 %.

descontentamento / desmotivação / queixas - educadora = 40 %.

mantém a disciplina na base de ameaças, castigos, gritos = 60 %.

sem proposta / planejamento das atividades ("no improviso") = 60 %.

infra-estrutura (física, material, pessoal) precária = 60 %.

"tempo de espera" extenso, permeado por propostas "tapa-buraco" = 60 %.

diferenciação explícita no tratamento entre os sexos = 20 %.

ingerência excessiva da direção da creche em relação ao trabalho da atendente = 20 %.

número excessivo de crianças / rotina "caótica" = 20 %.

compra de materiais pedagógicos pelas próprias atendentes = 100 %.

problemas psicológicos relevantes das educadoras (fala sem pensar, muito alto, emocionalmente inconstante, mistura aspectos pessoais com profissionais, visivelmente estafada) = 20 %.

razoável envolvimento / afetividade com as crianças - atendente = 60 %.

suporte técnico da secretaria de educação como balizador do trabalho, visto como positivo = 20 %.

JARDIM (n = 3)

conteúdos / estratégias francamente escolarizantes = 33,3 %.

"arranjos" com a pré-escola (atendimento em meio período) = 66,7 %.

"preparação" da creche para recepção da pesquisadora = 33,3 %.

atendente "laissez - faire", com dificuldades para colocar limites = 33,3 %.

atendente envolvida com o trabalho e com as crianças = 33,3 %.

educadora displicente, desmotivada, "ausente" = 66,7 %.

diferenciação de turmas / entre crianças = 66,7 %.

atividades de cunho fortemente religioso = 33,3 %.

sem proposta, atividades mecânicas, para "passar o tempo" = 66,7 %.

número excessivo de crianças por atendente / sobrecarga de trabalho = 33,3 %.

higiene / alimentação precárias = 33,3 %.

disciplina das crianças conseguida através de gritos, chantagens, depreciações = 33,3 %.

Tabulação - Entrevistas Atendentes

total de atendentes = 52.

total de entrevistas realizadas = 15.

2 a. DEFINIÇÃO / CONCEITO de CRECHE (n = 15)

local seguro onde as mães confiam, deixam seus filhos, para poderem trabalhar = 66,7 %.

local onde as crianças vão aprender (pedagogicamente falando) = 13,3 %.

local onde as crianças aprendem bons hábitos, boas maneiras = 13,3 %.

local para crianças "necessitadas" (financeiramente) = 13,3 %.

local voltado, organizado em função da criança, com respeito à individualidade = 6,7 %.

local de cuidado e educação da criança pequena = 20 %.

"depósito" de crianças = 6,7 %.

uma instituição que tira a responsabilidade (cuidado, educação das crianças) dos pais = 6,7 %.

2 b. DEFINIÇÃO / CONCEITO de CRIANÇA (n = 15)

um ser que necessita de cuidados, inculcação de hábitos para se desenvolver = 33,3 %.

período do prazer, da brincadeira / um ser que brinca = 20 %.

um ser que absorve os conceitos que vê = 20 %.

um ser ingênuo que necessita de afeto, atenção = 60 %.

um ser dotado de individualidade, especificidade = 6,7 %.

um "adulto em miniatura" = 6,7 %.

um ser que traz vida aos adultos = 20 %.

um ser pensante, inteligente, interativo = 6,7 %.

2 c. DEFINIÇÃO / CONCEITO de CUIDADO (n = 11)

satisfação das necessidades físicas, com flexibilidade de horários = 9,1 %.

satisfação das necessidades físicas - aspectos de saúde = 63,6 %.

preocupação com segurança, integridade física ("tomar conta") = 54,5 %.

inculcação de valores morais = 9,1 %.

interação com a criança (corporal, brincadeira) = 9,1 %.

dizem não saber definir = 13,3 %.

2 c. DEFINIÇÃO / CONCEITO de EDUCAÇÃO (n = 11)

inculcação de normas morais ("bons modos", hábitos) / valores / conduta = 54,5 %.

ensinamento de conteúdos escolares = 36,4 %.

aprendizagem de conceitos (percepção corporal, objetos) combinada com estratégias (brincadeiras, diálogos, músicas etc.) = 18,2 %.

preparação para a pré-escola / primeira série (ensino fundamental) = 18,2 %.
pertinente às crianças maiores = 36,4 %.

2 c . DEFINIÇÃO / CONCEITO DE CUIDADO e EDUCAÇÃO - indissociados (n = 4)

moralidade e aprendizagem = 25 %.
bons hábitos associados a cuidados físicos = 75 %.

2 d. DEFINIÇÃO / CONCEITO de ATENDENTE DE CRECHE (n = 15)

"um pouco mãe", substituta da mãe, "uma segunda mãe" = 33,3 %.
uma pessoa competente para cuidar da criança (fisicamente) = 66,7 %.
uma pessoa que atende às necessidades da criança (afeto, atenção) = 20 %.
uma pessoa que cuida da segurança / integridade física da criança ('toma conta') = 40 %.
uma pessoa que ensina hábitos, modos de convivência social = 46,7 %.
uma pessoa que motiva, estimula, eleva a auto-estima da crianças = 6,7 %.
um profissional com sensibilidade (aspectos psicológicos) e ética para com a criança = 13,3 %.
um profissional que faz muito mais que a professora, pois também cuida = 80 %.
um profissional que brinca com a criança, estimula intelectualmente = 26,7 %.
um profissional que cuida e educa = 6,7 %.
uma "professora" na creche (com planejamento menos rígido) = 13,3 %.
um profissional sobrecarregado (carga horária, nº de crianças, cobranças) e sem valor algum (salário, condições de trabalho) = 26,6 %.
uma pessoa que tem de gostar de crianças = 13,3 %.

2e. DEFINIÇÃO / CONCEITO DE PROFESSOR DE CRECHE (n = 15)]

um profissional de pré-escola que prepara as crianças para a alfabetização / alfabetiza = 26,6 %.
um profissional de pré-escola mais capacitado, mais qualificado e especializado na área de educação infantil = 13,3 %.
um profissional que atende a crianças maiores de 4 anos = 13,3 %.
o mesmo que um atendente de creche = 26,7 %.
um profissional de pré-escola que ensina conteúdos escolares, mas não cuida (necessita desenvolver esse lado) = 46,7 %.
um profissional de pré-escola com condições de trabalho melhores, melhores salários e condições de formação, "status" maior (que o atendente também deveria ter) = 40 %.
um profissional de pré-escola que trabalha melhor (c/ menos cobranças, melhor infra-estrutura) = 20 %.
não há professor na creche (o cargo não existe) = 26,7 %.

3. ASPECTOS POSITIVOS DA FUNÇÃO (n = 15)

observar o desenvolvimento, conquistas da criança = 26,7 %.
quando conquista a confiança / satisfação dos pais = 20 %.
quando ocorre adaptação mútua (criança - atendente) = 13,3 %.



a aprendizagem que o lidar com as crianças proporciona = 33,3 %.
 o carinho, o afeto, a consideração das crianças = 53,3 %.
 proporcionar cuidados físicos, atenção à criança = 6,7 %.
 adquirir experiência com várias faixas etárias = 6,7 %.
 estar trabalhando no que gosta, se identifica = 20 %.
 ambiente de trabalho bom = 13,3 %.
 estar empregada, com estabilidade funcional = 6,7 %.

4. ASPECTOS NEGATIVOS DA FUNÇÃO (n = 15)

quando não corresponde às expectativas dos pais = 6,7 %.
 falta de confiança dos pais (no trabalho que realiza) = 13,3 %.
 não reconhecimento do trabalho por parte dos pais = 13,3 %.
 problemas de relacionamento entre funcionários / entre funcionários e mães = 13,3 %.
 muito cansativo por conta da indisciplina das crianças = 13,3 %.
 sobrecarga de serviço (carga horária, nº de crianças) = 40 %.
 resistência à mudança, falta de comunicação (entre as atendentes) = 6,7 %.
 não reconhecimento, desrespeito pelo trabalho, falta de condições de trabalho, não garantia de direitos mínimos, condições de formação (por parte da prefeitura) = 26,7 %.
 baixos salários = 13,3 %.
 cobrança excessiva sem a contrapartida da direção da creche, prefeitura = 13,3 %.
 falta de funcionários, o que implica no deslocamento de função, agrupamento de turmas = 20 %.
 terem de aprender no "ensaio-e-erro" = 80 %.
 desestímulo à progressão na carreira, ascensão na função = 13,3 %.
 falta de formação específica inicial (na função) = 6,7 %.

5. AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA CRECHE (n = 15)

carga horária diária excessiva = 73,3 %.
 carga horária adequada, justa = 6,7 %.
 salário baixo (em comparação com o das professoras, funções que executa) = 80 %.
 salário satisfatório = 6,7 %.
 número excessivo de crianças / atendente = 20 %.
 número "bom" de crianças / atendente = 6,7 %.
 direção da creche colaborativa, apoia iniciativas = 20 %.
 direção da creche autoritária, depreciativa, faz acepção de pessoas, funcionários = 6,7 %.
 cobrança excessiva (da prefeitura, da direção da creche) sem a devida contrapartida = 26,7 %.
 planejamento psicopedagógico desarticulado, sem o devido acompanhamento = 6,7 %.
 não reconhecimento, desrespeito pelo trabalho, falta de condições de trabalho, não garantia de direitos mínimos, condições de formação (por parte da prefeitura) = 40 %.
 falta de funcionários, implicando no desvio de função, agrupamento de turmas = 6,7 %.
 escassez de materiais pedagógicos, espaço físico = 60 %.
 material pedagógico suficiente, boa infra-estrutura material = 26,7 %.
 falta assessoria técnica (dos técnicos da secretaria de educação) = 33,3 %.
 falta de cursos práticos específicos = 6,7 %.
 conservação precária do prédio da creche em que trabalha = 6,7 %.
 problemas de relacionamento / comunicação entre os funcionários da creche = 6,7 %.
 relacionamento satisfatório com os colegas = 13,3 %.
 os cursos ministrados às atendentes geralmente são proveitosos = 6,7 %.

6. AVALIAÇÃO QUE FAZ SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO (n = 15)

a maioria dos eventos são teóricos, sem conexão com a prática = 53,3 %.

"irreais"- os eventos realizados não consideram as condições de trabalho precárias das atendentes, não consideram a atendente como "pessoa" pensante, com determinadas necessidades profissionais = 13,3 %.

os cursos são repetitivos, cansativos (em termos de temas, estratégias) na maioria das vezes = 6,7 %.

cursos variados - ora proveitosos, ora não = 33,3 %.

os eventos são escassos (alguns poucos por ano) = 33,3 %.

falta assessoria específica da equipe técnica para a creche (p/ planejamento, relatórios) / os planejamentos pedagógicos são adaptados dos da pré-escola = 40 %.

faltam cursos específicos para a faixa etária atendida pela creche = 13,3 %.

os eventos são, na grande maioria, pagos, o que dificulta a participação = 20 %.

falta formação específica inicial para o educador de creche = 13,3 %.

aprendem na base do "ensaio-e-erro", com outros funcionários da creche = 33,3 %.

situação de "abandono total" por parte da direção da creche, outras instâncias = 20 %.

não existe aprimoramento profissional ("nada") = 6,7 %.

não há integração, troca de experiências entre creches = 6,7 %.

7. COMO IMAGINA UM TRABALHO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO (n = 15)

cursos na área de informática, outros (subsidiadores) = 20 %.

cursos voltados para questões de saúde (prevenção, primeiros socorros) = 26,7 %.

cursos "práticos" (comportamento infantil, relações humanas, artes plásticas, reciclagem, sugestão de atividades) = 73,3 %.

cursos de "boas maneiras" (hábitos, higiene, virtudes) = 20 %.

cursos sobre alfabetização (para atendentes de faixas etárias maiores) = 6,7 %.

cursos sobre desenvolvimento infantil, "individualidade" das crianças = 26,7 %.

cursos sobre religião = 6,7 %.

cursos sobre interação (crianças-adultos), desenvolvimento da sensibilidade do educador, estratégias com a criança = 6,7 %.

cursos sobre legislação = 6,7 %.

cursos sobre relações humanas, comunicação = 20 %.

cursos dados por quem conhece a realidade local = 6,7 %.

maior número de cursos às educadoras de creche = 6,7 %.

estágio supervisionado em outras creches, permitindo uma maior integração entre atendentes = 6,7 %.

aumento da escolaridade, a ser proporcionado pela prefeitura = 13,3 %.

estágio, treinamento, curso profissionalizante inicial quando do ingresso como atendente = 33,3 %.

apoio psicológico (palestras, atendimento, avaliação psicológica inicial) como pressuposto para formação posterior = 16,7 %.

consideração sobre a faixa etária preferida de atuação da atendente enquanto pressuposto para formação posterior = 6,7 %.

proceder ao não agrupamento / rodízio de turma de crianças entre as atendentes, diminuir a carga horária, aumentar o salário, diminuir o número de crianças / atendente enquanto pressupostos para um trabalho de formação posterior = 26,7 %.

supervisão / acompanhamento da equipe técnica = 13,3 %.

maior número de reuniões da direção da creche com as educadoras para discussão, planejamento e orientação do trabalho com as crianças = 6,7 %.

8. AVALIAÇÃO DA ESCOLARIDADE FORMAL EXIGIDA PARA ATENDENTE (PROFESSOR) DE CRECHE (n = 15)

não concorda / não é necessário = 6,7 %.

somente para atendentes de turmas de crianças a partir de 3 ou 4 anos = 13,3 %.

só deveria ser chamada de "professora" a educadora de turmas de crianças a partir de 4 anos = 6,7 %.

acha positiva, necessária a exigência de uma maior escolaridade, formação específica = 60 %.

bom, mas escolaridade não garante qualidade = 6,7 %.

já deveria ser exigida pela prefeitura quando da realização de novos concursos = 20 %.

questionamentos a respeito da garantia de direitos para completar a referida escolaridade / melhores salários / condições de trabalho e de formação / custeio pela prefeitura = 46,7 %.

9. COMENTÁRIOS / INFORMAÇÕES A ACRESCENTAR (n = 15)

não tem = 53,3 %.

sentem falta do trabalho em equipe, supervisionado = 6,7 %.

queixas em relação às condições de trabalho, formação, direitos trabalhistas = 13,3 %.

problemas de comunicação e de relações mais humanitárias entre as atendentes = 13,3 %.

deveriam ser asseguradas melhores condições de saúde (preventivas) e materiais de segurança no trabalho, incluindo padronização nesses procedimentos = 13,3 %.

sentem-se injustiçadas em relação à progressão na carreira (cursos que não "contam pontos", são pagos, critérios de avaliação duvidosos) = 20 %.

pleiteiam critérios objetivos em relação à admissão de crianças, ascensão de funcionários na carreira = 6,7 %.

a chefia (direção da creche) deveria ser competente, imparcial com os funcionários = 13,3 %.

atendentes não são ouvidas pela prefeitura, não têm valor (trato displicente) = 6,7 %.

há incompreensão, cobrança excessiva das famílias = 6,7 %.

o planejamento familiar e o trabalho com as famílias é necessário = 6,7 %.

10. AVALIAÇÃO QUE FAZ DA ENTREVISTA (n = 15)

sentiu-se à vontade, sem constrangimentos = 46,7 %.

sentiu certo constrangimento de início = 20 %.

sente dificuldade em se expressar, sintetizar idéias = 13,3 %.

seria bom que todas as atendentes tivessem a oportunidade de serem entrevistadas = 6,7 %.

a entrevista foi bastante completa, abrangente = 20 %.

esse tipo de instrumento é importante para melhorar o trabalho = 26,7 %.

