

GEORGEA SUPPO PRADO VEIGA

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO: a construção da profissionalidade
de agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do
município de Paranaíba – MS.**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GEORGEA SUPPO PRADO VEIGA

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO: a construção da profissionalidade
de agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do
município de Paranaíba – MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Leny R. M. Teixeira.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2008**

FORMAÇÃO EM SERVIÇO: a construção da profissionalidade de agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba – MS.

GEORGEA SUPPO PRADO VEIGA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.^a Ruth Pavan

Prof. Dr.^a. Maristela Angotti

Prof. Dr.^a Leny R. M. Teixeira

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças e a todos os profissionais dos Centros de Educação com os quais trabalhei e que, no caminhar da minha vida profissional, estiveram presentes, possibilitando-me, instigando-me a buscar sempre os meus sonhos, os meus objetivos. Dizer muito obrigado é insuficiente para demonstrar o que sinto.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, Pai de Infinita Bondade, não é necessário agradecer, pois em nossas conversas íntimas, isso ficou muito claro, tudo aqui é sem dúvida obra dele.

À Vó Ida, minha mãe, tia Alba, tia Esther, tia Jônia; família de mulheres guerreiras, o meu muito obrigado pelo equilíbrio, amor, dedicação e principalmente por fazer parte da vida de vocês.

Ao meu filho querido João Otávio, peço desculpas pela ausência, mas saiba, tudo é para nós.

Aos meus verdadeiros amigos, não citarei nomes para não ser injusta, por favor, leiam a dissertação e vocês poderão perceber os motivos de tanta ausência, de tantas lágrimas e tanto orgulho e satisfação.

Existe uma pessoa muito especial que sempre acreditou na minha conquista, ao passar por tudo e sair com um sorriso estampado no rosto. A você, obrigado pelo carinho e por existir na minha vida.

Aos professores do mestrado que, junto a nós, iniciantes na paixão pela pesquisa, proporcionavam momentos de dor, de alegria e crescimento.

Em especial, a minha orientadora prof^a Dr^a Leny R. M. Teixeira, pelo respeito as minhas limitações, paciência ao me atender nas manhãs de domingo e sem, a menor dúvida, pela brilhante competência a me encaminhar na descoberta do prazer em pesquisar, e na elaboração dessa pesquisa.

VEIGA, Georgea Suppo Prado. FORMAÇÃO EM SERVIÇO: a construção da profissionalidade de agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba – MS. Campo Grande, 2008. 219. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente do Mestrado em Educação/UCDB. Tem como objetivo analisar a implementação de um projeto de formação em serviço para os agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do Município de Paranaíba, tendo em vista formá-los para compreender a infância na sua totalidade e instrumentá-los para refletir sobre sua prática, bem como para criar atividades que permitam o desenvolvimento da sociabilidade, da responsabilidade e autonomia das crianças, situadas em um ambiente lúdico. Este projeto de pesquisa surgiu das observações do trabalho das agentes educacionais, que não possuem formação especializada no trabalho com as crianças, de zero a seis anos de idade, nos Centros de Educação Infantil do Município de Paranaíba/MS. Tais observações mostraram que os agentes educacionais desconhecem o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança no sentido da sociabilidade, responsabilidade e autonomia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade intervenção cooperativa. A realização da pesquisa foi feita em três etapas, as quais foram divididas da seguinte forma: 1ª etapa – observação, entrevista, análise dos dados coletados e construção da proposta de formação; 2ª etapa - implementação da formação em serviço; acompanhamento pós-formação; 3ª etapa - análise dos resultados da implementação da formação em serviço. Os resultados apontam que a formação em serviço contribuiu para o amadurecimento profissional, embora se faça necessário acompanhamento contínuo do trabalho dos agentes por uma coordenação que possibilite reflexão a partir das ações dos agentes educacionais e das atividades das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, formação em serviço, autonomia.

VEIGA, Georgea Suppo Prado. FORMATION IN SERVICE: the building of the professionalism of the educational agents of a children's Educational Center in the Municipal district of Paranaíba in the Mato Grosso do Sul state. MS. Campo Grande, 2008, 219 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This dissertation is set in the research line of Pedagogic Practices and their relations with the Teaching Formation of the Master of. Education / UCDB. It has as its goal to analyze the development of a formation project in service for the educational agents of a Children's Educational Center in the municipal district of Paranaíba, on the purpose of making them able to understand the childhood completely and give them tools to reflect carefully about their actions as well as to create activities that allow the increasing of sociability, responsibility and autonomy of the children, placed in a playful environment. This research project has its origin in the observation of the work of the educational agents who don't have specialized formation to work with children from 0 to 6 years old, in the Children's Educational Center in Paranaíba / MS. Such observation showed that they don't know the process of development and learning of the child, in the sense of sociability, responsibility and autonomy. This is a research with a qualitative approach, in the modality of cooperative intervention. The fulfilment of this research was done through 3 stages, which were divided in the following way: first stage- observation, interview, analysis of the collected data and the building of the formation proposal; second stage- development of the formation in service; assistance after the formation; third stage- critical analysis of the results of setting up the formation in service. The results point that it contributed to the professional maturity, although it's proved to be necessary the continuous assistance to the work of the agents by a coordination that enable the reflection from the educational agents' actions and from the children's activities.

KEY WORDS: Children Education, formation in service, autonomy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –.....	58
Quadro 2 -	58
Quadro 3 –	59
Quadro 4 -	59
Quadro 5 -.....	60
Quadro 6 -.....	60
Quadro 7 -	61
Quadro 8 -	62
Quadro 9 -	62
Quadro 10 -	63

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Entrevista.....	129
Anexo 2 – Textos da formação	133
Anexo 3 – Regimento Interno do CEINF pesquisado.....	212
Anexo 4 – Figuras usadas nas dinâmicas	213

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I A INFÂNCIA NA HISTÓRIA	14
1.1 O Sentimento de Infância	14
1.2 O Retrato da Infância no Brasil.....	17
1.3 Os Caminhos Percorridos pelas Instituições Infantis.....	22
1.4 As Políticas de Atendimento à Criança Pequena.....	24
CAPÍTULO II A CONSTITUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA: A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO.....	29
2.1 O Conceito de Creche e seu Atendimento.....	29
2.2 Os Profissionais da Infância: o que seria passar de agente a Educador Infantil.....	34
2.3 – A Formação do profissional da Educação Infantil: desafios e perspectivas.....	39
CAPÍTULO III PERCURSO DA PESQUISA – OBJETIVOS, JUSTIFICATIVAS E METODOLOGIA.....	44
3.1 Justificativa.....	44
3.2 Objetivo Geral.....	45
3.3 Objetivo Específico.....	45
3.3 Metodologia da Pesquisa	46
3.4 Caracterização do CEINF Pesquisado	48
3.4.1 Perfil da Instituição	48
3.4.2 Perfil dos Educadores Infantis do CEINF pesquisado	49
CAPÍTULO IV DIAGNÓSTICO DA REALIDADE A SER PESQUISADA: ROTINAS E CONCEPÇÕES	51
4.1 O dia a dia do CEINF: o registro das observações	51
4.1.a A recepção e a saída	51
4.1.b As refeições	51
4.1.c As atividades.....	52
4.1.d O banho	53
4.1.e O repouso	53
4.1.f Entrega da turma pelas professora para as agentes – troca de turno	54
4.1.g O momento de espera – após o sono até a hora de ir embora	54
4.1.2 Síntese do registro.....	55

4.2 Concepções dos profissionais de Educação Infantil do CEINF estudado: dados da entrevista	57
4.3 O ponto de partida da proposta da Formação em Serviço	67
CAPÍTULO V DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	73
5.1 Objetivos da Formação em Serviço	73
5.2 Justificativa do projeto de Formação em Serviço	73
5.3 Organização da Proposta de Formação em Serviço	75
5.4 Metodologia dos Encontros	77
5.5 Organização da Proposta e Relato dos Encontros	78
5.6 Avaliação da Formação em Serviço Realizada na Primeira Etapa.....	103
5.7 Segunda Etapa da Formação em Serviço	104
5.7.1 Justificativa	104
5.7.2 Proposta de Atividades para o Acompanhamento	105
5.7.3 Avaliação da Formação em Serviço Realizada na Segunda etapa.....	111
CAPÍTULO VI CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
6.1 - O que esperávamos e pretendíamos alcançar com a formação em serviço.....	114
6.2 Quais os principais obstáculos enfrentados na formação em serviço	118
6.3 Dilemas da	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu da minha inquietação profissional. Como ex-coordenadora dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Paranaíba, percebia que existiam muitas lacunas no atendimento às crianças. Em certos momentos, acreditava que o problema era a ausência de formação dos agentes educacionais, em outras situações, julgava que a responsabilidade era devida ao descaso dos órgãos competentes para o atendimento dessa faixa etária. Tais constatações geraram desconforto, pois as pessoas que lá exerciam sua função junto aos pequenos, pouco sabiam sobre eles, ou tinham apenas um conhecimento que se pode chamar de conhecimento prático da vida de mãe, de tia, ou de irmã mais velha. Logicamente por trás dessa prática existia alguma teoria, e era isso que gostaria de descobrir para poder pensar em um projeto de formação.

Na prática profissional, como coordenadora do CEINF e professora universitária, sentia que algo precisava ser feito para formação dessas agentes educacionais¹, afinal, todo profissional que lida com criança, de acordo com a lei que atualmente rege esse nível de ensino, necessita de formação específica para o trabalho com crianças.

A proposta apresentada por este estudo não é somente apresentar a implementação de uma formação em serviço para as agentes educacionais, mas analisar quais as contribuições que essa formação acarretaria na vida profissional dessas pessoas, e em que medida mudaria o atendimento aos pequenos. Nesse sentido vamos descrever passo a passo todas as etapas da formação, bem como analisar posteriormente suas contribuições.

As idéias norteadoras deste trabalho expressam-se numa proposta de formação em serviço, pela qual as agentes educacionais contemplem no atendimento à criança, o desenvolvimento da sua autonomia, responsabilidade e sociabilidade, e, necessariamente, que

¹ Agentes Educacionais: digo “elas” porque todos esses profissionais, com os quais trabalhamos, ainda, são do sexo feminino.

isso ocorra em um ambiente no qual o espaço lúdico seja considerado essencial para a atividade infantil.

O educador apenas consegue a difícil e sensível tarefa de adentrar o mundo mágico criado pelas crianças em suas brincadeiras se souber deixar-se envolver também pelo lúdico, pelo “aqui-e-agora” sendo constantemente atualizado na ação. Não basta ele ficar de lado apenas observando as crianças brincarem e intervindo apenas no caso de brigas ou choro (OLIVEIRA, 1992 p.70)

Essa opção acontece pelo fato de que, enquanto pesquisadora e em observância aos autores contemplados nessa pesquisa, acredita-se que para que a criança se desenvolva de forma saudável e prazerosa, faz-se necessário que o brincar seja visto como o principal ofício de meninos e meninas que freqüentam as instituições infantis.

Assim, a escolha do tema “FORMAÇÃO EM SERVIÇO: a construção da profissionalidade de agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba – MS” justifica-se, em primeiro lugar, pela necessidade de refletir-se sobre a história de atendimento que vem sendo prestado a essas crianças no decorrer dos anos; em segundo lugar, pela possibilidade de se implementar um projeto de formação em serviço que poderá contribuir para provocar alguma mudança nesse atendimento, realizando um aprofundamento teórico-metodológico, por fim pelo fato de possibilitar uma análise do processo da formação e das dimensões nele envolvidas.

Para isso, o presente estudo estrutura-se em cinco capítulos. O capítulo I traz uma retrospectiva histórica da infância, qual é o seu retrato dentro da sociedade brasileira, quais os caminhos que percorreram as instituições de educação infantil, finalizando com as políticas de atendimento prestadas hoje.

O capítulo II apresenta o conceito de creche desde o seu surgimento até os dias atuais, o perfil do agente educacional para realizar este trabalho e as instâncias de formação do profissional da Educação Infantil.

O capítulo III consiste na justificativa da pesquisa e apresentação dos objetivos geral e específicos, descrevendo a metodologia e instrumentos para coleta de dados. Também é caracterizado o Centro de Educação Infantil, no qual foi realizada a pesquisa, bem como o perfil da instituição e dos educadores que fizeram parte da formação em serviço.

O capítulo IV descreve o objeto da pesquisa, pois mostra a coleta e análise dos dados que serviram de base para a formulação da proposta de formação em serviço, levando em consideração as concepções sobre a infância, que permeiam a instituição pesquisada, encontradas na análise dos dados.

No capítulo V está descrita a proposta de formação em serviço, com a justificativa, os objetivos, a metodologia, bem como sua implementação, descrição dos encontros, análise e avaliação do programa realizado.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se discutem os objetivos da pesquisa, tendo em vista as concepções e práticas evidenciadas na instituição pesquisada e o papel da formação em serviço realizada, durante a pesquisa.

CAPÍTULO I

A INFÂNCIA NA HISTÓRIA

Este capítulo tenta retratar o surgimento do que representa o termo infância, como ela foi descoberta e qual o seu significado para a sociedade antiga e atual. A criança sempre existiu, mas o que vamos perceber durante a leitura é como o significado desse termo foi sendo incorporado pela sociedade, os mecanismos que foram criados para atender essa nova parte da população, que até então era considerada como um vir a ser. Vamos caminhar pela história com a intenção de mostrar para o leitor a importância da significação da infância, bem como estamos educando esse novo ser que passa agora a ser percebido e registrado.

1.1 – O sentimento de Infância

Começamos a pensar sobre esta pesquisa a partir da leitura da obra clássica e pioneira de Phillipe Ariès, escrita na década de 60, “História Social da Criança e da Família”. O autor, por intermédio das iconografias, tenta relatar como a sociedade medieval se relacionava com a infância, a maneira pela qual ela percebia suas crianças desde o final da Idade Média até o século XIX. Entendemos que sua obra é aprimorada com riquezas de adornos, reflete a sociedade burguesa, podendo assim deixar de caracterizar as crianças menos favorecidas. Entretanto não podemos negar o valor de sua obra.

Existe unanimidade em reconhecer que Ariès não somente abriu novo caminho de pesquisa – a indagação histórica acerca da infância –, bem como estabeleceu um conjunto de categorias para trabalhar este novo objeto “infância”.(CORAZZA, 2002, p.83)

No decorrer da história da humanidade a criança teve pouco valor, as condições de higiene e saúde eram muito precárias, poucas conseguiam sobreviver, por isso poucos pesquisadores se dedicaram a desenvolver um trabalho sobre o referido tema, até porque a história preferia falar das grandes batalhas, dos castelos e reinados. Também não podemos dizer que a infância não foi registrada porque não era importante, mas simplesmente porque nessa época, de acordo com Corazza (2002, p.81), *não existia esse objeto discursivo a que hoje chamamos de “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar o infantil.*

Percebemos que e a infância na Idade Média era reduzida a sua fase mais frágil, ou seja, até os sete anos, sendo logo em seguida iniciada no mundo do adulto, partilhando dos seus jogos, trabalhos e até mesmo das festas adultas.

A criança era portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. Seria então interessante comparar a criança ao anão, que ocupa um lugar importante na tipologia medieval. A criança é um anão, mas um anão seguro de que não permanecerá anão, salvo em caso de feitiçaria. O anão não seria em compensação uma criança condenada a não crescer, e mesmo a se tornar imediatamente um velho encarquilhado? (ARIÈS, 1981, p.xiii).

Sempre a criança aparecia nas iconografias com a forma de um homem em miniatura, o que demonstra a não necessidade de representá-las tal como era. A falta de importância da figura infantil talvez possa justificar sua ausência nesse meio, pois passava despercebida pela sociedade.

O sentimento da infância, na idade média, era ainda muito inespecífico. Não havia alguns valores que hoje, para nós, são essenciais para entender o desenvolvimento da humanidade. Podemos começar falando das idades que não eram de forma alguma vistas e valorizadas como fazemos hoje, sendo que muitas pessoas não tinham certeza sobre sua própria idade. Eram classificadas por períodos de sua vida de uma maneira bem diversificada: as idades correspondiam aos planetas em número de sete; em outros momentos eram classificadas como idades do brinquedo, da escola, do amor, corte, cavalaria, esporte, da guerra, sedentárias, ou simplesmente, infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade.

Começam a surgir, a partir do século XIII, as primeiras pinturas nas quais se retratam as crianças. Elas começam a aparecer de diferentes maneiras, o primeiro tipo é o anjo. *“Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um jovem, de um jovem adolescente: um clergeon ... Mas qual era a idade do “pequeno clérigo”? Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa”*(ARIÈS, 1981, p.18). Com este

escrito, fica claro como não se tinha precisão na idade das crianças. O segundo modelo de criança representado era do Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina. O terceiro tipo, já na fase gótica, a criança era representada nua, fato que não acontecia com o Menino Jesus. Áries (1981, p.19) diz sobre o menino Jesus que *na maioria dos casos, aparecia, como as outras crianças de sua idade, castamente enrolado em cueiros ou vestido com uma camisa ou uma camisola. Ele só desnudaria no final da Idade Média.*

O sentimento de família também é um fato que pertence à sociedade contemporânea. Um dos motivos que podemos ressaltar é o alto índice de mortalidade infantil, por doenças, por falta de cuidados, pelas condições demográficas, acabavam morrendo em grande número. A família não se apegava a um ser tão pequenino que, provavelmente, não sairia da fase da infância e logo seria substituída por outra. Dessa forma não havia necessidade desse apego. Essa idéia, como diz Áries (1981, p.22), *persistiu até o século XIX, no campo, na medida que era compatível com o cristianismo, que respeitava na criança batizada a alma imortal.*

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança se ligava a uma cristianização, mais profunda dos costumes. (idem 1981, p.25).

Perpassando por essa evolução de costumes, não podemos desconsiderar a evolução que os trajes tiveram para a infância nessa época. Quando saíam dos cueiros já eram colocadas em trajes adultos, que desrespeitavam a liberdade de seus movimentos. A única diferença no traje se referia à classe social, mas ficavam indistintamente iguais, adultos e crianças. Por volta do século XII os trajes passam a se diferenciar entre crianças e adultos. Primeiro ocorre com o menino, que deixa os cueiros e veste um camisolão, que era marcadamente muito feminino. As meninas continuam sendo vestidas como senhoras. Com a evolução dos trajes, as crianças começam a valorizar essa passagem de uma idade para outra, era um momento muito esperado, valorizado pela sociedade daquela época.

Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos para a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras. (Idem, 1981, p.41).

Apesar de toda essa discussão sobre a infância não podemos pensar que ela, anteriormente aos séculos XIII ou XIV, era desrespeitada. Corazza comenta:

... a existência ou a não existência de um conceito de infância,... tem funcionado como foco constante de debate, acrescida de uma outra questão: a do tratamento dispensado pelos adultos dos séculos passados às crianças e expresso na pesquisa das atitudes dos adultos em relação às crianças e das relações pais/filhos...um sentimento de infância não implicou em que as crianças fossem maltratadas; ao contrário, foi quando foram diferenciadas dos adultos, que começaram a ser exercidos métodos de controle e punições severas. (2002, p.87).

Com essas descobertas descritas acima, passamos a preocupar com o que se fará de agora em diante com esse novo ser, que exige cuidados, que tem especificidades no seu desenvolvimento e que precisa ser respeitado na sua totalidade.

Corazza (apud Pollock, 2002) relata que, ao pesquisar sobre estudos realizados até a década de 1980, percebe que o conceito de infância tem algumas invariantes:

“não existe conceito de infância antes do século XVII; as crianças são percebidas como sendo inferiores na escala social e, por isto não são dignas de consideração...as relações pais/filhos são meramente formais; os pais são seres inacessíveis e as crianças inferiores, e, por isto, suas demandas e necessidades não são suficiente valorizadas ao ponto de serem atendidas... a partir do século XVIII e início do XIX, ao mesmo tempo em que a infância é ressignificada, frequentemente as crianças são brutalizadas, exploradas e submetidas a indignidades”.(2002, p.88)

Os conceitos sobre infância tornam-se mais evidentes quando a criança é vista como parte integrante da família e da sociedade, quando o Estado preocupa-se em protegê-la.

Essa mudança na maneira de se perceber a criança se deve ao fato da própria concepção de família estar em transformação. A partir do século XVIII, a constituição da família patriarcal, composta por pai, mãe e filhos, desencadeia essa atenção para a criança, que é observada dentro do seio familiar como uma “coisinha”, capaz de alegrar a família com suas peraltices, passando ainda a ser percebida como membro efetivo desse lar.

De acordo com Khulmann:

Ariès identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável. Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro lado, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre (KHULMANN, 1998 p.18).

1.2 – O Retrato da Infância no Brasil

Para retratarmos a infância no Brasil não podemos nos esquecer da situação de colônia a qual estávamos sujeitos no século XVI. A infância nesse período tinha características claras: a criança negra e escrava, a criança branca filha dos senhores. O tratamento

começa a se diferenciar desde esse período, no qual as crianças negras viviam no pátio das casas, porém, eram tratadas como um animalzinho de estimação. Elas eram oferecidas às crianças brancas como um brinquedo, um prêmio.

Reportando ao período Jesuítico, que demarca o início da história oficial da educação no país, essa posição já era discriminatória em relação à infância, principalmente a da criança negra e índia. A preocupação com a escolarização era voltada à elite, ou seja, aos filhos dos colonizadores. Aos índios e aos negros era oferecida a catequese, com o intuito de levar a cultura européia para dentro das aldeias, domesticando as criaturas, para sempre se conformarem em servir a essa parte da população que era vista como superior. Sabemos, no entanto que isso foi um insucesso, pois as crianças, ao retornarem para as aldeias, já na mocidade, continuavam a usar e a praticar a cultura de seu povo.

Os Jesuítas praticavam uma pedagogia disciplinadora. Farias (2005, p.37) ressalta que *a intervenção pedagógica voltada para a “infância” no Brasil também foi inaugurada com a atuação da Companhia de Jesus, em 1549, igualmente marcada por educar para a fé católica, educar para a submissão.*

Os Jesuítas diziam que a criança era um papel em branco e por isso seria mais conveniente educar as crianças do que os adultos. Por intermédio das crianças, os adultos acabariam por se acostumar com a nova cultura que eles desejavam impor. Diziam que por serem crianças, os costumes, os valores morais ainda não se tinham sedimentado e que, se necessário fosse, deveriam ser retiradas do convívio familiar para uma melhor educação.

Por acreditarem e serem tão confiantes nessa pedagogia disciplinadora, eram adeptos da prática da autoflagelação e do medo do pecado, e ambos acabavam por serem incutido nas crianças.

As crianças dos colonizadores, da casa grande, nesse período jesuítico recebiam além da educação das escolas jesuíticas, uma educação paralela no lar, onde era realizado o ensino das primeiras letras e, com isso, como nos relata Farias (2005, p.41), *a educação da criança pareceu-lhe reduzir-se a esta função melancólica: destruir nos pequenos toda a espontaneidade.*

Por outro lado, a criança escrava nesse mesmo período,

Possuía uma inserção social totalmente diferente da criança branca abastada. A sociedade colonial usurpava da criança negra o direito à infância. Logo que nascia, ela não tinha direito ao leite e aos cuidados maternos... as senhoras da casa grande não amamentavam seus filhos, entregavam-nos aos cuidados de uma ama de leite, que era obrigada a retirar tal sustento da boca de seus próprios filhos.(FARIAS, 2005, p.41)

O desconhecimento, por parte da sociedade, dos benefícios que o aleitamento materno trazia às crianças, e pela moda da época, as senhoras não os amamentavam, o que levava ao grande número de óbito de crianças tanto negras como brancas.

Com o êxodo rural e, conseqüentemente, o aumento da população urbana aparecem os problemas com as crianças abandonadas. Quais seriam os caminhos para tirar essas crianças do abandono ao qual estavam expostas? Com todo esse impasse para ser resolvido algumas situações são propostas como alternativas e mediadas pelo próprio governo da província e por instituições de caridade, principalmente as religiosas. Como alternativa para solução desse problema, surge a “roda do exposto ou do enjeitado”.

Rizzo relata:

Uma sociedade patriarcal criava solução para os problemas dos homens. O objetivo era único: desvencilhar o pai da responsabilidade de assumir a paternidade. Resultado: hipocrisia institucionalizada formalmente pelo Estado. Não se pode aceitar que isso fosse uma política de proteção à criança; tampouco de assistência à mulher-mãe.(2003, p.37)

Conhecendo um pouco mais sobre a roda dos expostos, que nasce na Europa na Idade Média, na Itália, e se espalha pelos continentes. Segundo Corazza (2004, p. 73), *no Brasil, a Roda de Salvador que foi aberta em 1726, junto à portaria do Recolhimento das Meninas, na Santa Casa de Misericórdia*. No período colonial, têm-se três rodas no país, em Salvador, como dito anteriormente, Rio de Janeiro e Recife. Com o passar dos anos inauguram novas rodas, totalizando treze em todo país, onde se atendiam as crianças ali deixadas pelos mais variados e inescrupulosos motivos. A roda dos expostos foi uma das instituições de vida mais longa em nosso país. O Brasil foi o último país a abolir esse maltrapilho sistema. Segundo Marcilio (2006, p.53), *essa instituição cumpriu importante papel. Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil*. Os serviços prestados pela roda dos expostos à infância pode ser analisado sobre diferentes prismas.

Primeiramente, ela veio para diminuir o índice de mortalidade infantil considerado altíssimo no país. Os filhos das escravas, arrancados dos braços das mães, eram ali colocados, pois essas mulheres eram alugadas pelos seus senhores como amas de leite. Também eram ali deixados os filhos bastardos. Sabemos que essas crianças, ao chegarem até a roda, na maioria das vezes, já chegavam totalmente debilitadas por causa do longo caminho que percorriam até chegarem a esse abrigo, ou seja, a roda era um local onde se prolongava o tempo de vida desses seres, por mais algumas horas ou dias. De acordo com Rizzo (2003, p.37), *eram*

depósitos de crianças abandonadas, onde os castigos e a violência imperavam como instrumentos disciplinadores e aceitáveis.

Segundo, como a Igreja condenava o aborto e o infanticídio, ela precisava se posicionar em relação a essas barbáries. Então passa a preocupar-se em recolhê-las, começa a se utilizar a roda dos expostos ou enjeitados. Mas essa instituição, sem infra-estrutura adequada, não consegue cumprir o seu papel, que era o de legitimar a vida. Os órfãos ali deixados, em grande número, não conseguem receber os cuidados necessários. Muitas crianças são colocadas juntas, sem a higiene adequada, sem pessoas que pudessem realmente realizar esse serviço e acabavam por falecer por doenças corriqueiras como diarreias, gripes, etc.

Terceiro, a roda é um meio de esconder a podridão da sociedade, o sistema é fechado, não se corre o risco do depositário desses pequenos seres serem identificados, o que facilita a qualquer um deixar lá seu rebento. Às vezes, por algum motivo particular, como era muito comum, o depositário deixava junto a ela algo que mais tarde pudesse identificá-la, ou um bilhete dizendo sobre o batismo e o nome escolhido, o que facilitaria a sua recuperação, caso ele se arrependesse. Nos livros de registros dessas instituições, faziam-se anotações do momento em que essa criança foi deixada, considerando esse o único registro do seu ingresso, para uma posterior pesquisa de seus familiares.

Há ainda o fato de a roda tornar-se um comércio, porque as mulheres desprovidas da condição de sustentarem seu filho, deixa-o ali, e posteriormente se oferecem como ama de leite, o que passava a ser a única fonte de renda da pessoa, pois a Câmara Municipal oferecia uma quantia em dinheiro para as amas de leite.

A manutenção financeira da casa das rodas era feita portanto, pela Câmara Municipal, e esse sempre foi um serviço que as Câmaras gostariam de dividir, pois havia muito ônus, como nos diz Marcilio (2006, p.62):

Assistir às crianças abandonadas sempre fora um serviço aceito com relutância pelas Câmaras. Conseguiram estas fazer passar a lei de 1828, chamada Lei dos Municípios, por onde se abria uma brecha para eximir algumas câmaras dessa sua pesada e incômoda obrigação. Em toda cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados que recebesse. Nessa parceria, seria a Assembléia Legislativa provincial, e não mais a Câmara, quem entraria com subsídio para auxiliar o trabalho da Misericórdia. De certa forma, estava-se oficializando a roda de expostos nas Misericórdias e colocando essas a serviço do Estado. Perdia-se, assim, o caráter caritativo da assistência, para inaugurar-se uma fase filantrópica, associando-se o público e o particular(2006, p.62).

A maior parte das crianças deixadas nas rodas era negra e sofria discriminação. Além do fato de serem abandonadas, as crianças negras e mulatas sofriam penalização e era-lhes

exigido um atestado de brancura, e as que assim não o fossem, posteriormente teriam que arcar com o ônus de sua criação. O maior número de crianças negras depositadas na roda dos expostos se deve ao fato, segundo Nunes (2005, p.81), de que *a maioria dos negros, entretanto, era criada para serem futuros escravos, mas aqueles que tinham pais desconhecidos eram então considerados livres, mesmo sendo recolhidos pelas Casas dos Expostos*. As mães optavam por deixar seus filhos nas rodas, com a pretensão de que poderiam alcançar um futuro mais digno. Essas crianças abandonadas eram sempre percebidas pela sociedade como alguém inferior, que necessita de cuidados específicos e de proteção, por alguém que se dizia superior a ela. Corazza afirma:

...que a Roda integrou o que Foucault chamou de “prática do internamento”, constituída por uma rede de instituições implantada a partir do século XVII, na Europa: uma nova reação à miséria, um novo patético; de um modo mais amplo, um outro relacionamento do sujeito humano com aquilo que pode haver de mais inumano em sua existência. O pobre, o miserável, o homem, a mulher e a criança da Roda que não sabiam responder por sua própria existência, assumiram no decorrer do século XVI uma figura que a Idade Média não teria reconhecido; isto é a miséria despojada de sua positividade mística, por um duplo movimento do pensamento. (2004, p.99)

Como podemos perceber, a infância das crianças brasileiras, desde o período de colonização, passa por essa visão de atendimento assistencial e emergencial, não se observando, a não ser com os Jesuítas, a preocupação com a educação escolarizante, até porque existiam problemas que se supunham, mais graves e imediatos a serem resolvidos, como o abandono e a saúde. Nesse período da roda dos expostos, era comum a criança ser abandonada ou entregue a uma família, na qual pudesse ter sua subsistência garantida. É comum na cultura brasileira, daquele período, essa prática de agregar pessoas à família, principalmente crianças que eram abandonadas, mas não podemos nos iludir de que a essa criança era dado o direito à infância.

Desde pequena, era-lhe ensinado algum ofício para que pudesse se manter ali, naquele lar. Eram ofertados os serviços domésticos às meninas e aos meninos os serviços como a lida com os animais, o cuidado com a plantação. Esses não possuíam direitos legais sobre o patrimônio da família, existiam pelo fato de serem prestadores de serviço, cresciam com essa culpa de sempre estarem devendo favor àqueles que tão bondosamente os criaram.

O fim da roda dos expostos, no Brasil, dá-se também com o pedido dos médicos higienistas, que estavam alarmados com o alto índice de mortalidade nessas instituições e com a falta de condições desses lugares. A partir desse período, começam a surgir no campo social outras frentes de discussões que perpassam pela conquista dos direitos e de proteção à criança para se ter uma infância mais saudável.

1.3 – Os caminhos percorridos pelas Instituições Infantis

Desde o aparecimento da primeira instituição de Educação Infantil até os dias atuais, em muitos aspectos, ela foi reconceitualizada. A necessidade da sua criação em diferentes locais, o tipo de atendimento prestado por essas instituições, os objetivos de cada uma, as responsabilidades que essas instituições têm com as crianças, foram percebidas de diferentes maneiras pela sociedade da época. A própria criança passa a ser vista não mais como um adulto em miniatura e sim como um ser que é, que possui desejos, necessidades e um modo próprio de pensar. Os pensadores da época passam a acreditar que o atendimento à criança pequena deve ser diferenciado, com certas especificidades que até então não eram levadas em consideração. Não havia estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança, era um atendimento mais intuitivo. Adultos e crianças tinham diferentes maneiras de se perceberem. Atualmente temos pesquisa e estudos que nos possibilitam entender o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança. Porém, mesmo sem se ter esses conhecimentos científicos, aparecem, então, as primeiras instituições para o atendimento da criança pequena.

Primeiramente no continente europeu, no século XVIII, na França, inaugura-se a Escola de Tricotar, fundada por Oberlin, que atendia crianças numa paróquia rural, com objetivo de ensinar as primeiras noções de religião e moral. Segundo Rizzo:

Oberlin ...apresenta a primeira opção, de que se tem notícia, como escola para crianças de dois a seis anos... A idéia não era de abrigo, nem mesmo de escola em horário integral, mas foi a primeira iniciativa voltada para a educação infantil; porém não criou raízes, pois não se assentou em uma linha filosófica que a validasse. Oberlin criou apenas um programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, mas que já revelava algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis. (2003, p.32)

No século XIX, cria-se na Escócia a escola para filhos de operários, fundada pelo então industrial Robert Owein, que se inspirou em Oberlin. Atendia crianças de 2 a 6 anos de idade, o sistema de ensino era o “ensino mútuo”, as salas eram numerosas, os professores passavam as lições e os alunos mais adiantados auxiliavam os menores. Posteriormente, Owein vai para a França onde cria a Infant School Society, a qual influencia na criação das salas asilos, que são criadas em Paris por Denis Cochin.

Cochin exerceu influencia também no Brasil, de acordo com Vasconcellos (2005), com seu *manual sobre a educação pré-escolar, no qual defende tanto para pobres quanto*

*para ricos e utiliza o método pedagógico de Froebel*². Seu manual foi utilizado pelas instituições brasileiras.

Nessa mesma perspectiva de instituições infantis, na França, Firmin Marbeau, advogado e filantropo cria, em 1844, uma proposta de instituição para bebês e crianças de até três anos, com fim educativo. As famosas “creches” logo se propagam pela Europa. Marbeau queria um lugar para as crianças que fosse melhor do que em casa, onde elas pudessem brincar sem perigo, fossem mais felizes e mais dóceis. Isso aconteceria devido o convívio com as outras crianças. Esse movimento colabora para uma preocupação mais efetiva com a criança.

E no Brasil? Como estava acontecendo por aqui o atendimento à criança pequena? Sabemos que com todo esse movimento pelo continente europeu, a criança começa a fazer parte do discurso político da época. Inicia-se a preocupação em atender a essa faixa etária. Entretanto a preocupação não era precisamente com a criança, mas com a liberação da mãe para o trabalho, pois as creches se caracterizavam como um serviço de atendimento às classes populares. Como nos relata Vasconcellos (*A Mãe de Família*, apud VASCONCELLOS, 2005, p.63), *com a criação da creche: a mãe já não encontra dificuldade em empregar-se e pode então tranqüila dedicar-se ao trabalho que lhe há de trazer os meios de manter-se*. Este discurso nos faz perceber porque até hoje temos tão arraigada, no atendimento à criança, essa visão de um cuidado assistencial e de certa maneira preconceituosa, tanto com a mãe menos favorecida quanto com a mãe de classe econômica mais favorecida. Da última era-lhe retirada a possibilidade de poder trabalhar, restringindo o trabalho somente para as mulheres pobres, deixando de existir a possibilidade de trabalhar por opção, ou seja, as mulheres pobres são destinadas ao trabalho e as ricas à maternidade e à criação dos filhos.

No momento em que por toda a Europa e América do Norte se propagavam os jardins de infância, no Brasil, de acordo com Pardal (2005, p.68), *em 1880 tem-se conhecimento de apenas dois*. Um no Rio de Janeiro, anexo ao hospital do doutor Menezes Vieira, dirigido por sua esposa, no qual se utilizava como método de ensino o froelbeliano; o outro, em São Paulo, onde funcionavam as salas, na Escola Americana, também influenciada por Pestalozzi e Froebel. Podemos perceber, segundo o mesmo autor (ibidem, p.68), *em ambos os casos, a população alvo era constituída pelos filhos das*

² Friederich Froebel, pedagogo alemão, fundou Jardim da Infância, século XIX.

famílias abastadas. São, portanto, as primeiras iniciativas onde a culpa e o controle não são as características marcantes do atendimento pré-escolar.

Podemos perceber que a educação da criança pequena começa a demonstrar as características políticas e sociais que permeiam até hoje o nosso contexto. Demarca-se o território daqueles que vão para as instituições à procura do abrigo, da comida, de um pouco de higiene; daqueles que freqüentam tais instituições para se socializarem com outras crianças, tendo a oportunidade de brincar.

A creche como uma instituição que promove a educação infantil é muito recente, pouco era sabido sobre os benefícios que ela poderia trazer às crianças, tanto que alguns médicos higienistas protestavam contra as mães que abandonavam os seus filhos nessas instituições, alegando que era desumano esse procedimento. Até pouco tempo atrás se via nos discursos que *a principal crítica, entretanto, referia-se ao afastamento entre a criança e a mãe...a creche seria só para as mães que de qualquer forma não poderiam cuidar de seus filhos. As demais não mandariam à creche.* (PARDAL, 2005, p.63)

Porque para ella não foi felizmente creado esse estabelecimento (...) É a necessidade que se impõe, que obriga a mãe a essa separação temporária e diante da necessidade tudo se inclina. A creche foi feita exclusivamente para aquellas mães que não podem conservar junto de si os filhinhos pela necessidade que têm de ganharem pelo trabalho o pão cotidiano. (...) A creche é pois um meio de conciliar os santos deveres da maternidade com as exigências do trabalho. (PARDAL, apud Mãe de Família, 2005, p.63)

1.4 – As Políticas de atendimento à criança pequena.

Como já foi elucidado anteriormente, a educação da criança pequena no Brasil é recente. Aparece primeiramente com os jesuítas, com ênfase no valor da disciplina. Posteriormente, aparece com a necessidade das mães participarem do mercado de trabalho. Talvez por esse motivo ela tenha esse caráter compensatório tão marcante, mas esse não pode ser um argumento que justifique deixar de observar as questões políticas e pedagógicas dessa fase da vida da criança. Essa concepção assistencialista permeia nossas instituições desde seu surgimento no Brasil, no século XIX. Com caráter inteiramente compensatório, sua função era somente de suprir as necessidades das famílias carentes e abrigar as crianças, pois as mães necessitavam trabalhar. Não se percebia na instituição um espaço educacional e de formação para a cidadania.

O embate que mobiliza não só os pesquisadores de campo, como também pais e os mais diversos profissionais envolvidos, se constitui, neste momento, em romper com os resquícios histórico-sociais e com as práticas que mantêm viva a discriminação do

atendimento qualitativo por região ou classe social, ofertando, para alguns, a qualidade e para outros uma, ‘quantidade consoladora’. (FARIAS, 2005, p.48).

Não podemos, no entanto, conformar-nos e aceitar essa “quantidade consoladora”. Todas as crianças precisam, além da igualdade, do direito à equidade de oportunidades. A Educação Infantil atualmente compõe a primeira etapa da Educação Básica. Nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias e como dever do Estado. Portanto, o Estado necessita de elementos como os conselhos municipais, estaduais e nacionais de direito, os conselhos tutelares para articular políticas públicas de atendimento que visem, sobretudo, a saúde, a educação e a assistência à criança pequena.

Nesse sentido, é importante também ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº9.394 de 20 de Dezembro de 1996, em seus artigos 4º, situa a obrigação de cada órgão da Federação:

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

Enquanto na LDB temos uma política de educação igual para todos, na contramão, encontramos o governo, juntamente com a Previdência Social, adotando programas de atendimento infantil, *que partem da lógica da focalização de populações mais pobres, os quais, pelo que foi divulgado até agora, operarão de forma paralela ao sistema educacional, em flagrante contraste com o que a LDB estabelece.* (CAMPOS, 2005, p.30)

Desde 1988 a Constituição Federal, passa a contemplar a criança nos seus artigos:

Art.6 - “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”.

Art.208

(...)

IV – “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Art.211 – “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”.

(...)

II – “Os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil”.

Art.227 – “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

A priori, fica suposto que a efetivação desses direitos conquistados com a Carta Magna serão respeitados. Contudo, a falta de políticas públicas efetivas se esbarra com esses direitos e não se consegue o atendimento, assim previsto pela lei.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº9394/96, garante nos seus artigos 29 e 30 como e onde deve ser feito e efetivado esse atendimento às crianças de zero a seis anos quando nos relata:

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Com as conquistas legais ocorridas na área da educação infantil, respeitando a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA³, os quais estabelecem de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos, deve-se oferecer uma Educação de qualidade ficando evidente a responsabilidade e o compromisso que a sociedade e os governantes têm em relação à formação integral dessas crianças, entretanto, de acordo com Oliveira (2005, p.35), *os avanços na legislação levantam desafios que, na verdade, não são conquistados da noite para o dia. Um primeiro passo, com certeza, diz respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para a outra*. Por isso as formulações desses documentos não aconteceram de forma desinteressada, existem interesses políticos, valores éticos, morais e ideológicos impregnados no seu texto, *o ECA nasce numa perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente assentada em uma ampla política de garantia de direitos, fundada numa articulação entre política setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho* (NUNES, 2005, p.88).

Não se pode desconsiderar:

A relevância que o ECA dá à dimensão educativa do trabalho no campo da educação infantil, salientando no capítulo destinado à proteção judicial dos direitos individuais coletivos e difusos, as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança, referente ao não oferecimento ou oferta irregular de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (Idem, p.94)

Mesmo com todos esses avanços em relação à legislação que hoje vigora no país, tem-se um distanciamento expressivo entre a prática legal e o que realmente se perpetua nas instituições infantis, segundo Oliveira (2005, p.36):

³ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

A elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem no vazio, mas dentro de um contexto social e político em que a sociedade civil e organismos governamentais interagem. Nessa perspectiva, a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade.

Essa valorização da criança traz para a educação preocupações que não existiam, esse cuidado ora proposto nas instituições acontecia de maneira precária. Não se percebia que o trabalho por lá desenvolvido já era um ato educativo, mesmo que fosse sem intenção. Então de acordo com Craidy:

É equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidades para todos. Essa exigência democrática, estabelecida em nome da igualdade de direitos, parece não estar sendo respeitadas pelos poderes competentes. (2005, p.61)

A preocupação que perpassa as pesquisas em relação a esse atendimento é que temos poucos profissionais especializados trabalhando com crianças pequenas. O que observamos nas instituições são “crecheiras” sem formação para o trato das crianças, o que embute no atendimento característica assistencial e de guarda.

Com a possibilidade de se ter nas instituições de Educação Infantil educadores sem a formação adequada a este nível de ensino e, levando-se em consideração que isso torna o atendimento menos dispendioso para o cofre público, o município mantém dentro das instituições alguns professores/educadores formados e outra parcela exercendo funções com desvio, ou seja, contrata-se para auxiliar de serviços diversos e esses exercem conjuntamente a função de cuidar. Por raízes que já existem e baseadas no conceito de que a creche é um abrigo, no qual a criança fica só para a guarda, conforme as políticas anteriores à LDB e ao ECA, é essa concepção assistencial que se acaba perpetuando na maioria dos municípios do país. Outros fatores agregados a esse também são relevantes. Por exemplo, o fato da procura por vagas ser grande e o município não conseguir atender a essa demanda e restritivo por oferecer um serviço aquém do previsto pela legislação educacional. O atendimento acontece de maneira fragmentada, ou seja, as crianças da creche de 0 a 3 anos permanecem na instituição por período integral, nem sempre com professores conforme estabelece a LDB; as crianças da pré-escola só ficam no período da aula escolar, pois a procura nessa faixa etária é bastante significativa. Como não se consegue atender a todos, opta-se por ter vários turnos de atendimento, o que é prejudicial tanto para mães como para a própria criança que, no outro período não tem onde ficar. Esse

é um dos erros de interpretação da LDB, pois em nenhum momento fica estabelecido que deva ser esse o entendimento.

Outro fator é a discriminação sofrida pelos profissionais que lidam com as crianças. Na maioria das vezes, esses profissionais não possuem um plano de carreira dentro das Secretarias de Educação e é comum o salário ser desigual entre os profissionais, o que afugenta os profissionais formados, do trabalho nas creches. Supostamente, esse trabalho parece ter menos valor, pois não se requer um conhecimento escolarizado para lidar com essas crianças, ou seja, qualquer pessoa serve para fazer o trabalho de guardá-las e higienizá-las. Dessa forma, outra contradição se manifesta entre a prática e os documentos do governo. De acordo com o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, nas suas diretrizes:

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho das suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.

A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelo sistema de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não docentes⁴ que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada. (2005, p.18)

Conforme Craidy e Kaercher (2001), *as experiências da educação infantil precisam ser muito mais qualificadas, devendo incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, o gosto para o desenvolvimento da sensibilidade*. Assim sendo, não podemos deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas. Devemos privilegiar ainda o lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação. Diante dessas exigências da Educação Infantil, torna-se mais gritante a contradição que enfrentamos no país, dada também à falta de qualificação dos “profissionais” de Educação Infantil na faixa etária de 6 meses a 6 anos. Por isso a proposta dessa pesquisa é a de implementar um projeto de formação em serviço, avaliando como a capacitação pode contribuir com alguma melhoria no atendimento a essas crianças.

A partir do contexto teórico exposto, foi definida a seguinte **questão de pesquisa**: Qual a possibilidade de implementação de uma proposta de formação em serviço para qualificação dos agentes educacionais da Educação Infantil, tendo em vista os objetivos dessa etapa educacional?

⁴ Entendemos por não-docente todos os funcionários da educação que não atuam em salas de atividades com as crianças.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA: A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO.

2.1– O conceito de creche e seu atendimento.

Este capítulo, num primeiro momento, mostrará com qual conceito de creche vamos trabalhar o qual julgamos estar hoje um pouco mais próximo de um atendimento de qualidade, que visa à criança como centro do atendimento, que acredita numa educação de qualidade e equidade para todos.

A qualidade da educação infantil requer a implementação de ações sistemáticas, que garantam que todas as relações construídas no interior da creche e pré-escola sejam educativas. Disso decorre a necessidade de que as instituições norteiem seu trabalho por uma proposta pedagógica fundamentada na concepção da criança como sujeito social e cidadã de direitos e da educação infantil como equipamento social de cunho educativo e de cuidados, e no entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da primeira etapa da vida humana. (FREIRE, 1999 p.79)

Nas palavras de Goldschmied (2006, p.23), *a perspectiva da “criança como ser” implica o desenvolvimento autônomo da criança como indivíduo com seus próprios impulsos para aprender e crescer, necessitando dos adultos como apoiadores, e não como instrutores.* Neste momento evidenciamos com qual proposta de autonomia vislumbramos contemplar a formação em serviço.

Com base nas palavras acima citadas, tentaremos construir a proposta de formação em serviço para as agentes educacionais, objetivo maior dessa pesquisa. Buscamos a fundamentação em autores que já realizaram pesquisas nesse campo de estudo, sobretudo nos estudos que contribuíram para a melhoria da realidade social e educacional.

Passando pela história, no século XIX, percebemos que numa fase inicial as creches serviram como depósitos para as crianças, lugar onde as mães menos favorecidas deixavam

seus filhos aos cuidados de uma pessoa sem preparo, com conhecimentos de senso comum, para buscarem, com trabalho, ajudar a sobrevivência da família. Isso não significa que, para a época, o serviço prestado por essas instituições não tenha sido necessário e importante. Evidenciamos aqui esse fato com a intenção de demonstrar como o caráter assistencial se faz presente há tempos. Naquele momento, havia dois enfoques para a educação infantil: um com o objetivo de guarda da criança, para as famílias de baixa renda, e outro que visava o atendimento às crianças abastadas, que iam para essas instituições com o objetivo de se prepararem para o ensino de primeiro grau, ou seja, essas crianças passavam por um período preparatório no qual eram treinadas para ingressarem na primeira série.

Revisitando a literatura, encontramos diversas modalidades de atendimento vigentes em vários lugares e tempos, tais como: escolas infantis, creches comunitárias, centros de educação infantil, asilos, vizinhas crecheiras, todas com o objetivo de abrigar meninos e meninas. Defendemos, no momento atual, não importando a denominação atribuída a este local, que além de abrigar os pequenos, a instituição promova seu desenvolvimento integral.

Creche existe para exercer, pela família (embora não assumindo o seu lugar), os cuidados básicos de saúde (física e mental) e educação, da criança a partir dos três meses de idade durante o horário de afastamento dos pais, prestando-lhe assistência integral, em qualquer parte do dia, às vezes até início da noite, cuidando de sua segurança física e emocional, com a inclusão de todos os cuidados relativos a: segurança, higiene, alimentação, afeto e educação (RIZZO, 2003 p.47).

Atualmente, não se aceita mais dizer que a instituição que cuida de crianças pequenas seja qualificada somente como um lugar no qual são colocadas para mais tarde resgatá-las, como se fossem uma mercadoria.

Creche é... um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança *sadia* nos seus primeiros três anos de vida. A verdadeira finalidade da creche é responder pelos cuidados integrais da criança na ausência da família. É por esse motivo que existe (Idem, p.49)

Enfim, esses espaços necessitam de um planejamento adequado que contemple a criança, como um ser que precisa desenvolver-se com segurança e proteção e, portanto, que atenda suas necessidades físicas, biológicas, cognitivas e sócio-emocionais de forma integrada.

Esperamos que, nas instituições que atendam aos menores, não ocorram mais os maus tratos que se observava, nem mesmo a negligência em relação ao cuidado com o seu desenvolvimento; que seja oportunizado a elas um local que as percebam como seres que sentem, que têm medo, fome, sono, vontade de rir e chorar, que um dia estão alegres e que no outro estão mais acabrunhadas, que gostam de brincar, de fazer descobertas, montando e

desmontado e, principalmente, que sejam felizes nesse espaço que julgamos dever ser construtor de cidadãos.

Para alcançarmos esse ideal de instituição é necessário que as pessoas atuantes nesses locais tenham oportunidade de se desenvolverem profissionalmente, que atendam a essas especificidades da infância não com procedimentos imediatistas do senso comum, mas que possam, ao menos, perceber que as crianças são diferentes, que agem e se posicionam frente às situações e aos conflitos de diferentes maneiras, dependendo de como o trabalho é realizado com elas. Rizzo (2003, p.47) aponta elementos essenciais que uma educadora de creche não pode esquecer, os quais contemplam parte dos objetivos maiores da instituição: *segurança, higiene, alimentação, afeto e educação*.

A criança necessita de um local seguro, no sentido da construção de prédio que não ofereça perigo para seu desenvolvimento, no qual ela possa brincar e interagir com as outras crianças sem riscos físicos. Para tanto, existe uma legislação que determina como deve ser este espaço. O documento de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, apud Frago 2006, p.7) contempla citando que:

O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar. Como afirma Antônio Viñao Frago, referindo-se ao espaço escolar, este não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino”.

De acordo com o espaço oferecido à criança, fica claro o tipo de instituição que se está privilegiando. Por trás desse espaço físico, está incluído o currículo que a instituição proporá no atendimento às suas crianças.

Além do espaço físico, não podemos esquecer da higiene, que é um fator preponderante e está presente em todos os segmentos: no preparo e no manuseio da alimentação, no cuidado com o corpo, no vestuário, no próprio prédio e até mesmo na maneira como se comportam as educadoras frente a esse trabalho, ou seja, como é visto esse trabalho em relação à criança, se ela tem oportunidade de participar e construir essa organização junto às educadoras.

Como a grande parte das vagas das instituições de educação infantil públicas é oferecida à população carente, a alimentação acaba sendo um dos fatores que mais atraem os pais. Vale notar que a alimentação oferecida na instituição, na maioria das vezes, compõe a única refeição da criança. Entretanto, não é mais possível que se olhe para as instituições somente com esse caráter assistencialista, onde se alimenta e cuida do corpo das crianças. Todavia, não podemos permitir que essas crianças sejam privadas de alimentação saudável, e que os educadores entendam que esse fator não é decisivo para a vida da criança, porém, a

formação dos educadores que auxiliam nesse trabalho em muito pode contribuir para a redefinição de valores.

É também inquestionável a importância que o afeto exerce dentro dessas instituições, e concomitante a ele, podemos incluir a educação, que de maneira intrínseca está associada ao afeto. É impossível afirmar que dentro de uma instituição infantil ocorra educação de forma dissociada do afeto. E o afeto a que se refere não é tão somente o beijinho, o abraço e pegar no colo, mas o respeito pela individualidade e gosto de cada uma das crianças. No início, quando as mulheres necessitaram desse serviço, muitos as julgavam pelo abandono do seus filhos, pela falta de cuidado que as instituições tinham com os pequenos. Atualmente, já se conhecem as contribuições que essas instituições infantis trazem para as crianças em relação ao seu desenvolvimento físico, social e emocional. É fundamental que a relação criança-adulto-criança seja permeada de afeto, o qual deve ser incondicional, o que significa respeito às diferenças de qualquer ordem. A agente educacional que vai estar em contato com a criança precisa ter vínculo com ela, bem como com os pais. Meninos e meninas *começam a se comunicar com a fala ou gestos idiossincráticos, que podem parecer sem sentido – a não ser para uma cuidadora que as conheçam bem* (Goldschmied, 2006, p.28). A criança necessita dessa proximidade, do poder contar com alguém que a ajude a se desenvolver, e não que faça por ela. *A pessoa com quem constrói vínculos afetivos estáveis é sempre um mediador seu, que sinaliza e a motiva a adotar condutas, valores, hábitos necessários ao convívio social* (Rizzo, 2003, p.108), por isso a grandeza desse ato de interpretação e interação realizado pelas agentes educacionais.

É agindo e interagindo com os adultos e outras crianças à sua volta que a criança constrói o seu conhecimento e as bases da estrutura da sua personalidade (Rizzo 2003, p.80), o que vem reafirmar a importância da criança estar em um local que contemple esse agir e interagir entre os seus pares.

Há um sentimento coletivo a respeito da necessidade de oportunizar às agentes educacionais, que lidam diretamente com a Educação Infantil, a possibilidade de ampliar o seu conhecimento em relação ao desenvolvimento infantil para que percebam como a criança constrói o seu conhecimento, dando oportunidade para que compreendam melhor a criança, levando em consideração os aspectos sócio-culturais, afetivos, cognitivos e motor das mesmas.

Portanto, torna-se urgente a conquista de políticas públicas para a educação infantil que garantam verbas e condições de trabalho, incluindo aí a formação permanente e em serviço, para a garantia de uma maior qualidade nas ações desenvolvidas por essas creches. (FREIRE, 1999 p.82)

Temos percebido que a criança é imagem do que ela vivencia, os seus parceiros (agentes educacionais, professores, pais) mais experientes precisam estar aptos para, por meio do exemplo, poder contribuir com essa formação. Portanto, faz-se necessário que pesquisadores descubram alternativas para possibilitar aos agentes educacionais o conhecimento do processo de desenvolvimento dela, para transformar e melhorar sua prática pedagógica. Conforme Arroyo:

...as relações entre pedagogia e a construção social da infância são históricas. (...)a imagem da infância como um projeto de gente, como um chegar a ser, um dever ser é a imagem do pedagogo. As crianças têm o dever de ser e os educadores o dever de dar conta de que sejam...educar e instruir são atos éticos e políticos. (2000, p.40).

Em consonância com Arroyo podemos concluir que, ao lidar com elas, faz-se necessário sua compreensão. Não é plausível dizer que em instituições que recebem crianças pequenas tenham um atendimento única e exclusivamente de guarda. É imprescindível que, ao interagir com a criança, o adulto perceba que está construindo um cidadão, que naquele momento, a criança está construindo dentro daquele campo social sua personalidade, percebendo como é o mundo a sua volta e, principalmente, as relações entre as pessoas.

A concepção de criança adotada, nesta pesquisa, *considera-a como um sujeito histórico, que nasce num tempo, numa classe social e num determinado contexto sociocultural* (Freire, 1999 p.85). No entanto, percebe-se que a realidade educacional não a considera um cidadão do futuro, não a concebe como sujeito no presente, não valoriza seu saberes e por isso não se pensa em uma proposta pedagógica que atenda a todos esses aspectos.

É importante dizer que os agentes educacionais também devem participar de todo o trabalho educativo realizado na Instituição, independente de sua função, de forma coletiva e colaborativa. Nesse sentido, Machado afirma:

... que as instituições voltadas ao atendimento da criança de zero a seis anos encontravam sua razão de ser voltando ao assistencialismo, o puro recreacionismo ou o tecnicismo mecânico e não levavam em conta as contribuições dos estudiosos, dos teóricos do desenvolvimento infantil, ignorando as reais necessidades da criança e a forma como seu pensamento evolui (1991, p.133).

Quando Machado (1991) fala do assistencialismo, recreacionismo e o tecnicismo mecânico, a autora quer que o leitor reflita sobre as instituições infantis que dividem as funções sem que mantenham relação umas com as outras. Nesta perspectiva, afirma que é um equívoco, pois estão relacionadas. Sabemos que não se pode separar o cuidar e o educar, *não é possível educar sem cuidar. Temos aprendido isso não só pela revisão teórica, mas também no processo da pesquisa sobre formação de profissionais da educação infantil* (Kramer,

2005, p.62). Portanto, as instituições e todos que pertençam a ela necessitam conhecer o processo de desenvolvimento da criança para que contribuam de maneira eficiente para o desenvolvimento dos valores éticos e morais nas crianças.

A função do educador infantil nos primeiros anos de vida não é só a de educar as crianças, mas também de compartilhar com os pais os aspectos de cuidado, criação, atendimento e apoio ao crescimento das mesmas. Entendemos que a instituição promotora da educação infantil é responsável pela valorização da criança no sentido de contemplar todos os aspectos que favoreçam o seu desenvolvimento. Sabemos que valores morais e éticos estão implícitos no atendimento prestados às crianças pelas Instituições, por isso, a importância de se fazer um trabalho com responsabilidade e idoneidade.

2.2 - Os Profissionais da Infância – O que seria passar de agente a Educador Infantil.

A identidade profissional do educador infantil é um tema que ainda precisa ser muito explorado pelas pesquisas, principalmente a das agentes educacionais, que já foram chamadas de crecheiras, atendentes, babás, monitoras e agora, de acordo com a LDB, são denominados de “educadores infantis”.

A história mostra os primeiros profissionais trabalhadores da educação infantil, na maioria mulheres, tinham que ter o perfil de mãe, pois para lidar com crianças pequenas precisavam ser carinhosas, delicadas, atenciosas. Esta idéia faz parte da história da criança e podemos nos remeter aos ensinamentos de Froebel quando apontou a necessidade de criar cursos para formar as jardineiras

Froebel sentiu necessidade de formar as mulheres para estarem trabalhando nessas instituições, por isso iniciou vários cursos de formação de jardineiras... Froebel afirma que a formação das jardineiras deveria se dar na prática, pois as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação segundo os seus princípios (ARCE, 2002 p.70)

Na verdade, eram sujeitos com pouca ou quase nenhuma instrução a respeito do desenvolvimento infantil, sendo assim as qualidades pessoais se sobrepunham às profissionais. Nesse sentido, *a identidade da professora de educação infantil se constrói apoiada não necessariamente em saberes profissionais, mas em qualidades femininas, maternais*, (Kramer 2005, p.160). A educação acontecia de uma forma intuitiva. Era vista como uma profissão transitória para a mulher. No Brasil, tivemos essa fase bem marcada pela forte influencia dos teóricos Froebel e Montessori na educação. No século XIX, *o ideal feminino de obediência, afetividade, doação esteve associado às qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas* (Kramer, 2005, p.159). Somente mais tarde é que a

educação da criança começa a ser observada com os elementos da psicologia do desenvolvimento.

Embora, no geral, a formação se refira às professoras da Educação Infantil, o foco da questão hoje no Brasil não está somente na formação dos professores mas, principalmente, na formação das agentes educacionais, que por sua vez acabam passando despercebidos, quando se trata da sua formação dentro das instituições.

Os educadores dos CEINF⁵ estão se construindo enquanto profissionais desde o momento em que a LDB – Lei nº9394/96 situa a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir desse momento “surge” um novo profissional e uma nova Instituição Educacional e as creches deixam de ser vistas somente com o enfoque assistencialista. De acordo com Kramer:

Isso significa que cada município, que tinha creches e pré-escolas na área da assistência social, precisa integrar suas redes públicas e privadas (com suas respectivas instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas que atendem as crianças de 0 a 6 anos) ao seu sistema municipal de educação. Creches e pré-escolas passam a ser consideradas legalmente instituições educativas e devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação. (2005, p.20)

A partir do momento em que a Educação Infantil passa a ser considerada como um nível educacional, conseqüentemente, ocorre mudança quanto ao perfil do profissional que atuará com as crianças dessa faixa etária.

Nesse sentido, a Política Estadual para Educação Infantil de Mato Grosso do Sul (2006) preconiza que:

Tratando-se de formação continuada, as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, bem como os Centros de Educação Infantil, deverão manter equipes que atendam especificamente a Educação Infantil e prever tempo de estudos, planejamento semanal ou mensal, encontros, seminários e cursos a cada 6 meses, com a participação de todos os funcionários dos Centros e/ou Escolas de Educação Infantil.(2006, p. 32)

Os profissionais da infância, que lidam com crianças nas instituições de Educação Infantil, necessitam construir sua identidade enquanto formadores.

Para que exista uma educação mais integrada, faz-se necessário que tais educadores reconheçam e sejam reconhecidos como profissionais da infância, pois a integração da Educação Infantil ao sistema de ensino exige desse profissional uma formação na qual seus valores, seus saberes práticos sejam respeitados e, principalmente, a eles seja oferecida a oportunidade de entender como essa criança, que passa tanto tempo com ele, aprende,

⁵ CEINF – Centro de Educação Infantil, denominação utilizada pelo município para designar local de atendimento a crianças de zero a cinco anos.

desenvolve-se, tanto no aspecto físico quanto nos afetivos e cognitivos. É importante ressaltar que a intencionalidade pedagógica das ações dos educadores infantis deve ser compreendida por eles, de forma que compreendam suas ações junto às crianças.

Segundo Kramer:

A urgência em proporcionar aos profissionais a formação que ora se coloca como necessária e que, em muitos casos, vem se dando de forma aligeirada, em cursos esporádicos e num sistema de repasses consecutivos, sem uma continuidade e sem uma linha ideológica que a norteie, pode estar contribuindo para a perda da autonomia desse profissional sobre seu fazer, a despeito dos discursos que se têm colocado acerca da necessidade de sua formação para que ele possa ascender à categoria de “profissional”. (2005, p. 166)

Conforme Silva (2001, p.33), *para as educadoras de creche, a construção de uma identidade profissional confunde-se com a própria instituição*. Tempos atrás, buscou-se na família o parâmetro para o atendimento nos CEINF, mas hoje sabemos que esse profissional não é mais visto como um mero cumpridor de tarefas do lar, ele necessita de formação específica para a educação das crianças.

É notável a preocupação das instituições em promover a formação em serviço, porém são ações isoladas que se tornam ineficazes por estarem desvinculadas de políticas reconhecidas oficialmente, ou seja, a formação por si só não garante que as agentes educacionais sejam beneficiadas nos planos de cargos e carreiras, que sejam vistas diferentemente do período anterior à formação. O próprio MEC já se manifestou no intuito de elaborar pesquisas para se descobrir quem são, quantos são esses profissionais que atuam nas creches e pré-escolas no país, para tentar formular políticas que favoreçam a formação desses educadores.

O perfil do profissional de educação infantil que se almeja formar deve levar em consideração as concepções que se adotam de infância, de como a criança se desenvolve e principalmente como esse profissional se enxerga. Conforme Kramer:

Entendendo a escola como um espaço privilegiado de atuação das crianças, uma vez que passam nessa instituição boa parte de sua infância, indagamos: os profissionais da educação infantil se dão conta de que a criança é capaz de produzir história e cultura? Como a escola tem se inscrito nas histórias dos meninos e meninas que a ela chegam? (2005, p.134)

É a partir desses questionamentos que se pode traçar o perfil desse profissional, ou seja, ao desejar crianças aptas a decidirem, a opinarem, a demonstrarem seus sentimentos, faz-se necessário que também esse profissional seja capaz de percebê-la como um ser e não somente um vir a ser, *as crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico* (Kulhmann, 2003 p.57). Existem documentos que reconhecem a criança como esse sujeito social de direitos,

mas não bastam somente documentos, a ação do profissional é primordial para que se efetive esses direitos conseguidos por meio de muita luta.

Nesse sentido, a formação desse educador infantil necessita responder a questionamentos tais como, “*que espaço tem ocupado a criança como sujeito histórico-cultural nas políticas de formação dos professores de educação infantil?*” (Kramer, 2005 p.134)

Se partirmos do pressuposto de que esses educadores já atuam com as crianças, então eles precisam, antes de qualquer coisa, buscar sentido para sua formação, levando sempre em consideração o que já possuem de conhecimento e de prática em relação ao trabalho que desenvolvem junto a elas. É necessário, também, discutir como deve ser essa formação. Entendemos que alguns desses educadores buscam nas suas experiências domésticas, ou até mesmo extraem da sua época de escolarização, modelos que acabam sendo parâmetro na sua atuação junto aos pequenos. É a partir dessas reflexões sobre sua atuação que se deve propor a formação desse profissional. O próprio profissional deve sentir necessidade de buscar uma formação que o faça avançar na sua prática e, com isso, ter alternativas para melhorar seu desempenho profissional.

Kramer (2005, p.146) afirma que *práxis é “a atividade de quem faz escolhas conscientes e para isso necessita de teoria”*. A *práxis, portanto, chama a consciência para o problema, é a prática que necessita da teoria para justificá-la*. Com isso, a autora está dizendo que as duas são importantes, que o educador precisa da prática, mas também precisa utilizar seus conhecimentos teóricos para justificar seus atos e, consequentemente, entender como se dá o processo de desenvolvimento da criança. Percebemos que os profissionais da educação infantil, muitas vezes, são escolhidos aleatoriamente⁶, sem nenhum preparo anterior para lidar com crianças, o que justifica a ausência de instrumentos capazes de produzir bons resultados. Se essa escolha acontecesse de maneira planejada, provavelmente, conquistaríamos profissionais mais comprometidos com a causa da infância e indubitavelmente mais felizes com sua profissão.

No geral, os cursos de formação oferecidos aos professores e agentes educacionais, como formações continuadas ou em serviço, acabam acontecendo de maneira muito fragmentada, muito pontual. Tais ações impossibilitam um apoio mais próximo a esses educadores, de tal forma que nos momentos das dúvidas, dos medos e incertezas, esses

⁶ Aleatoriamente no texto refere-se à falta de intencionalidade para estarem aptos a exercer um papel educativo frente às crianças.

possam buscar o apoio teórico necessário nesses parceiros que ora estão ali para ajudá-los, tornando possível a reavaliação da sua prática diária.

De acordo com Kramer (2005, p.148), *é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que o profissional reconstrói a teoria e apropria-se de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente*. É esse agir consciente que pode possibilitar ao profissional da educação infantil agir com as crianças da maneira que elas também possam construir sua autonomia.

Uma das grandes preocupações desta pesquisa está em como fazer com que tais educadores percebam que o ato de cuidar e educar não existe de forma separada, ao mesmo tempo em que se cuida, implicitamente, está se educando. É nessa transformação que o educador infantil deve se prender, mesmo que para ele um simples ato de cuidado não signifique mudanças no comportamento da criança, ele está realizando uma tarefa educativa, e essa tarefa pode ter tanto um caráter meramente controlador, como pode, e é o que se espera, ter um enfoque que proporcione à criança seu desenvolvimento. É com essa tarefa educativa que se contempla o bem estar da criança, o desenvolvimento da sua autonomia, ou seja, ao se demonstrar para a criança a importância da higiene pessoal, do cuidado com o corpo, estão se abrindo caminhos para que elas construam seus valores, seus hábitos.

A prática diária com as crianças faz a diferença na medida em que o educador infantil possa refletir sobre os seus fundamentos e ao mesmo tempo elaborar e compreender as propostas para essa educação. Para isso, o educador infantil precisa olhar a infância e a tarefa educativa de forma mais abrangente, não apenas se baseando no senso comum, na mera intuição ou na tradição pedagógica vigente nesses meios.

Atualmente, na sociedade contemporânea, não se pode pensar em infância sem imaginar uma instituição educativa, que ora chamamos de centros de educação infantil. É nessa instituição que se criam marcas e a base para um desenvolvimento saudável da criança.

De acordo com Narodowski (2002, p.114), *para Rousseau, e para a pedagogia moderna a partir do século XIX, a criança é heterônoma e essa é a sua essência, precisando da ação adulta que a transforme – por meio da educação – num ser autônomo*. Daí a necessidade da formação do educador infantil de um modo que ele possa contribuir para que a criança tenha oportunidades de desenvolver essa autonomia ao invés de perpetuar sua heteronomia.

A grande conquista que se pode alcançar com a formação dos educadores infantis é aquela que os façam entender qual é a função da Educação Infantil, que para nós nesse momento, identifica-se com o pensamento de Kuhlmann:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para representá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN, 2003 p.57)

Aos educadores infantis cabe construir e re-significar um currículo que não seja apenas da confirmação dos valores da sociedade hegemônica, ou seja, ensinar as crianças que freqüentam as creches⁷ a se conformarem com pouco, a enxergarem a instituição como um favor que está sendo prestado à família, contrariamente ao que propõe a Constituição e o ECA no sentido de uma educação para todos.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KHULMANN, 1998 p.166).

Este currículo que praticamos sem percebermos, sem nos darmos conta dos valores, conceitos, pré-conceitos embutidos, de maneira simplória, acaba por se incorporar à vida cotidiana do sujeito, impedindo-o de perceber que grandes males podem estar sendo gerados. É nesse sentido que o papel do educador infantil é decisivo para a formação de uma criança que seja capaz de explorar ativamente o mundo, fazer escolhas, de tomarem suas próprias decisões, e, principalmente, que cresçam em um ambiente aprazível.

2.3 – A Formação do profissional da Educação Infantil: desafios e perspectivas.

Seria oportuno relembrar que, desde tempos passados, os problemas com a formação do educador infantil vêm permeando as discussões referentes ao seu perfil. Isso ocorre devido às contradições que por ora desrespeitam as especificidades da infância, formando um profissional que atenderá crianças de zero a doze anos, mas que ao mesmo tempo não dá possibilidade desse educador compreender as especificidades de cada faixa etária.

Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, representam desencontros de concepções e

⁷ Creche e instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, ao assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (KHULMANN, 1998 p.166)

de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental. (KISHIMOTO, 2005 p.107)

Desse conjunto de fatores, é certo afirmarmos que esse profissional da infância necessita de um ambiente formador que lhe dê possibilidades de entender como pensam e como agem as crianças dessa faixa etária, para não ocorrer simplesmente uma antecipação da escolarização do ensino fundamental, a qual inclui muita leitura, muito número, esquecendo-se que a criança nessa fase se desenvolve e aprende com base nas brincadeiras.

(...) a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado (IDEM, p.109).

O que mais nos inquieta é a falta de um espaço para que esse educador se forme de maneira adequada, ou seja, na direção de constituir um perfil profissional relacionado ao desenvolvimento da infância.

Essa natureza de formação está prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. No art 4º, as diretrizes estabelecem que o curso de Pedagogia é o *locus* para essa formação.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No entanto, o que temos observado é um aligeiramento na formação de professores, inclusive com propostas de criação de cursos de formação à distância para a formação inicial.

Por um lado, temos as formações em serviço ou a formação continuada que trabalham com questões do educador leigo. Por outro lado, temos os cursos de pedagogia que, no bojo de suas características, teriam a obrigação de formar educadores para a infância.

Porém, o que está posto na sociedade são as instituições de Educação Infantil que não contemplam o que está estabelecido pela lei, ou seja, ainda é muito comum que nessas instituições os educadores leigos ainda sejam a maioria. Perguntamos então: O que propor para que essa formação ocorra de fato? Onde ela deve acontecer? Quem seriam os usuários desse tipo de serviço?

Para nós é importante que essa formação ocorra em instituições de ensino superior ou nas formações em serviço, monitoradas pela universidade. Ao lado da exigência de uma formação sólida e bem fundamentada, da qual não podemos abdicar, é ao mesmo tempo urgente que, efetivamente, ela aconteça. Para tanto, ações políticas competentes precisam ser pensadas, pois não podemos submeter essas crianças a décadas de espera. Isso implicaria que

se adotassem políticas diversificadas: uma, de curtíssimo prazo, para atender aos profissionais que já estão trabalhando sem formação e outra, a médio e longo prazo, para formar futuros educadores para a infância.

A conquista da profissionalização, da qual não podemos abrir mão, significa que todos os profissionais que lidam com crianças, necessariamente, terão que ter assegurados seus direitos e serem contemplados nos estatutos do magistério. Com isso, a profissionalização desses profissionais foge daquele antigo vício de que para cuidar de criança basta gostar delas. *O ensino universitário não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino de modo a que conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino (Formosinho, 2005 p.181).*

Essa nova visão de que o profissional necessita de formação proporciona à Educação Infantil mais segurança nas suas propostas, pois deixamos de trabalhar com “achismos” e evoluímos no sentido de estudar para conhecer como acontece o desenvolvimento infantil, quais são as necessidades mais imediatas que precisam ser contempladas, e mais ainda, passamos a pesquisar sobre a infância com um enfoque voltado para a área educacional. *As educadoras de creches vieram construindo as suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa (Silva, 2001 p.23).*

Atualmente, trabalhamos com a possibilidade dos futuros educadores se formarem dentro dos cursos de pedagogia das universidades, o que defendemos ser a melhor e mais saudável opção. Isso somente não basta, temos uma emergência para formar essas agentes educacionais que, na maioria das vezes, ocupam um desvio de função. De fato, as instituições que atendem as crianças ainda se encontram desprovidas de profissionais capacitados para esse atendimento, bem como apresentam projetos de curso que dissociam teoria e prática.

...a universidade ao formar educadores da infância deve fomentar um espírito de investigação para a resolução de problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva, que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida, dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a ação educativa (FORMOSINHO, 2005 p.181)

O fomento à pesquisa gera um legado de possibilidades para uma formação mais consistente aos futuros educadores, pois já na graduação conhecem como acontece o processo de desenvolvimento da criança, de como foi e é vista a infância na sociedade, de como as instituições que promovem o atendimento a essas crianças se constituíram no período histórico. Assim, os cursos de pedagogia que habilitam esses educadores a atuarem na área da educação infantil têm a obrigação de contemplar em seu currículo esses requisitos

fundamentais para uma formação mínima desse educador. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia no art 5º, no inciso II:

O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a:

II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

Vale notar que as universidades, ao proporem o curso de pedagogia com a habilitação em várias áreas, acabam tornando pouco viável que esses educadores compreendam como de fato as crianças aprendem, devido ao pouco tempo que é dispensado às disciplinas que tratam do desenvolvimento infantil. Ao tecermos tal afirmação, estamos compartilhando com Kishimoto (2005) a questão sobre como levamos o educador a compreender como a criança pequena aprende se fazemos justamente o contrário quando não trabalhamos os conteúdos de forma integrada

Uma das críticas mais acirradas contra a formação profissional no interior das universidades tem a ver com sua natureza disciplinar. A tradição universitária tem reproduzido práticas em que os professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos, dificultando as reformas. As universidades destacam-se pela forte presença de alguns campos em detrimento de outros. (KISHIMOTO, 2005 p.108)

Como nos revela Campos (2005),

Debates apaixonados acontecem, por exemplo, sobre se as professoras e educadoras de crianças pequenas devem ser formadas em institutos superiores de educação, em cursos superiores tradicionais ou em universidades que aliam ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que a maioria das crianças entre 0 e 4 anos de idade passam longas horas, todos os dias sob a responsabilidade de mulheres com pouca instrução, mal pagas, sem preparo nenhum para atingir ambiciosos objetivos fixados nos referenciais e diretrizes curriculares para essa faixa etária (CAMPOS, 2005 p.32).

Toda essa discussão fundamenta o que se busca entender nesta pesquisa, no sentido de que não podemos esperar até que tal situação se normalize. Existe um problema imediato que precisa ser visto como prioridade: trabalhamos com mulheres educadoras que já atuam com as crianças e que necessariamente precisam conhecer sobre o seu desenvolvimento. Não é possível esperar por educadores que ainda estão em processo de formação dentro das universidades. O que ora nos parece claro é que as formações em serviço conquistam seu espaço no intuito de remediar o que já é um fato. *Talvez nossos esforços devessem estar dirigidos para o delineamento de políticas de formação de pessoal que dessem conta dessa transição em direção a patamares mais exigentes de qualificação, sem descuidar de soluções que respondam às necessidades presentes* (Idem, p.32).

É inquestionável e notório que esse profissional necessariamente terá que ser formado dentro de faculdades e universidades, no curso de pedagogia, com especificidade na área da

educação infantil. De acordo com Silva (2001, p.21), *as identidades são formadas por processos sociais, no interior de relações sociais, elas mesmas determinadas pelo sistema social*. É a partir dessa formação que outras oportunidades aparecerão para esses educadores e eles, conseqüentemente, terão que buscar caminhos alternativos para o seu crescente desenvolvimento. O que não pode continuar acontecendo é a existência de pessoas leigas nas instituições que promovem a educação infantil. Só conseguiremos uma Educação Infantil mais democrática se conseguirmos aliar a formação dessas educadoras, que já trabalham com as crianças, juntamente com o das futuras educadoras que estão em processo de formação dentro das universidades.

No tocante ao problema em apreço, é possível concluir que temos que observar alguns pontos de grande relevância: primeiro, é necessário que se criem políticas para esse atendimento ora proposto pelos documentos, no que diz respeito à formação do educador infantil. A lei criou uma situação e agora os governantes precisam de mecanismos com os quais possam suprir essa demanda. Segundo, o educador infantil tem que se sentir protegido por essa formação, caso ela não venha da educação superior. O que estamos querendo dizer é que essa formação precisa ser vista como profissionalizante, precisa ter legitimidade, que os educadores terão que obter benefícios após participarem dessas formações, ou seja, melhoria de salário, reconhecimento junto a órgãos competentes. E por último, não podemos pensar que somente o fato desses futuros educadores estarem cursando educação superior possa ser garantia de um profissional completo e competente. Na realidade, o que temos observado é a dificuldade que a academia tem encontrado em aliar a teoria e a prática educativa.

Estas considerações nos levam a pensar que a formação, em nível superior, é essencial, porém não se pode abandonar as agentes educacionais, nesse momento. A elas é necessária a criação de mecanismos capazes de proporcionar, na formação em serviço, um modo de compreenderem de que forma ocorre o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO III

Percurso da Pesquisa – Justificativa, Objetivos e Metodologia.

3.1 – Justificativa

Este é um estudo que procura, fundamentalmente, realizar uma pesquisa sobre a importância da formação em serviço, para os profissionais da educação infantil de um Centro de Educação Infantil do Município de Paranaíba⁸, bem como dos problemas a ela relacionados. Nesse caso, estamos nos referindo às agentes educacionais, que seriam as pessoas que atuam junto às crianças, porém sem formação específica para essa etapa educacional.

A educação infantil necessita de um ambiente favorecedor do desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família. Por isso, a necessidade de todos que atuam com essa faixa etária conhecerem como acontece o desenvolvimento da criança e quais são situações propícias para que esse desenvolvimento ocorra. Sabemos que algumas pesquisas de mestrado e doutorado já existem nesse sentido, e que o poder público já enxerga essa formação como necessidade.

Nesse contexto, a formação em serviço visa favorecer situações em que as agentes educacionais sejam expostas a situações problema que as façam refletir sobre suas ações. Considerando que, a partir do instante que as agentes educacionais percebem a finalidade dessa etapa educacional, elas passam, então, a respeitar a criança e as especificidades dessa fase da vida.

⁸ Paranaíba possui rede própria de ensino com cinco Centros de Educação Infantil, mantidos pela Secretaria Municipal de Educação, têm convênio com dois Centros de Educação Infantil, um criado e mantido por uma maçonaria e o outro, criado e mantido pela Ordem Religiosa da Irmãs Agostinianas.

De acordo com Freire (1999),

...a sociedade não se define simplesmente por um agrupamento de indivíduos vivendo num determinado lugar. Define-se, essencialmente, pela existência de um conjunto complexo de instituições e leis que regem a vida dessas pessoas e pela totalidade das relações que estas estabelecem entre si e com a sociedade. (1999 p.84)

Assim sendo, não somos românticos em acreditar que a educação por si só seja capaz de transformar tudo solitariamente, mas acreditamos na possibilidade de um trabalho mais libertador em que o sujeito seja capaz de lutar contra as amarras que tentam segurar essas transformações. *Que tenha um “olhar” mais potente para a compreensão de sua trajetória e de sua identidade histórica* (Freire, 1999 p.85).

Nesse momento, temos uma justificativa de natureza teórica, que visa a necessidade de ampliar a pesquisa sobre o problema da formação do educador infantil frente às mudanças legais. Outra, de natureza prática, que é a necessidade de acumular conhecimento sobre as formas de capacitar o educador frente à realidade observada, nos Centros de Educação Infantil do Município de Paranaíba/MS.

3.2- Objetivo Geral

Analisar a implementação de um projeto de formação em serviço para os agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do Município de Paranaíba, tendo em vista formá-los para compreender a infância na sua totalidade e instrumentá-los para refletir sobre sua prática, bem como para criar atividades que permitam o desenvolvimento da sociabilidade, da responsabilidade e autonomia das crianças, situadas em um ambiente lúdico.

3.3 - Objetivos Específicos

- a) Descrever a formação em serviço das agentes educacionais e os principais resultados para o trabalho pedagógico na Instituição de Educação Infantil estudada;
- b) Fazer um levantamento das concepções dos agentes educacionais sobre a infância e a Educação Infantil;
- c) Descrever as práticas dos agentes educacionais nas atividades de Educação Infantil dentro da Instituição;
- d) Implantação da proposta de formação em serviço dos agentes educacionais, tendo em vista a perspectiva do educar;
- e) Descrever e analisar os êxitos e dificuldades relatadas pelo grupo de agentes educacionais e observados no decorrer e no final do processo de implementação da formação em serviço.

3.4 – Metodologia da Pesquisa

A formulação da proposta de formação em serviço na Educação Infantil exige que se deixe claro qual é a concepção de criança que se deseja alcançar com o trabalho e quais são os posicionamentos dos autores que discutem a questão da educação Infantil em relação ao tema.

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, na modalidade intervenção cooperativa, no sentido de que *no trabalho cooperativo, apesar da realização de ações conjuntas e de comum acordo, parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão sobre elas* (Fiorentini, 2004 p.50).

Assim, na *cooperação*, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. (IBIDEM, p.50)

No caso deste trabalho, foi proposta uma intervenção junto ao grupo do CEINF escolhido, cuja elaboração foi feita pela pesquisadora a partir da consulta e diagnóstico da realidade a ser pesquisada e do tempo disponível para sua execução. Embora houvesse a aceitação do projeto de formação em serviço, pela direção do CEINF e de seus integrantes, o planejamento das atividades foi realizado pela formadora, embora com adaptações em função das reações dos participantes.

Por meio da pesquisa, pretendemos avaliar e analisar em que medida a implementação de uma proposta de formação em serviço pode contribuir para a qualificação das agentes educacionais e a conseqüente melhora do atendimento às crianças.

A realização da pesquisa foi feita em 3 etapas, as quais foram divididas da seguinte forma:

1ª etapa – levantamento de dados sobre a realidade, observação, entrevista, análise dos dados coletados e construção da proposta de formação.

2ª etapa - implementação da formação em serviço; acompanhamento pós-formação;

3ª etapa - análise dos resultados da implementação da formação em serviço.

Na primeira etapa, foi feita a observação do cotidiano das agentes educacionais. De acordo com Ludke (1986, p.26), *usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado. Essa observação se dá na coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que deseja estudar* (MARCONI, p.88, 2006) da rotina diária dos agentes educacionais.

A partir desta observação, realizamos um questionário com os professores e uma entrevista estruturada com as agentes educacionais, que aproxima o pesquisador dos sujeitos que serão estudados e também possibilita ao pesquisador estar presente para um eventual esclarecimento.

O motivo pelo qual realizamos a entrevista com as agentes educacionais e um questionário para as professoras, mesmo não tendo como foco de formação os professores, é que gostaríamos de comparar as respostas das professoras que supostamente têm uma formação específica para trabalhar com criança com as respostas das agentes que não tiveram até este momento nenhum tipo de formação.

Esse procedimento teve como finalidade verificar e descobrir quais eram as concepções de criança e infância das agentes educacionais, bem como, segundo elas, qual é a função da educação infantil e o que elas entendiam e caracterizavam como um bom atendimento à criança.

Conjuntamente com essa entrevista, conduzida com o apoio de um roteiro, o qual serviu como suporte para a condução da coleta dos dados, realizamos reuniões com a equipe que dirige a instituição. Elas aconteceram com o intuito de dar suporte para o pesquisador elaborar estratégias para o projeto de formação em serviço e, posteriormente, ter a possibilidade de realizar uma análise de quais foram as contribuições que a formação em serviço proporcionou a tal grupo.

Para a implementação da proposta da formação em serviço e escolha da instituição na qual seria realizada a pesquisa, foram eleitos alguns critérios: a instituição deveria atender crianças de zero a seis anos, ou seja, atender crianças de creche e pré-escola; pelo segundo critério, a pesquisadora não deveria ter nenhum vínculo empregatício com a instituição; no terceiro, que as agentes educacionais que trabalham na instituição não poderiam ter passado por nenhum tipo de formação em serviço na área da educação infantil.

Após a realização dessa observação e análise dos documentos da instituição foi elaborada uma entrevista com os professores, agentes educacionais, diretora e a coordenação pedagógica, com o objetivo de identificar com quais concepções de criança de infância esse grupo trabalhava.

Com os dados coletados na entrevista foram feitas a análise e a categorização, as quais serviram como base para a elaboração da proposta da formação em serviço.

Na segunda etapa da pesquisa, foi elaborada a proposta de formação em serviço que levou em consideração toda a análise realizada na primeira etapa. A formação em serviço foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro constituído de atividades mais concentradas e

o segundo mais espaçado com reuniões para acompanhar as transformações e mudanças pensadas durante o desenvolvimento do primeiro momento.

Na terceira etapa pretendemos, como atividade de pesquisa, proceder a uma análise sobre a formação das agentes educacionais, avaliando aspectos positivos e negativos desse processo de formação, bem como dos avanços ocorridos.

3.5 – Caracterização do CEINF pesquisado

3.5.1 – Perfil da Instituição – Aspectos Físicos

O Clube de Serviço⁹, localizado no município de Paranaíba, mantido e administrado por uma organização não governamental, foi pensado e idealizado depois de algumas cobranças feitas pela comunidade local. Fundado em dezesseis de agosto de 1976, sob a ata de criação nº01 de 16/08/1976, o Clube de Serviço dá início ao seu trabalho atendendo crianças de zero a sete anos de idade, com uma visão assistencialista que permeava o pensamento daquela época e ainda muito presente no nosso cotidiano, principalmente quando se trata do atendimento de crianças pobres.

Essa instituição pretendia ser uma casa grande, lugar que se assemelhasse às famílias, assim, as mães que precisassem de apoio para trabalhar e ajudar no orçamento familiar, poderiam deixar seus filhos aos cuidados dessa Instituição. Atualmente a instituição possui seu regimento¹⁰, no qual constam os processos que regulamentam o seu funcionamento junto ao Conselho Estadual de Educação.

A Instituição funciona em período integral (manhã e tarde), o prédio é adequado, atendendo ao que determina as especificidades da lei em relação ao atendimento das crianças de zero a seis anos. Os espaços são amplos e satisfatórios, porém pouco utilizados devido à inobservância e, quem sabe, falta de um melhor planejamento das rotinas propostas pela Instituição no atendimento às crianças.

A parte física do CEINF é composta por:

01 – Recepção

02 – Sala da Direção

03 – Secretaria

04 – Quatro salas de aula

05 - Berçário

⁹ Nome fictício utilizado para se referir à instituição infantil pesquisada.

¹⁰ Cópia do regimento interno do CEINF está no anexo 3

06 – Cozinha

07 – Refeitório

08 – Banheiros (02 para funcionários, 02 para as crianças –masculino e feminino, 01 com chuveiro para as crianças de 3 a 6 anos, 01 lavatório no berçário para os bebês)

09 – Parque

10 – Pátio coberto

11 – Almoxarifado

12 – Duas salas de Repouso

13 – Lavanderia

14 - Vestiário

Em relação ao material de apoio (brinquedos, livros, DVD, CD com músicas infantis, material de estimulação, etc.) utilizado para o trabalho com as crianças, constatou-se que não são em número suficiente, embora alguns materiais que contemplem o atendimento às crianças sejam inexistentes, pode-se citar a ausência de bolas, livros infantis que possam ser manuseados pelas próprias crianças, jogos de encaixe, chocalhos, móveis, etc. Esse fato, de certa forma, acaba por dificultar o trabalho tanto das professoras como das agentes educacionais.

3.5.2 - Perfil dos Educadores Infantis do CEINF pesquisado

A proposta da pesquisa é analisar o trabalho com a formação em serviço das agentes educacionais que atuam diretamente com a criança e que, na maioria, não possuem formação especializada e exercem desvio de função. Por isso acreditamos ser necessário descrever quem são as pessoas que fazem parte desse estudo.

Trabalham nessa instituição mulheres de 22 a 55 anos. Na formação dessas agentes, constatamos que duas têm ensino fundamental até a 4ª série, uma possui o ensino fundamental completo e três o ensino médio. O quadro de docentes é composto por quatro professoras cedidas pela Rede Municipal de Ensino do Município, sendo que na equipe de professoras temos duas com o curso de Pedagogia completo e duas com o curso CEFAM. A equipe administrativa é composta por uma diretora, uma coordenadora e uma secretária; o pessoal administrativo exerce trabalho voluntário¹¹, já que essa é uma instituição não governamental,

¹¹ O trabalho é voluntário, pois é uma exigência da própria maçonaria. As mulheres que estão na direção são esposas dos maçons. Não existe na história da Instituição nenhum homem que exerceu tal função. O que mais uma vez caracteriza a visão de que a instituição tem um caráter somente de guarda, no qual a mulher realiza a função por ser um trabalho considerado de menor valor.

dirigida e mantida por uma maçonaria, porém recebe auxílio financeiro da Prefeitura Municipal de Paranaíba, bem como cedência de professores da rede municipal para trabalho nas salas de aula.

A seguir segue uma descrição dos participantes da pesquisa.

CORPO DOCENTE: quatro professoras com formação em pedagogia

AS AGENTES EDUCACIONAIS:

A – 55 anos – 15 anos na instituição - Ensino Fundamental – Função babá, recepcionista. É a funcionária que tem mais tempo de trabalho na instituição, comporta-se como chefe, tem um comportamento bastante tradicional em relação ao atendimento das crianças. É a responsável pela hora do descanso, todas as outras funcionárias obedecem as suas ordens, cuida das crianças no período vespertino. As atitudes dessa agente têm o respaldo, na maioria das vezes, da administração, pois é ela quem está há mais tempo e conhece todo o funcionamento da instituição.

B – 33 anos – 6 anos na instituição - Ensino Médio – Função babá. Fica com as crianças de até dois anos de idade, no período matutino e vespertino. Conversa pouco com as crianças, é atenciosa, mas não propõe atividades de nenhuma espécie para elas, age somente como guardiã/cuidadora.

C – 43 anos – 6 anos na instituição - Ensino Médio – Função cozinheira. Passa a maior parte do seu tempo nessa função, em outros momentos ajuda a “olhar” as crianças.

D – 27 anos – 7anos na instituição - 4ª Série do Ensino Fundamental – estava de licença médica no período da observação.

E – 24 anos – 6 anos na instituição - 4ª Série do Ensino Fundamental – Função lavadeira e passadeira. Nos momentos de folga ajuda na cozinha, e atende às crianças.

F – 23 anos – 4 anos na instituição - Ensino Médio – Função faxineira e monitora/babá. No período vespertino trabalha como babá na função de cuidar das crianças que estão esperando a mães. É responsável pela alimentação dos bebês, auxilia na hora do almoço a servir às crianças.

CAPÍTULO IV

DIAGNÓSTICO DA REALIDADE A SER PESQUISADA: rotinas e concepções.

4.1 – O dia a dia do Centro de Educação Infantil: o registro das observações.

4.1.a- A Recepção e a Saída¹²

A rotina do dia inicia com a recepção das crianças por uma funcionária. Elas chegam com os responsáveis, são entregues, junto com o cartão de frequência, à funcionária responsável pela recepção que, em seguida, as encaminham para um vestiário onde colocam o uniforme do CEINF.

A saída acontece de forma tranquila, conforme elas acordam do soninho que acontece após o almoço. É feita a troca de roupa dos meninos e meninas que passam a aguardar os pais ou responsáveis.

4.1.b- As Refeições (café da manhã, lanche e almoço)

As crianças maiores, que não utilizam mais a mamadeira, são encaminhadas para o refeitório, onde tomam o café da manhã. Os menores vão para o berçário, recebem a mamadeira neste local, deitam num tapete grande com almofada e mamam. Às sete horas, chegam as professoras e todos seguem para as suas salas, obedecendo ao critério de seleção por idade.

Entre o horário do café da manhã e o almoço, é servido um lanche para as crianças (bolacha, pão, fruta).

¹² Após as observações e os relatos, iremos abordar novamente essas questões da rotina durante a formação em serviço.

Na hora do almoço, as crianças são encaminhadas até o refeitório, os menores sentam em cadeirões e são ajudados pela agente educacional. As que se alimentam sozinhas sentam nas mesinhas em grupo para fazer sua refeição. São servidas pelas agentes, elas não participam da escolha do que deseja e sente vontade de comer, tudo o que é oferecido naquele dia é colocado em seu prato. Após a refeição, a agente umedece um pano e limpa a boca de todos, com o mesmo pano.

Em seguida, vão ao bebedouro, onde a água também é servida e controlada pela agente, todos bebem no mesmo copo (os copos não são descartáveis e nem individuais).

4.1.c- As atividades.

Focaremos a observação, neste primeiro momento, nas crianças menores que não ficam com professora. Elas são atendidas pelas agentes educacionais, na sala de multimeios, onde tem TV, DVD, microssistem, alguns livros de história, alguns brinquedos, um tapete no meio da sala com algumas almofadas. Não é permitido que escolham o que desejam fazer. Após ou durante a mamadeira liga-se a televisão, elas assistem ao programa que estiver passando nos canais comuns. Se estiver passando algo que interessa, elas assistem, do contrário, a TV fica ligada para entreter e fazer barulho.

Os filmes ofertados são sempre os mesmos, e nem sempre adequados. O mesmo acontece com as músicas no DVD (Ex: Banda Calipso, música sertaneja). Percebe-se que as crianças ficam ociosas, o que acaba por provocar desentendimentos entre elas. As agentes educacionais reclamam que os pequenos mordem muito, o que é característico da idade, mas agravado pela excessiva falta de atividades. De vez em quando, no máximo uma vez por semana, as deixam desenhar. Tudo é bastante improvisado e realizado sem planejamento explícito ou intencionalidade pedagógica. Quando alguma delas adormece encostada em algum canto ou no colo da agente, nesse período, é retirada e colocada no berço em uma sala ao lado.

As atividades acontecem sem um objetivo maior, ou seja, o ato é mecânico, sem pensar sobre o que se deseja realizar. O banho de sol e a brincadeira no parque de recreação acontecem esporadicamente, as agentes educacionais relatam que dá muito trabalho e é perigoso levá-los para brincar. O que se percebe nos pequenos é certa apatia e falta de iniciativa, não conseguem e não têm possibilidade de expressar sua vontade. Não é oferecida a possibilidade para que elas formem hábitos de brincar em grupo, de discutir entre elas do que vão brincar, ou se querem sentar e conversar.

A rotina de sala de aula é composta de atividades mimeografadas que contemplam as áreas de conhecimento como formação pessoal e social e conhecimento de mundo, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. A instituição possui poucos livros infantis, escassos brinquedos (sucateados) e jogos educativos em quantidade insatisfatória, o que dificulta o trabalho das professoras e agentes. O mobiliário das salas é composto por armários para guardar objetos pessoais das crianças, mesas e cadeiras dispostas em grupos (ilhas).

Como regra da instituição, as professoras não podem ficar saindo da sala de aula para atividades no pátio, no parque e em outros locais. O motivo alegado é a sujeira, tanto nas crianças como na instituição, a qual deve permanecer pronta e arrumada para o dia seguinte. Há uma excessiva preocupação em manter a instituição limpa. A frequência das crianças no parque é mínima, dando a impressão de que é apenas um lugar para passar tempo. Não é visto como um ambiente onde se proporciona a integração, socialização, desenvolvimento motor e afetivo da criança.

4.1.d- O Banho.

O banho é realizado com alguns bebês, quando ainda não controlam os esfíncteres, assim mesmo, nem sempre é um banho completo.

Como as professoras e as agentes não interagem de forma que uma contemple o trabalho da outra, o banho acaba sofrendo restrições, como por exemplo, não é visto pelas agentes como um momento de prazer e descobertas das crianças. É descrito pelas agentes como um momento de dificuldade, pois são muitas crianças para serem vigiadas e observadas. O argumento do elevado número de crianças acaba servindo como justificativa para se evitar que eles realizem sua higiene corporal e tenham esse momento que também é educativo na instituição.

4.1.e- O Repouso

Após o término da refeição, as crianças dirigem-se para as salas de repouso, permanecendo por lá até as 14 horas. Nesse momento, a sala de repouso ainda se encontra fechada, aguardando que todos tenham se organizado. Em seguida a agente educacional abre a porta, as crianças esperam ser chamadas pela mesma que escolhe em qual cama cada um irá deitar, e determina para que lado deve ficar a cabeça, com a intenção de evitar conversas nesse momento. Não existe preocupação com - e as agentes desconhecem - a necessidade de um espaço para interação, e que o momento do sono, da refeição, do banho são espaços em

que essa conversa descomprometida de qualquer significado lógico para o adulto é de suma importância para o desenvolvimento da criança. Quando alguma delas resolve quebrar essa regra é alertada pela agente com uma advertência verbal. Surgem alguns burburinhos, mas logo todos estão dormindo.

Os berços e as camas ficam dispostos um ao lado do outro em dois quartos, o que torna o local pouco utilizável para as outras atividades e caracteriza um ambiente com aspecto hospitalar.

O menino ou menina que, por algum motivo, se recusa dormir, é deixado em uma outra sala para não perturbar o sono dos amigos, ficam acordadas sem realizar qualquer atividade.

Ao acordarem, algumas vão embora com os responsáveis, outras são encaminhadas para uma sala, onde são “despejados” no chão alguns brinquedos (cacos). Brincam todas misturadas, as mais velhas e as menores, sem um planejamento prévio para tal atividade, ou qualquer organização, momento no qual aguardam a hora de ir embora.

4.1.f- Entrega da turma pelas professoras às agentes educacionais – troca de turno.

O momento da entrega das crianças feita pela professora, que já estão indo embora da instituição, acontece de forma pouco natural, temos a sensação que estão entregando um “amontoado de coisas” para as agentes que permanecerão com elas até o final do período. Essa passagem ocorre por que o período de trabalho das professoras é de quatro horas relógio (carga horária semanal de 22h/a). Chegam à instituição às sete horas e vão embora às onze horas. O almoço começa no horário em que as professoras saem. Elas entregam as crianças maiores às agentes, que são encaminhadas para o refeitório. O procedimento é igual ao das crianças menores, ou seja, existe pouca participação das crianças, sentam e comem, não decidem sobre a quantidade e não podem fazer escolhas do que desejam se servir.

4.1.g- O momento da Espera – depois do repouso até o momento de voltar para casa.

Conforme vão acordando, as crianças são encaminhadas para a sala de multimeios descrita acima, onde brincam, alguns assistem TV. Ficam à espera dos responsáveis. Nesse período eles não realizam mais atividades no pátio, pois já foi limpo para o dia seguinte, portanto, não deve mais ser utilizado.

No momento que estão assistindo à TV, logo após acordarem, é colocado constantemente o mesmo filme, ou um programa qualquer, dando início à mesma rotina, às mesmas advertências. As crianças, como meio de se defenderem, deixam de solicitar as agentes, isolando-as, com a intenção de se sentirem mais livres, mas não têm opção para escolher, senão concordar e permanecer naquele ambiente. Dividem-se em pequenos grupos, passam a conversar. Os meninos ficam escorregando pela sala, a chutar os colegas. O barulho produzido por alguns impossibilita os outros acompanharem o que está passando na TV.

Essa sala (multimeio), descrita acima, é a mesma que os bebês ficam no período da manhã, ou seja, aquele tapete onde eles deitam para mamar e brincar recebe todos os outros alunos no período vespertino. Esse período caracteriza-se como um momento de espera pelo horário de retorno ao lar.

4.1.2- Síntese do registro - Categorias para mostrar as características básicas da Instituição.

a - atividades dos professores e agentes educacionais.

O que precisa ser evidenciado pela observação é que não se está julgando o trabalho das agentes educacionais e das professoras, mas levantando dados para a formação a ser implantada e das possibilidades de trabalho existentes na instituição. Não se pode ter uma visão demasiadamente romântica na qual o professor e os agentes educacionais são tão criativos o ponto de criar situações a partir do nada para atender às especificidades das crianças, e, tampouco, de que as agentes com a sobrecarga de função e um horário de trabalho excessivamente cansativo, possam ainda ter vontade de criar e pensar em algo que favoreça o desenvolvimento das crianças.

A partir das observações, levantamos alguns pontos no que se refere ao desenvolvimento das meninas e meninos. As agentes educacionais, devido provavelmente a sua falta de conhecimento específico para atender a essas crianças e a condição desfavorável de trabalho, visam somente o cuidado e guarda. Não percebem a criança como um ser que sente, que tem desejos, emoções, que precisa de movimento, de atividades que contemplem esses aspectos. Assim, crescem num espaço que deveria ser de brincar, de conhecer e se desenvolver como verdadeiras prisioneiras, num regime de semi-internato, reclusas num espaço que se acredita ser educativo. É assim que se tratam as crianças, não deixando que desenvolvam sua autonomia, o que acaba por padronizar, rotinizar suas ações.

Sabemos que o discurso dominante nas instituições de educação infantil propõe um educador criativo, amoroso, habilidoso no trato com as crianças, mas, por outro lado, sabemos

que não se pode cobrar um trabalho em que não se oferecem condições de ser realizado. Como exemplo dessa falta de condição para a realização de um trabalho de qualidade, pode-se citar o número exagerado de crianças por agente educacional. A agente educacional que fica com as crianças de seis meses a dois anos responsabilizam-se por mais ou menos 25 (vinte e cinco) bebês. Duas agentes que ficam no período vespertino tomam conta de mais ou menos 55 (cinquenta e cinco) meninos e meninas. Esse número de crianças por agente inviabiliza a realização de qualquer proposta educativa, por isso as ações das agentes são tão mecânicas, as rotinas são repetitivas. Tem-se a sensação que as agentes trabalham com o piloto automático ligado.

b- natureza das atividades

Voltando o olhar para os meninos e meninas que ficaram nas salas de aula com as professoras, podemos perceber que aí existe um distanciamento entre os segmentos da instituição. Comumente na sala de aula, são propostas atividades que contemplam os aspectos afetivos, sociais e cognitivos, entretanto, quando elas passam a participar do grande grupo da instituição, esses aspectos são colocados de lado. A professora se exime do papel de educadora, passa a agir tal como as agentes educacionais, com função de cuidadora, deixando de lado todo discurso pedagógico. Esquecem que o cuidado e a educação são intrínsecos. Cabe ressaltar que a professora possui formação e, em tese, conhece o desenvolvimento da criança. Com relação a essa postura, ficam algumas dúvidas, ou seja, agem dessa maneira por se sentirem inseguras porque estão há menos tempo na instituição? Por que não conseguem fazer essa transposição do discurso para a prática? Por que sucumbem a uma tradição vigente na instituição? Ou ainda, realmente acreditam que são trabalhos diferentes os das agentes e os delas enquanto professoras?

As atividades são realizadas de forma padronizada, sem planejamento flexível. É como se elas seguissem um “script”, que se repete a cada dia, consagrado por anos de prática, no qual tudo é determinado pelas agentes educacionais. As crianças não têm oportunidade de discutir sobre como e quando gostariam de realizar tais atividades, podendo assim construir sua identidade com mais autonomia.

c- natureza das rotinas

A rotina dos meninos e meninas (4 a 6 anos) é bastante semelhante a das crianças menores (0 a 3 anos). A diferença é que no berçário e maternal não têm professora, eles ficam somente com as agentes, o que a princípio já demonstra a falta de cumprimento do que propõe a LDB. Os Jardins I, II e III (nomenclatura utilizada pela instituição) trabalham com

professoras no período matutino. No período vespertino, a instituição não possui nenhum professor, o que torna o período de espera pela hora de retornar ao lar exaustivamente cansativo, pois meninos e meninas passam horas num período de ócio.

Concluindo a observação, e levando em consideração o que gostaríamos de realizar com a pesquisa, será preciso trabalhar com a distinção que se faz muito presente nas atitudes, tanto dos agentes educacionais como das professoras relativas ao cuidar, educar e brincar de forma indissociável. Conforme aponta Foucault (1979), podemos dizer que o que acontece nessa instituição é o exercício do poder de modo a domesticar o corpo para controlar a alma. Não é possível acreditar que, com o avanço das pesquisas sobre a infância - como se desenvolve a criança - ainda se encontram instituições que privilegiam somente a guarda do corpo dessas criaturas, desconsiderando por completo o que ela é enquanto ser que pensa, age e reflete.

A criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, pois quando retornar em outro momento, perceba-se ali, numa marca deixada na atividade, na sala, em alguma construção na qual esteja envolvida. Em espaços onde atua, manifeste-se e possa transformá-lo.

4.2 – Concepções dos profissionais de educação infantil do CEINF estudado: dados da entrevista

A observação da rotina e das práticas cotidianas no CEINF, possibilitou-nos e subsidiou a elaboração da entrevista realizada com as agentes educacionais e no questionário com as professoras.

A entrevista é um instrumento adequado a possibilitar o conhecimento mais pontual do que se deseja investigar. Assim, optamos por utilizá-la para podermos coletar informações sobre como as agentes educacionais percebem as crianças, de que maneira elas entendem o seu trabalho dentro da instituição, qual é a função do CEINF, e descobrir quais são os conceitos de criança que permeiam seus discursos. Frente a tais dados, começamos a planejar as possibilidades de trabalho para a formação em serviço.

A seguir, descreveremos a categorização elaborada a partir das respostas das agentes educacionais e professoras às questões propostas.

Questão nº 1 - Você acredita que as crianças precisam frequentar a escola de Educação Infantil?

Categorias		Ag. Educac.	Professores	Total
Sim		5	4	9
Em parte		1		1
TOTAL GERAL		6	4	10
JUSTIFICATIVAS		Ag.Educac.	Professores	Total
Sim	Base da vida escolar	2	4	6
	Educação da pessoa/desenvolvimento de vários aspectos.	3	-	3
	Integração na sociedade	1	2	3
Em Parte	Desenvolvimento da criança nos aspectos social, emocional e motor.	1	3	4
	Somente para crianças mais velhas (educação dos bebês deve ser em casa).	1		1
TOTAL GERAL		8	9	17

A maior parte das respondentes acredita ser importante para as crianças frequentarem a Educação Infantil, se juntarmos as respostas do sim e em parte. No entanto, para as respostas que apontam a necessidade da Educação Infantil é evidente a idéia de base escolar, sobretudo no caso das respostas dos professores. Ao analisar as respostas podemos perceber que a preocupação está voltada para a formação da criança enquanto cidadã e com seu aspecto emocional, afetivo e cognitivo.

Questão nº 2 – No seu conceito, pais ou responsáveis pelas crianças deveriam ter opção de encaminhá-las ou não para a Educação Infantil?

CATEGORIAS (respostas e justificativas)		Ag.Educac.	Professores	Total
Pais têm obrigação/dever	-Questão de responsabilidade.	1	1	2
	-Para garantir o futuro da criança.	1	2	3
Total		2	3	5
	-Para ajudar o filho e incentivar a educação.	2		2
	-Para socialização.	1		1
	-Escolher o melhor para o filho.	1		1
	-Prepará-lo para o mundo		1	
Total		4	1	5

Essa questão mostra que as professoras acreditam ser obrigação dos pais colocarem os filhos nas instituições de Educação Infantil, como forma de garantir o futuro das crianças. Já os agentes educacionais entendem como uma opção dos pais, já que este pode contribuir para o preparo da criança e sua socialização. Concluimos que ambos acreditam ser importante essa contribuição dos pais, pois criança não é capaz de optar por si só.

Questão nº 3 – Quando os pais colocam seu filho na Educação Infantil o que eles esperam da escola?

Categorias	Ag. Educacionais	Professores	Total
Obter Educação Escolar (aprendizagem, bons professores).	4	2	6
Tratamento Adequado (afeto, carinho, cuidado)	2	3	5
Construção da identidade	-	3	3
Disciplina	1	-	1
Ceinf organizado	1	-	1
Total geral	8	8	16

Ao sugerir as questões nº 3 e 4, almejávamos descobrir o que os respondentes acreditariam ser prioridade, para se conseguir uma escola de educação infantil de qualidade. Apesar da ambigüidade que essa palavra sugere, notamos que, segundo as agentes e professores, os pais colocam os filhos na escola para obterem uma boa aprendizagem e um tratamento condizente com a infância. A maior parte das agentes educacionais acredita que o ensino, a escolarização formal são a principal motivação dos pais. No caso dos professores, as respostas indicam maior preocupação com o tratamento adequado e construção da identidade.

Questão nº 4 – Para uma Escola de Educação Infantil ser classificada como boa, ela deve ter/ser:

Categorias	Ag. Educac.	Professores	Total
Local:acolhedor, estimulante e prazeroso (prédio adequado, higiene)	5	4	9
Funcionários Capacitados	3	3	6
Material didático	-	3	3
Diálogo com os pais	2	-	2
Brinquedos	1	1	2
Alimentação	1		1
Disciplina	1		1
Relacionamento agradável entre crianças e adultos	1	-	1
TOTAL GERAL	14	11	25

Uma instituição de Educação Infantil é boa, segundo as respostas dos professores e agentes educacionais, quando o local é estimulante, prazeroso e acolhedor. Em seguida outro

fator marcante é a capacitação dos funcionários. Em terceiro lugar, os professores apontam material didático, e os agentes, o diálogo com os pais.

Questão nº 5 - Que tipo de atividade você considera mais importante para as crianças realizarem na Educação infantil?

Categorias	Ag. Educacionais	Professores	Total
Brincadeiras livres	6	3	9
Jogos Educativos (jogos mesa)	4	3	7
Pintura, capoeira, dança, teatro	4	3	7
Parque	2	2	4
Cantigas de roda	1	2	3
Pesquisas em sala de aula		1	1
TOTAL GERAL	17	14	31

É importante observar que tanto as agentes educacionais como as professoras priorizam, em suas respostas, o brincar, o jogo e as atividades extra-classes, enfim, as atividades lúdicas. Subentende-se que elas sabem que a brincadeira livre e os jogos educativos contemplam o desenvolvimento da criança.

Questão nº 6 – Um CEINF para cumprir seu papel necessita ter professores especializados, prédio adequado, boa alimentação, respeitar os direitos da criança se expressar com liberdade, promover sua autonomia, acolhê-las com carinho, oferecer cursos que capacitem as pessoas que lá atuam. Você considera que seu CEINF cumpre com todos esses papéis?

Categorias		Ag. Educac.	Professor	Total
Em parte e Quase Plenamente	-Faltam cursos de capacitação para professores e agentes	3	4	7
	-Número de funcionários insuficiente	5	-	5
	-Espaço físico pequeno.	3	2	5
	-Falta ajuda voluntária.	1	-	1
	-Trabalho das crianças precisam ser valorizados pelos pais.	1	-	1
	-Mais recursos financeiros.	1	-	1
	-As crianças não escolhem as atividades.	1	-	1
TOTAL		16	6	21
Plenamente	-Bons professores.	2	-	2
	-Boa alimentação	1	-	1
TOTAL		3	-	3

Tanto professores como as agentes educacionais, na perspectiva de indicar o que acreditam que ainda falte no seu CEINF para cumprir com as suas funções e executar o papel a que se destina, percebem a necessidade da formação para as pessoas que lá trabalham. É

unânime a reclamação por parte das agentes educacionais sobre a insuficiente quantidade de funcionários é insuficiente para desenvolver um trabalho com qualidade. Na realidade desta instituição, os professores atuam com uma quantidade de alunos que facilitam seu trabalho, o que não ocorre com as agentes. A reclamação do espaço físico pelas agentes pode ser vista como dificuldade de perceber que os espaços existentes poderiam ser melhor ocupados. Os bons professores são eleitos pelo fato de possuírem o título, e a comida é vista como um favor que a instituição presta a essas crianças.

Questão nº 7 - Você indicaria esse CEINF para o filho de uma pessoa amiga? Justifique e indique pelo menos três aspectos positivos do seu CEINF que você utilizaria para convencer seu amigo.

Categorias		Ag. Educacionais	Professor	Total
Sim	- Bons Professores e babás	6	4	10
	-Boa Alimentação	6	3	9
	-Compromisso da direção com o CEINF.	1	2	3
	-Prédio confortável	1	2	3
	-Localização privilegiada do CEINF.	1	-	1
	-Criança bem acolhida	1	-	1
TOTAL		16	11	27
Não		-	-	-

Ao mesmo tempo em que na pergunta acima elas dizem faltar funcionários, não existir uma formação em serviço, são unânimes em afirmar que o quadro de funcionários é o que tem de melhor dentro da sua instituição. Logo em seguida, com uma tendência bem assistencialista, elegem a alimentação como o segundo item na lista de qualidades do seu CEINF, o que acaba por demonstrar o aspecto assistencial de cuidado ainda muito presente no discurso de todos da instituição.

Questão nº 8 – É necessária, a existência de outros profissionais para lidar com a criança da Educação Infantil?

Categorias		Agentes Educacionais	Professores	Total
Sim	*Psicólogos	6	3	9
	*Professores (dança,canto, Ed.Física, capoeira)	4	1	5
	*dentista	3	2	5
	*Médico	3	1	4
	*Recreacionista	-	1	1
	*Fonoaudiólogo	-	1	1
	*Assistente social	-	1	1
TOTAL		16	10	26
Não		-	-	-
TOTAL		-	-	-

A necessidade de outros profissionais como psicólogos, médicos, professores que contemplariam atividades extra-classe (capoeira, dança, pintura), atuando em conjunto nas instituições de educação infantil, é explicitamente necessária de acordo com as respostas dadas. Observamos que o caráter de ajuda para a solução dos problemas emocionais da criança fica a cargo dos psicólogos, e parece ser o mais necessário, sobretudo para as agentes educacionais. Elas enxergam o trabalho do psicólogo como o de alguém que conseguiria solucionar todos os comportamentos que julgam não satisfatórios, ou seja, de uma psicóloga clínica.

Questão nº 9 – Existe diferença entre o trabalho do agente educacional e o do professor?

Categorias		Ag.Educacionais	Professores	Total
Sim	*Professor educa, agente educacional cuida.	-	4	4
	*Professores possuem mais conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.	3	-	3
	*Professores têm mais contato com as crianças.	1	-	1
	*Professores são mais modernos.	1	-	1
	*Não utilizamos material escolar.	1	-	1
	TOTAL	6	4	10
Não	*A educação é a mesma, muda os conhecimentos escolares.	1	-	1
	*Em relação à disciplina o pensamento é igual	1	-	1
TOTAL		2	-	2

Primeiramente concluímos que para as agentes educacionais e para os professores existe diferença entre o trabalho, mas por razões variadas. Para os agentes educacionais é

porque os professores têm mais conhecimento. Os professores são unânimes e afirmam a dicotomia cuidar/educar. Os agentes não se referem a esse binômio.

Ao serem questionadas sobre o trabalho realizado entre professores e agentes educacionais, fica evidenciado que a concepção de quem educa não é quem cuida.

As declarações das entrevistadas na questão nº9, sobre a diferença do trabalho das agentes educacionais com o trabalho das professoras, leva-nos a concluir que as agentes se sentem potencialmente diferentes, com funções distintas das professoras. E mesmo as professoras acabam agindo para que essa diferença se perpetue, acreditando que sua responsabilidade é só com a “transmissão de conhecimento científico”.

Pretendemos utilizar as afirmações abaixo relacionadas, para descobrir quais são as concepções em relação ao cuidado, à criança, ao brincar que tanto agentes educacionais, como as professoras possuem. A partir das respostas obtidas, tentar-se-á traçar o perfil das educadoras que atuam nesse centro de Educação Infantil.

10- Leia as afirmações abaixo e coloque:

(C) concordo

(CP) concordo em parte

(NC) não concordo.

Questão nº 10¹³ – Respostas

		Concordo		Concordo em parte		Não Concordo	
		Ag	Prof	Ag.	Prof	Ag.	Prof
1	O único ofício da criança seria brincar.	2	-	3	-	1	4
2	Desrespeitar o direito de ser criança prejudica o seu desenvolvimento emocional.	10	-	-	-	-	-
3	A infância é uma ilusão.	1	-	-	-	5	4
4	No mundo inteiro as crianças estão sendo apressadas a crescer, forçadas a amadurecer cada vez mais rápido e a assumir responsabilidades, cada vez com menos idade.	4	1	2	3	-	-
5	Cada aluno tem que ser tratado de acordo com a sua idade.	6	4	-	-	-	-
6	Quando a criança pede algo acompanhada de choro ela deve ser atendida.	-	-	2	4	4	-
7	Quando fizer uma recusa a uma criança não volte atrás jamais.	4	-	2	3	-	1
8	A criança, quando vigiada constantemente pelo adulto fica irritada e na ausência dele, se torna	5	4	1	-	-	-

¹³ A questão número 10 da entrevista está assim separada, para o leitor poder melhor visualizar com quais afirmações os respondentes concordam, concordam em parte e não concordam. Em anexo, elas se encontram na íntegra como realmente foi proposto aos respondentes.

	mais agitada.						
9	Devemos ensinar as crianças com o nosso próprio exemplo.	5	1	-	3	1	-
10	A criança deve ser poupada.	4	-	2	3	-	1
11	Desde pequena a criança precisa ser ensinada e dirigida para ser um adulto produtivo.	5	4	1	-	-	-
12	Crianças precisam receber instrução desde muito pequenas para terem mais sucesso na escola.	5	4	1	-	-	-
13	Quanto mais cedo uma criança for alfabetizada melhor.	5	1	-	3	1	-
14	Nas escolas de Educação Infantil os adultos devem supervisionar todas as atividades das crianças, para evitar desatenção e brigas.	6	4	-	-	-	-
15	As atividades das crianças pequenas devem ser dirigidas pelos adultos dada a imaturidade das crianças.	5	4	1	-	-	-
16	É necessário que a criança vá para a creche para interagir com as outras crianças.	3	2	3	2	-	-
17	A criança só desenvolve seus habilidades se freqüentar a instituição de Educação Infantil.	4	2	2	2	-	-
18	A creche deve dar oportunidade para a criança participar das escolhas das atividades que serão realizadas com ela.	3	2	1	2	2	-
19	A independência da criança deve começar em casa, na sua participação com a família, na organização de seu quarto, por exemplo.	5	4	1	-	-	-
20	Na creche, a criança deve participar da sua organização, como por exemplo na arrumação da mesa na hora da refeição, organização da decoração do CEINF.	2	1	1	3	3	-

Na afirmação nº 1 “O único ofício da criança seria brincar”, na qual os educadores deveriam ser unânimes na concordância, depara-se com um número maior de respondentes dizendo que não concordam, ou seja, existe uma contradição, pois em respostas anteriores os mesmos acreditam que o brincar seja importante, mas isso não fica evidente depois de tal afirmação.

Na afirmação nº 2 , tanto professores como agentes educacionais acreditam que o desrespeito com a criança atrapalha seu desenvolvimento emocional.

Na afirmação nº 3, quase a totalidade não concorda com a afirmação de que “a infância é uma ilusão”, ou seja, eles acreditam que exista uma fase anterior a do adulto, e que essa precisa ser vivida por eles.

Na afirmação nº 4, eles se dividem, demonstrando assim que para a metade existe sim esse apressamento para que a criança se torne um adulto e para a outra metade, há uma concordância parcial com essa afirmativa.

Na afirmação nº 5, os respondentes são unânimes e acreditam que a criança está dividida em idades, fases, por isso não se deve ofertar nada além do que é permitido para sua idade. Essa interpretação parece ser equivocada, afinal, tem que ser dado à criança o que ela necessita, em todos os sentidos, seja físico e/ou cognitivo. Não se pode impedir as descobertas feitas pela criança, apenas porque não é próprio da idade dela.

Na afirmação nº 6, encontramos presente nas respostas a percepção de que o choro não está somente associado à manha ou a birra.

Na afirmação nº 7, existe um equilíbrio entre as respostas de ceder ou não a uma recusa, mas o adulto ponderado necessita ter a capacidade e o bom senso de perceber que em determinados momentos ele fala um “não” desnecessário, e que nesse exato momento é bastante plausível que ele seja capaz de explicar para a criança que se precipitou, e que pensando melhor dá pra ceder.

A afirmação nº 8 elucida que a vigilância constante sob forma de coerção acaba por irritar a criança, além de não permitir que ela tenha direitos e escolhas.

Na afirmação nº 9, os respondentes concordam com a afirmação de que o exemplo do adulto é importante para a criança, pois como seu parceiro mais experiente, transforma-se em modelo, e os hábitos e atitudes acabam sendo incorporados por ela.

A afirmação nº 10 refere-se a “poupar a criança”. A visão protecionista acabou se fazendo presente nas respostas, pois evidenciou a criança como um ser incapaz, inocente; devendo assim ser privada de fatos, acontecimentos e assuntos.

Com a afirmação nº 11, os respondentes demonstram o quanto privam a criança de autonomia, dirigindo seus atos e fazendo escolhas por elas.

Já na afirmação nº 12, os respondentes revelam valorização do conhecimento escolar como garantia de sucesso para a vida futura.

A resposta da questão nº 13 nos mostra, mais uma vez, que a inserção da criança nas instituições de educação infantil está muito ligada à antecipação da escolarização.

A resposta da questão nº 14, demonstra que tanto agentes educacionais como as professoras não acreditam na autonomia da criança, precisando ela estar sempre sob tutela de adulto.

Nas questões nº 16 e 17, dever-se-ia obter uma resposta negativa, entretanto, os respondentes se dividiram entre “concordo” e “concordo em parte”. Assim, mais um

equivoco, pois a criança não precisa necessariamente estar em uma instituição para interagir com seus pares e para se desenvolver. Isso acontece em qualquer ambiente.

As questões nº 18, 19 e 20 alertam para o olhar duvidoso que se cria a respeito de como deverá ser a participação da criança na instituição. Mostram que atitudes diferenciadas ocorrem na maneira de pensar dos respondentes, ou seja, em casa a criança deve participar, pois faz parte do lar, já na instituição ela deve ser somente cuidada. As funções de casa e da instituição são encaradas de maneira diferenciada na formação da identidade da criança.

Em síntese:

1- Nas afirmações 2, 5 e 14 as agentes educacionais e as professoras são unânimes em concordar que o desrespeito atrapalha o desenvolvimento da criança, que as idades dos meninos e meninas devem ser levadas em consideração e que os adultos precisam supervisionar sempre as atividades das crianças para evitar tumultos. Este posicionamento demonstra que pensam e acreditam que o desenvolvimento acontece segundo sua maturação.

Nas afirmações 8, 11, 12, 15 e 19, noventa por cento das respondentes concordaram. Elas são capazes de perceber que a criança deve agir sobre o meio para se desenvolver, porém, não percebem que esse agir deve acontecer também, e principalmente, na instituição de educação infantil, onde é ambiente no qual meninos e meninas têm a oportunidade de interagirem de forma que desenvolvam sua autonomia, seu senso de responsabilidade e principalmente é a ocasião para se socializarem.

Nas afirmações 4, 6, 7, 10, 16, as respondentes concordaram em parte. Vêem um ritmo de crescimento imposto às crianças de forma exacerba, acreditando que deveriam ser poupadas dessa imposição. Porém, contradizem-se quando num momento cedem ao choro da criança e, em outro, acreditam que um “não” deve ser mantido a qualquer custo.

Nas afirmações 3 e 1, é contraditório o posicionamento das respondentes, pois ao mesmo tempo que não concordam que a infância seja uma ilusão, também discordam de que o ofício da criança seria o brincar. E outras palavras, elas sabem que esse período da vida existe, entretanto, não acreditam que a criança só deva brincar. A ela devem ser dadas outras atribuições. Isso nos mostra que as pessoas envolvidas com a educação e o cuidado não percebem que é por meio desse brincar que se construirá a possibilidade da criança se desenvolver de forma integral, já que nessa fase a brincadeira simbólica é muito presente, e é nesse ambiente da instituição infantil que se faz necessária a promoção dessa oportunidade.

2- A entrevista mostra que as agentes educacionais do CEINF são capazes de perceber a criança e a infância nela existentes. Contudo, não são capazes de estabelecer relação entre o seu discurso e a sua prática. Na rotina de seu trabalho diário, mecanizam o atendimento à

criança, sem reflexão do benefício do seu desenvolvimento e quais aspectos elas pretendem contemplar com determinado tipo de trabalho e comportamento.

Assim sendo, para a formação em serviço, pretendemos desenvolver um trabalho que possibilite refletir sobre as questões levantadas a partir das observações e da entrevista realizada.

No decorrer dos encontros almejamos, em conjunto com as agentes educacionais, criar um quadro de referência e de rotinas com o qual elas tentarão trabalhar, com o objetivo do aperfeiçoamento do seu trabalho e do atendimento das crianças, visando ao seu desenvolvimento, conforme os critérios já elencados.

4.3 – O Ponto de Partida da Proposta da Formação em Serviço

É notório que uma Instituição de Educação Infantil, na qual são respeitados os direitos da criança e onde se proporcione um atendimento contemplador das especificidades da sua idade, tem muito a contribuir com o seu desenvolvimento. Porém, nem professores, nem agentes educacionais percebem os verdadeiros e reais motivos e valores que estão por trás dessa visão de “ensalamento” das crianças pequenas. Conforme Freitas:

Submetida a uma “razão de ser” assentada no futuro, no vir-a-ser, a criança e as instituições relacionadas ao seu cuidado adquiriram uma familiaridade com o precário e transitório cuja consequência é fazer com que indaguemos sobre a “razão de estar” da criança em instituições que operam mais eficientemente com a sua brutalização do que com sua (re) educação. (2002, p.9)

Cria-se um estereótipo da criança pequena precisar freqüentar “escolinha”, e esse discurso passa a integrar a fala das pessoas de maneira a não existir a reflexão dos benefícios e malefícios, e de quais serão os tipos de cuidados e educação oferecidos pela equipe de trabalho que atua nesses locais.

Na formação dos agentes educacionais, pretendemos abordar esse fato histórico que permeia as instituições, refletindo um pouco sobre os motivos ensejadores do surgimento desse tipo de instituição, a quem era destinada, a que tipo de público era oferecido, e hoje quais as diferenças no atendimento existente entre as instituições públicas e privadas.

De acordo com Assis (2006):

O que diferencia as instituições e os serviços que elas oferecem é a origem social do público atendido, pois mesmo aquelas instituições que atendem crianças pobres e são chamadas de assistencialista possuem um caráter educativo na medida em que podem ter a finalidade de promover uma pedagogia da submissão (ASSIS, 2006 p.92)

Será que as crianças mais favorecidas economicamente têm o aprendizado diferenciado das outras? Ou será que o que se pretende é perpetuar as diferenças, mesmo que

implicitamente? É importante perceber se o que ocorre nas instituições não é somente a guarda e o esconderijo de uma parcela da sociedade da qual ninguém quer se responsabilizar, ou, se esse atendimento é tão automático e mecanizado que essa reflexão sequer permeia as discussões.

Portanto, na formação terá que ser abordado se o atendimento das crianças continua sendo somente de guarda, e assim contribuiremos para perpetuar uma sociedade de desiguais. Para que isso não ocorra, é de suma importância que os agentes se sensibilizem com uma proposta de trabalho diferenciada, e que tal proposta se for construída em conjunto entre professores, agentes, os pais e pesquisadores que se comprometam com a causa infantil. Assim sendo, poderemos acreditar que é bom para a criança freqüentar uma Instituição de Educação Infantil. E acima de tudo, essa instituição deve privilegiar um atendimento de qualidade e um currículo não perpetuados dessas diferenças. Ao se levantar a questão da qualidade, palavra muito subjetiva, deve-se indagar e observar que uma boa educação tem custo alto, e principalmente, não se consegue qualidade sem investimentos.

Com o olhar em outro viés, se os sujeitos da pesquisa se posicionassem do ponto de vista dos pais, e fosse feita a indagação sobre a importância da criança estar em uma Instituição de Educação Infantil, perceberíamos que parte acredita ser obrigação dos pais encaminharem seus rebentos às instituições, como meio de garantir que a criança tenha um futuro mais promissor. Os pais são os principais responsáveis por essa atitude, já que as crianças são incapazes de tomarem tal decisão. Alguns percebem o ingresso da criança nessas instituições como possibilidade de integração com seus pares, como garantia de uma formação melhor do indivíduo. Tentaremos levar para reflexão na formação quais são, de fato, os reais benefícios do atendimento nessas instituições. Mas precisa ficar claro que é benéfico a participação das crianças nas instituições. Espera-se das agentes educacionais e dos professores a identificação e o agir de maneira a contribuir para o desenvolvimento da criança. Então perguntamos: como deve ser esse atendimento? Tentaremos responder a esses questionamentos, na formação em serviço das agentes, no momento em que estiverem refletindo sobre sua prática.

Levando-se em consideração as observações realizadas e a interpretação das entrevistas e dos questionários por eles respondidos, foram pontuados três aspectos positivos em relação ao CEINF no qual trabalham. Verificamos ser a aprendizagem escolar um fator marcante quando se trata de educação, indicando que para eles instituição de Educação Infantil deve preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Por outro lado, ao descreverem as qualidades do CEINF, no qual atuam, observamos que as questões da higiene

e da alimentação são fatores determinantes e preponderantes para se classificar a instituição. Isto torna a evidenciar o caráter médico e assistencialista arraigado nas instituições. Esse dado necessita de reflexão, afinal, as instituições de educação infantil deveriam primar pelas relações educativas a que se propõem, e não somente se fixarem em propostas que visam ao atendimento do cuidar assistencial à criança. Para Barbosa,

As propostas pedagógicas para a educação infantil surgiram quando se tornou necessário refletir sobre um determinado recorte da pedagogia, abordando as peculiaridades que estão presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância, isto é da educação institucionalizada de criança de 0 a 6 anos. (2006, p.24)

São pouco admissíveis as práticas do cuidar e alimentar como as únicas formas de atendimento dentro dessas instituições. Assim sendo, quando a proposta de implementação da formação em serviço das agentes educacionais estiver acontecendo, será necessário abordar temáticas que levem à reflexão sobre a função real de uma instituição de educação infantil, qual é o seu papel enquanto formadora, pois de acordo com Barbosa:

As pedagogias da educação infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se. (2006, p.25)

Ao buscar a caracterização de uma instituição como boa, segundo os itens levantados pelos sujeitos, contemplou-se um local onde a criança é o centro do atendimento. Em tal contexto, podemos dizer que é muito vantajoso para a criança estar imersa num ambiente que favoreça o seu desenvolvimento. É perfeitamente plausível que esse discurso, politicamente bem internalizado, não se traduza na prática das instituições. Pretendemos, nesta pesquisa, com esses levantamentos, tentar compreender quais são realmente os hábitos do discurso e os hábitos da prática dos agentes educacionais e dos professores para, em seguida, propormos uma formação capaz de os fazer refletir sobre suas práticas cotidianas. Talvez, para essas agentes educacionais, o que elas relatam nas suas respostas seja exatamente o que acontece dentro do seu local de trabalho. Há de se ter clareza sobre qual é a composição de infância que se quer construir em nosso tempo. Vale ressaltar, uma das formas eficazes de dizer se uma instituição de atendimento às crianças tem boa qualidade é verificar se ela assegura às crianças os direitos já consagrados legalmente, aqueles explicitados em documentos como Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e LDB/1996.

Ao pensar em quais são os tipos de atividades que devem permear o currículo de uma instituição de educação infantil e, lembrando sobre o único ofício da criança - a brincadeira, não se pode deixar de contemplar, dentro da proposta de formação, as descobertas promovidas

pelas agentes educacionais quanto ao brincar criativo e desafiador como condição essencial dentro de um CEINF.

É fundamental que todas as atividades sejam revestidas de um caráter lúdico que gere uma dose adequada de desafio, aliado a prazer. Em nenhuma hipótese deverão ser oferecidas como treinamento, objetivando exclusivamente melhores desempenhos motores. É indispensável que seja garantida à criança a liberdade de escolher, entre variada oferta de brincadeiras e materiais, aquela que mais corresponda ao seu interesse do momento.(RIZZO, 2003, p.146)

É notório que as agentes educacionais já saibam que o brincar é crucial para o desenvolvimento infantil, entretanto, é um discurso que não se concretiza na prática. O que se observa é que para essas agentes, brincar significa ficar solto, sem necessariamente brinquedos ou qualquer atividade estruturante. Nas observações realizadas no CEINF, encontramos o momento da brincadeira, mas ela não é planejada, não tem nenhuma intencionalidade e objetivos claros. É vista como um passatempo para que a criança fique esperando pelo seu responsável. Brincam para esperar o momento de ir para casa e não como forma de desenvolver suas dimensões cognitivas e sócio-afetivas. Colocamos, nesse momento, a mais uma vez, a necessidade de se estabelecer valores sobre a necessidade e importância do lúdico nas atividades infantis.

Um outro aspecto chama atenção. As agentes educacionais trabalham com uma carga horária exaustiva, ultrapassando o limite de oito horas. Não possuem hora de almoço, não recebem hora extra. *O investimento na formação de professores aliado a boas condições de trabalho e à remuneração digna é de fundamental importância para a elevação da qualidade da educação* (Assis, 2006 p.100). As agentes reclamam que é cansativo ficar direto na instituição. Reivindicam também, como interessante a formação específica para os que estão atuando diretamente com as crianças. Demonstram interesse em participar de uma formação em serviço para entenderem melhor o seu trabalho. Não podemos deixar de considerar que a falta de condições para o trabalho, bem como a falta de um incentivo institucional que promova sua valorização e os baixos salários influenciam de forma substancial para um trabalho que deixe a desejar. Contudo, isso não pode ser colocado como um empecilho para efetivo atendimento às crianças, embora saibamos que a condição favorável, o incentivo salarial e uma boa formação sejam essenciais para realização de um trabalho satisfatório.

A necessidade de outros profissionais, tais como psicólogos, médicos, professores com atividades extra-classe (capoeira, dança, pintura), atuando em conjunto nas instituições de educação infantil, é explicitamente necessária de acordo com as observações e os relatos.

Talvez as agentes vejam nesse outro profissional a solução para a resolução de situações nas quais eles não conseguem agir. Como nos relata Rizzo:

O êxito de qualquer empreendimento está diretamente subordinado à qualidade de sua equipe, que, no caso de uma creche, deve contar com pessoal de formação técnica especializada, desde a função de direção até as de nível de execução, como os educadores, que devem ser especializados em educação pré-escolar. O melhor equipamento e as instalações mais sofisticadas nada poderão fazer sem as pessoas adequadamente qualificadas para o trabalho dentro da creche. (2003, p.169)

A serem questionadas sobre o trabalho realizado entre professores e agentes educacionais, fica evidenciado que a concepção de quem educa não é quem cuida. De acordo com Assis (2006):

Na tentativa de se desvincularem dos princípios da maternagem, as professoras desconsideram as práticas relativas aos cuidados físicos e focalizam seu trabalho naquilo que acreditam ser o “educar”, pois só educando, na perspectiva “escolarizante” do termo, as professoras se reconhecem como profissionais do magistério e acreditam ficar à vontade de serem vistas como babás e mães (ASSIS, 2006 p.94)

Esse será, entretanto, outro conceito que precisará ser reavaliado e reformulado na formação. Afinal, difícil acreditar que cuidado e educação aconteçam separadamente. O cuidado e a educação ocorrem de forma simultânea, ou seja, a forma de cuidar implica educar e vice-versa. Quando se diz que professor ensina e agentes cuidam, está se afirmando que cabeça e corpo são “coisas” diferentes. Integrar o cuidado e a educação, assegurar atenção individualizada e responsiva nas diferentes situações devem fazer parte da prática cotidiana, das agentes e dos professores. É imprescindível que as agentes compreendam que qualquer forma de cuidado tem por trás uma educação, seja ela emancipadora ou de submissão. O cuidado deve ser visto como

atitudes de atenção, interesse, desvelo, preocupação, acolhimento, superam a idéia tecnicista de cuidado, muito freqüente no meio da Educação Infantil. Cuidado não é sinônimo de atividade e se concebido como tal pode nos encaminhar a aberrações e distorções inconcebíveis na realidade (COSTA, 2006 p.65).

Geralmente as agentes educacionais possuem formação de ensino fundamental e trabalham em período integral, o que impossibilita a busca de formação. Por isso ponderamos que a formação em serviço poderá contribuir para algum avanço no atendimento dentro da instituição.

Considerando os sujeitos da pesquisa (agentes educacionais e os professores do CEINF), observamos que a concepção assistencialista e de cuidado do adulto com relação à criança está muito presente.

Diante da afirmação “o único ofício da criança seria brincar”, e lembrando Leontiev (2001, p.122) que define a brincadeira *como atividade principal do período pré-escolar*,

percebemos que a maior parte das respostas se dirige para a não concordância, o que faz acreditar que ser criança para as agentes é estar na condição de um vir-a-ser. Elas talvez não percebam que por trás desse brincar temos uma atitude educativa.

Dentre as respostas, é notório que não se acredita que o ofício da criança seja brincar, entretanto eles são unânimes ao concordarem que a infância não é uma ilusão, que o desrespeito com o desenvolvimento infantil trará consequências à criança. Tratam-se, porém, de equívocos que obrigatoriamente precisaremos discutir na formação em serviço dos agentes educacionais. Ora, se a infância não é necessariamente uma ilusão, então o que deveríamos propor para essas crianças se não o brincar, o crescer, o desenvolver-se com liberdade?

Quando afirmamos que as crianças de hoje estão sendo apressadas a crescer e forçadas a amadurecer, podemos perceber que, tanto os agentes educacionais, como as professoras não têm claro o que está por trás das idéias veiculadas pela mídia, do que a sociedade nos impõe como modo determinante de vida, quais são os padrões impostos para que esse ser infantil seja aceito pelo grupo e, podemos afirmar, que não há referência crítica. Hoje é muito comum o adulto querer fazer da criança um ser “adultizado”, tanto na forma de se comportar como na forma de vestir e agir, o que gera equívocos. Essa necessidade de gerenciar a criança é uma forma do adulto ter o controle da situação, na qual ele tem papel determinante. Quando se afirma que a criança precisa ser dirigida por um adulto nas suas atividades, acabamos por determinar novamente o poder exercido pelo adulto sobre ela, principalmente quando nos referimos às instituições de Educação Infantil, nas quais, ainda, *contraditoriamente, o estabelecimento educacional é exatamente o que ainda funciona nos moldes da repressão e confinamento*. (NUNES, 2005, p.92)

Concluindo, observa-se que as agentes educacionais do CEINF estudado são capazes de perceber a criança e a infância nela existentes, contudo, a relação que estabelecem entre o discurso e a prática mostra, na realidade, uma outra concepção de infância. Na rotina de seu trabalho diário, mecanizam o atendimento às crianças, sem reflexão sobre o benefício do seu desenvolvimento integral, e de quais aspectos elas pretendem contemplar com determinado tipo de trabalho ou prática educativa.

CAPÍTULO V

O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO.

5.1 – Objetivos da Formação em Serviço.

O projeto de formação em serviço das agentes educacionais, proposto como objeto de análise da presente pesquisa, pretendeu programar um conjunto de atividades que contribua para a formação de tais profissionais, no sentido de refletir sobre sua prática, entendendo o papel da educação infantil no desenvolvimento integral da criança.

Mais especificamente o projeto de formação pretende:

1. Realizar um diagnóstico da instituição pesquisada, para caracterizar práticas e concepções presentes no cotidiano do trabalho do CEINF;
2. Implantar um programa de estudo sistematizado por um período de tempo;
3. Refletir com os agentes educacionais sobre sua rotina de trabalho, contextualizando-a com base nos textos que serão propostos e o Regimento Interno do CEINF pesquisado
4. Construir, gradativamente, com os sujeitos um conjunto de atividades que possa contribuir com sua rotina e prática diária, norteados pelos princípios do projeto;
5. Avaliar o processo de formação vivenciado, tendo em vista as mudanças ou permanências nas concepções e rotinas dos agentes educacionais.

5.2 – Justificativa do projeto de formação em serviço.

A profissão de Educador Infantil é bastante recente, mas surge com muitos problemas, pois a profissionalização de todos que lidam com as crianças é necessária, porém, segundo os órgãos governamentais, ela se torna muito dispendiosa. Por isso, contratam-se pessoas que não possuem formação adequada para lidarem com as crianças, elas se tornam vítimas

de funcionários readaptados¹⁴, encaminhados a instituições infantis com a perspectiva de que o trabalho com criança é mais fácil, mais leve e que qualquer um que goste de criança pode realizar esse trabalho. Na realidade, esse é o equívoco, pois quanto menor a criança, mais conhecimento sobre ela deveriam ter os profissionais responsáveis por essa tarefa.

Certamente será válido investir na formação de todos os educadores infantis, sempre com a preocupação de que a formação tenha qualidade, tanto no que diz respeito à concepção de infância que se quer contemplar, quanto ao tipo de Instituição Infantil que pretendemos alcançar com a formação, de tal forma que tudo possa ser revertido em melhor atendimento e respeito às crianças, procurando enfrentar e superar dificuldades e criar novas perspectivas de trabalho. Conforme Leite (2005)

Para se melhorar a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil, é importante assegurar a ação educacional das atividades desenvolvidas junto às crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio de uma formação específica do profissional que lida diretamente com essas crianças (2005, p.194)

Sabemos que existem, dentro das instituições infantis, tendências pedagógicas que permeiam o atendimento à criança, que podem ser assim classificadas:

“A tendência romântica: A pré-escola é um jardim, as crianças são flores ou sementes, a professora é a jardineira. A educação deve favorecer o desenvolvimento natural”(25).

“A tendência cognitiva: A criança é sujeito que pensa, e a pré-escola o lugar de tornar as crianças inteligentes – A educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo”(28)

“A tendência crítica: A pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social”(33) (KRAMER, 1991, p.25,28,33 APUD ANGOTTI, 2002, p.5).

Cumpra-se ressaltar que pretendemos com a formação em serviço contemplar a tendência crítica, por considerarmos que esta é a que mais atende e favorece o desenvolvimento integral de meninos e meninas, o que acreditamos ser função da educação infantil, ou seja, desenvolver neles a autonomia, a socialização dentro de um ambiente lúdico.

Assim sendo, percebemos a real necessidade das agentes educacionais da Educação Infantil participarem de estudos de formação continuada, não só para contemplar o que assegura a lei, mas, sobretudo, tornar o trabalho nos diferentes segmentos da Instituição mais próximos do que se acredita ser um atendimento de qualidade, que vise o bem estar social e o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

¹⁴ Readaptados aqui no texto é utilizado para mencionar os funcionários que, por problemas de saúde, ou relacionamento pessoal são transferidos para o CEINF, deixando evidenciado a visão dos que governam de que qualquer pessoa serve para lidar com as crianças. E mais uma vez, mostra o quanto a educação infantil, principalmente, o atendimento em creche, é visto como caridade.

Defendemos o princípio de que as contribuições dos teóricos precisam ser observadas, durante a formação, mas também devem ser mantidas interações entre todos os envolvidos no trabalho com as crianças. Não podemos desprezar os saberes práticos que essas agentes educacionais desenvolveram ao longo de sua carreira, mesmo sem ter uma habilitação formal para tanto. Conforme Veiga:

Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. (1997, p.47)

Essa forma de diálogo, quando se fala de igual para igual, ou seja, mesmo que as pessoas possuam diferente formação mas se comunicam, deve acontecer dentro das Instituições que têm como centro o desenvolvimento integral da criança. Com isso, fica evidente que todos os valores morais e culturais vão ser respeitados. Como foi dito anteriormente, no momento em que o adulto passa a ser modelo e referência para essa criança, ele precisa acreditar em si mesmo e na construção do seu saber, tendo meios de participar da construção pedagógica dessas Instituições, seja ele docente ou não.

Presumimos que a Educação Infantil passe a ser entendida não mais como assistencialista e caridosa para as crianças menos favorecidas, ou seja, que o papel do adulto deva ser aquele interativo com as crianças no cotidiano do espaço institucional, coordenando as atividades que possam estimular o desenvolvimento delas. Nesse sentido, pensamos que um trabalho cooperativo pode dar suporte para esse tipo de proposta. Em consonância com Cavicchia:

...é preciso também salientar que no contexto da creche, antes de ser um profissional – uma educadora – é uma pessoa, com suas qualidades, suas angústias, seus ideais, seus medos. Esta dimensão humana que pode determinar um conjunto de dificuldades é também a dimensão que, se devidamente respeitada e levada em conta, deve ser o núcleo de todo e qualquer projeto visando o seu crescimento e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista seu papel de educadora na creche, uma vez que apresenta também o que a berçarista tem de melhor na sua relação com a criança. (CAVICCHIA,1993 p.189)

5.3 – Organização da proposta de Formação em Serviço

Levando-se em consideração os princípios de autonomia, responsabilidade e socialização desenvolvidos em um contexto de ludicidade, que orientam a concepção sobre infância e o papel da Educação Infantil, organizamos a proposta de formação em serviço sempre com a preocupação e o foco no desenvolvimento integral da criança.

A proposta foi dividida em três módulos com carga horária total de 40 horas. Os encontros semanais aconteceram no próprio CEINF, de acordo com o escolhido e estabelecido previamente com os sujeitos que participaram da formação. Ficou determinado que os estudos aconteceriam em dias alternados, evitando assim o cansaço. Terão duas horas de duração, perfazendo carga horária semanal de seis horas. Algumas adaptações poderiam ser necessárias durante o percurso, a partir das discussões no grupo de trabalho.

A organização dos módulos ficou assim estabelecida:

- MÓDULO I – 10 horas – 5 encontros.

Objetivo: Oportunizar a compreensão de como se deu a construção da infância, a partir da exposição dialogada entre a pesquisadora e as agentes educacionais.

*A infância e o profissional de Educação Infantil.

. O que é criança, o que é infância?

. O Educador como transformador social.

. O porquê das políticas de atendimento a infância serem diferenciadas, entre crianças ricas e pobres.

* Avaliação dos encontros.

- MÓDULO II – 20 horas – 10 encontros.

Objetivo: Possibilitar às agentes educacionais vivenciarem na prática, situações semelhantes às das crianças, e ao mesmo tempo, provocar discussões para tentar entender como a criança se sente nessas situações.

*Como trabalhar com diversos TEMAS/ASSUNTOS :

. Afetividade e trabalho educativo caminham juntos.

. Choro, sono, fome, controle dos esfínteres, banho, higiene pessoal, mordida, agressividade e sexualidade infantil.

. O espaço lúdico.

*Avaliação dos encontros

- MÓDULO III – 10 horas – 5 encontros.

Objetivo: elaborar plano de trabalho que contemple as necessidades das crianças, dos funcionários e da própria instituição. Esse módulo pretende que no decorrer dos encontros aconteça o desafio dos participantes para a busca de alternativas que permita a interação de um trabalho diferenciado.

*Elaboração do quadro de atividades/rotina.

5.4- Metodologia dos encontros – princípios que orientam a formação.

A proposta dos encontros teve como objetivo provocar nas agentes educacionais o interesse pela descoberta de novas possibilidades. Longe da utopia de imaginar que depois da formação tudo se tornaria diferente e perfeito, tivemos a intenção de possibilitar a oportunidade para as agentes educacionais de poderem ter um momento de estudo e reflexão sobre sua prática. Esperamos despertar seu interesse para que prossigam os estudos ou que realmente percebam quanto a formação é necessária para se tornarem educadoras infantis mais completas.

Enquanto processo de formação, tentamos descobrir alternativas que vinham contribuir e ajudar o enriquecimento da prática dessas agentes educacionais. Para tanto, os encontros foram permeados de atividades práticas, por meio das quais as agentes ficavam próximas das crianças. Foram oferecidas ao grupo dinâmicas que o colocou em situações que se assemelham àquelas propostas nas brincadeiras para as crianças, de tal forma que as agentes poderiam se identificar com as mesmas, vivenciando momentos de prazer, alegria, tristeza, de angústia, de incertezas.

Além disso, foram utilizados textos de fácil compreensão para que as agentes pudessem levá-los para casa e fizessem deles instrumentos de consulta e pesquisa, na busca de resolver situações difíceis, por elas encontradas, na sua rotina de trabalho e também, que servissem como inspiração para buscarem outras referências em diferentes contextos.

É preciso que as pedagogias da educação infantil mantenham uma constante reflexão acerca do contexto onde são produzidas, isto é, dos temas gerais da cultura contemporânea, como aqueles relacionados a gênero, cidadania, raça, relações educativas com as comunidades, religião, classes sociais, globalização e as que influenciam de modo incisivo as questões ligadas à educação da pequena infância (BARBOSA, 2006, p.24).

Juntamente com o referencial teórico, contemplamos os encontros com discussões, utilizando, como fonte para reflexão, o filme gravado na instituição, na qual são elucidadas situações que exigem um pouco mais de atenção por parte das agentes educacionais. Foram criadas situações problemas, nas quais as agentes deveriam dramatizar sua rotina e a das crianças no CEINF. Outro recurso utilizado foi a realização de atividades semelhantes às das crianças (pintura, leitura de livros infantis, questões relacionadas à afetividade). Na entrevista respondida por elas, existem falas sobre essas atividades relatando serem importantes para a formação da criança, porém, não fazem parte da rotina da instituição. Mesmo que elas acreditem ser importantes, não conseguem criar situações para uso desses recursos. Também não podemos ter a ilusão de que todas as mudanças necessárias aconteceriam repentinamente. Além disso, foram necessárias conversas com a equipe administrativa da instituição, a qual

também precisa querer que tais mudanças ocorram e passem a fazer parte da instituição. Uma das sugestões propostas foi que as mudanças aconteçam concomitantemente com a formação em serviço, possibilitando que as dúvidas, as incertezas sejam discutidas com o próprio grupo no momento dos encontros.

5.5 - Organização da proposta e relatório dos encontros

MÓDULO I – 10 horas

ENCONTRO - nº1

*Dinâmica: Posso entrar?

*Objetivo: conhecer as pessoas com as quais se vai trabalhar durante a formação; integrar-se com o grupo.

Material: cursistas, música clássica, microsystem.

Formar dois círculos, rodar em sentido contrário, ao parar a música massagear os ombros da colega que está a sua frente. Em seguida, o instrutor (pesquisadora) faz a seguinte pergunta: - Posso entrar? Repetir algumas vezes.

Conclusão: o que se pretende com essa pergunta “pode entrar”? Quero entrar para participar do dia a dia de vocês, dividir e compartilhar os meus conhecimentos, minhas experiências, quero aprender com vocês. Vocês vão permitir que eu entre?

*Apresentação da proposta de trabalho.

- Como serão organizados os encontros - módulos I (5 encontros), II (10 encontros), III (5 encontros).
- Dinâmicas.
- Textos teóricos, reflexivos; vídeos; slides com fotos das situações do cotidiano do CEINF.
- A participação efetiva dos agentes na construção da formação.

*Atividade.

Texto: Novos ares para a educação infantil. (M1U1T1¹⁵ – anexo 2)

As leis e a educação Infantil. (M1U1T2 – anexo 2)

*Desenvolvimento do encontro.

¹⁵ M1E1T1 (M=módulo; E=encontro; T=texto).

A partir das discussões com as agentes, das observações realizadas e da análise dos questionários, iniciamos a implementação da proposta de Formação em Serviço para as Agentes Educacionais do CEINF.

O formato dos encontros.

Antes das discussões com os textos referente ao desenvolvimento das crianças, foram realizados encontros sistematizados, utilizando dinâmicas com a quais os participantes podiam se sentir um pouco mais a vontade, desinibindo-se e tendo maior integração com os seus pares.

Foi perceptível a dificuldade que as agentes encontram para se integrarem. O toque, o dizer sobre si, sobre suas vontades, seus desejos, suas dúvidas tudo é bastante complicado e difícil. Embora elas convivam em tempo integral, no seu cotidiano, agem de forma isolada, cada um por si. Trabalham juntas, não em equipe. Não observamos um bom entrosamento e cumplicidade no local de trabalho.

O M1E1 iniciou com a parte histórica da infância, sobre a qual relatamos como surge o sentimento de infância, e como a criança passa a ser vista pelos adultos, bem como apresentamos com a fundamentação legal (textos citados M1U1T1 e M1U1T2), ou seja, quais são as leis que amparam os direitos conquistados por essas crianças. Os textos utilizados para isso se encontram no anexo 2.

ENCONTRO - nº2

*Dinâmica: Desenho dos pés

*objetivo: socializar, integrar, perceber a necessidade de assumir compromissos, crescer, valorizar-se.

Material: uma grande folha de papel e lápis colorido para cada participante.

Descrição da dinâmica: o coordenador da dinâmica motiva todos os participantes a desenharem num grande papel o próprio pé. Em seguida, encaminha a discussão de forma a que todos os participantes tenham oportunidade de dizer o que pensam:

- a. Todos os pés são iguais?
- b. Estes pés caminham muito ou pouco?
- c. Por que precisam caminhar?
- d. Caminham sempre com um determinado objetivo?
- e. Quanto já caminhamos para chegar onde estamos?

Após esta discussão, lembrar de pessoas que lutaram por objetivos concretos e conseguiram alcançá-los.

Terminada a discussão, o coordenador da dinâmica convida a todos que escrevam no pé que desenharam algum compromisso concreto que irão assumir com a formação em serviço. Os compromissos assumidos pelo grupo foram: responsabilidade com o grupo, colaboração, apreender e buscar novos conhecimentos.

*Atividade.

-Texto: Adulto, um parceiro especial. (M1U2T1- anexo 2)

Relação instituição infantil e família. (M1U2T2 – anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro.

Foi surpreendente o entusiasmo das agentes em nossa recepção, diferente da receptividade do dia anterior. Quando entramos no CEINF, tudo já estava organizado, esperando pelo momento do estudo. Por enquanto, tudo ainda é novidade, estamos nos descobrindo, é provável que momentos de desânimo tomem conta da turma, devido às dificuldades e ao próprio ato da mudança. Sabemos que a resistência ao novo, ao desconhecido trás essas possibilidades de inquietação e isso se transforma em desânimo.

Alguns acontecimentos nesse encontro foram marcantes, como por exemplo, a participação de alguns professores e de pessoas de outros setores da instituição que não estavam previstos para participar da formação nesse momento. Uma das professoras disse:

- Eu já ouvi falar do seu trabalho com criança, por isso quero participar desse grupo também.

A dinâmica proposta teve a intenção de levantar com o grupo qual era o seu compromisso com a formação em serviço, da qual estavam participando. Grande parte assinalou que participava com a intenção de buscar novos conhecimentos. É um tanto ambígua essa resposta, pois obter novos conhecimentos não necessariamente implica mudanças de comportamento, e a mudança é o grande objetivo da formação. As agentes precisavam perceber que há necessidade de mudanças de concepções e práticas, para que se atinja um desenvolvimento mais completo da criança.

Enquanto discutimos os textos M.1 E.2 T.1 e M.1 E.2 T.2, que tratavam da relação que deve existir entre a instituição e as famílias e que o adulto é um parceiro especial da criança, abordamos situações do cotidiano nas quais as próprias agentes relatavam sua prática.

Uma das agentes educacionais do grupo possui perfil de líder, mas fez algumas considerações que dificultavam e não motivavam o crescimento do grupo. Ela é incisiva no

sentido de sempre dizer que tudo já foi proposto, mas que não deu certo, pois em determinados momentos quem não aceita as mudanças são os pais, em outros momentos, são os próprios funcionários que trabalham em número reduzido, ou ainda, a administração da casa não permite.

No momento que pedimos para relatarem a rotina delas e das crianças dentro da instituição, essa agente educacional narrou que o momento vespertino é um momento de espera da hora de ir embora, fato que já tinha sido levantado no período das observações que antecederam os encontros. O relato impressiona, pois ela afirma, por meio de exemplos, juntamente com as outras agentes o que elas sentem quando toca o interfone, chamando uma criança para ir embora, como por exemplo:

-Ufa !!! Ainda bem que estão vindo buscar esses moleques mais cedo hoje, assim ficamos livres.

- Espero que seja a mãe do X porque hoje ele está muito chorão

Outro exemplo é a relação de obediência velada que elas estabelecem com as famílias. Claro que essa obediência não é neutra, ela é mediada por interesses das próprias agentes, quando dizem que após o sono as crianças tomam um lanchinho e devem ficar quietas sem nada pra fazer, para estarem limpas no momento que os pais chegarem. Essa postura deixa claro que o trabalho das agentes se encerra no período em que as crianças acordam, e tudo o que mais desejam é o retorno das crianças para suas casas.

Nas discussões que aconteceram durante os encontros, nos quais discorriamos sobre o trabalho das agentes e das professoras, conseguimos estabelecer que ambas as funções eram necessárias e indispensáveis para o bom funcionamento da instituição. A reclamação maior das agentes educacionais é a de que não podem realizar um trabalho diferenciado (entendido como um trabalho com mais característica de pedagógico) com as crianças, pois o número de criança é elevado para cada monitora.

-Quero ver dar tempo de fazer qualquer coisa com esse tanto de moleque.

ENCONTRO - nº3

*Dinâmica: Boneca

*Objetivo: demonstrar seu sentimento, ampliar o conhecimento de si e do grupo; criar um clima de confiança.

Material: Boneca

Descrição da dinâmica: em círculo uma boneca irá passar de mão em mão. Os participantes deverão falar o que estão sentindo naquele momento, ou o que gostariam de fazer com aquela boneca.

Mesmo em grupo temos vontades e desejos diferentes, será que com a criança isso também ocorre?

*Atividade.

-Texto - Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro.(M1E3T1- anexo 2)

*Desenvolvimento do encontro.

A dificuldade em demonstrar afeto, em verbalizar ações foi muito presente nos encontros. É notória a dificuldade das agentes educacionais para se expressarem nas dinâmicas, e ao mesmo tempo, é interessante observar como nos relatos elas conseguem verbalizar o que já tinha sido observado no primeiro momento da pesquisa, ou seja, elas sabem dos pontos fracos que permeiam e envolvem a instituição, porém não conseguem perceber como podem agir de maneira diferente para que ocorra a transformação.

Nesse encontro realizamos uma dramatização, na qual as agentes se colocaram no papel de pais e as professoras são as agentes. Essa atividade foi proposta em razão do texto que trabalhamos, o qual remete à angustias e aos anseios dos pais, no que se refere à separação do filho no momento em que esse é deixado na instituição infantil. De acordo com os princípios que norteiam a implementação da proposta de formação em serviço, essa dramatização contribuiu no sentido de levantar pontos de reflexão entre os participantes, principalmente no que se refere aos sentimentos dos familiares em relação ao serviço prestado pela instituição. Tais sentimentos podem ser caracterizados pelo desconforto com a separação, insegurança de deixar o filho com estranhos, sentimento de culpa e perda.

ENCONTRO - nº4

*Dinâmica: Desenho trocado

*Objetivo: descobrir que com o grupo podemos realizar ações surpreendentes.

Material: Sulfite, giz de cera e apito.

Descrição da dinâmica: em círculo, cada participante recebe uma folha de sulfite e começa a desenhar ao som de uma música que, após ser interrompida, o desenho deverá passar para o parceiro da sua direita, e assim sucessivamente, até o desenho chegar novamente a sua mão.

a. Qual a sua sensação ao receber seu desenho?

b. Era isso que você havia pensado em fazer?

Ao responderem a esses questionamentos, discutimos com os participantes a necessidade do diálogo no grupo para que o trabalho seja desenvolvido de uma forma prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos.

*Atividade.

-Avaliação: conversa informal sobre as necessidades, avanços, angústias que estão permeando os encontros. Momento de reflexão entre as participantes e a pesquisadora. Algumas falas sobre o que estão pensando dos encontros:

- *Tudo que você fala é bom, mas aqui não dá pra fazer assim*

- *Tem muita criança, não temos tempo.*

- *Os pais não querem nem saber de nada, querem chegar aqui e encontrar o filho arrumado.*

-Texto: Família é coisa pra se guardar do lado esquerdo o peito.(M1E4T1 – anexo 2)

* o relatório desse encontro está junto com o relatório do encontro número 5.

ENCONTRO - nº5

*Dinâmica: Troca de segredos.

*Objetivo: aprender a se aceitar e ajudar a desenvolver a empatia com os outros membros do grupo.

Material: papel e caneta.

Descrição da dinâmica: cada um deve escrever no pedaço de papel alguma dificuldade que encontra no seu trabalho e de relacionamento com os outros, que não gostaria de expor oralmente.

Cada um deve despistar a própria letra e todos os papéis devem ser dobrados da mesma forma. O coordenador da dinâmica recolhe e mistura os papéis entre os participantes da dinâmica e cada uma assume o problema que estiver descrito no papel que pegou. Deve ler o problema em voz alta, explicar como se o problema fosse dela e propor alguma solução para o mesmo. Não se devem permitir debates nem perguntas. Quando todos já tiverem falado, o coordenador poderá propor algumas questões aos participantes.

-Como você se sentiu ao explicar o problema de uma outra pessoa?

- Qual a sua sensação ao ver seu problema sendo lido?

-Você compreendeu o problema do outro?

- Como se sentiu em relação ao grupo?

*Atividade.

-Texto: A formação nossa de cada dia.(M1U5T1 – anexo 2)

* Desenvolvimento dos encontros 4 e 5. Esse encontro, excepcionalmente, aconteceu num sábado, a pedido das agentes, por isso foi mais extenso.

Nossa reflexão nesse encontro teve dois temas geradores. O primeiro em torno da importância da formação dos educadores. Quais são os pontos que precisavam ser abordados nesse tipo de formação. A construção e a reflexão sobre a prática de forma associada aos conhecimentos intuitivos que as agentes já possuem em relação às crianças; qual é, para as agentes educacionais, a função de uma instituição de Educação Infantil. Nesse momento, aproveitamos, já rememorando as questões respondidas por elas no questionário, para levantar qual era a função social do CEINF. Elas citaram alguns itens como:

- *para abrigar as crianças enquanto a mãe trabalha,*
- *é um direito da criança, para ficar cuidada,*
- *para estudar,*
- *para ter uma alimentação adequada,*
- *para brincar com as outras crianças.*

Logo após o levantamento dessas questões, refletimos sobre esse questionamento como segue:

- Essas funções levantadas por vocês são isoladas, acontecem sozinhas, ou precisam acontecer todas de forma associada, ou seja, ao mesmo tempo?

Regressamos para o grupo e reabrimos para uma nova discussão. Chegamos a conclusão que todas as funções são inerentes a um bom CEINF. Voltamos a questionar, qual seria então uma estratégia para que todos os itens fossem contemplados na instituição onde trabalham.

O segundo tema gerador estava relacionado ao conceito de família presente nas instituições. Elencamos os conceitos de família que as agentes possuem para, em seguida, refletir se hoje ainda podemos fazer uso desse conceito de família nuclear. As agentes ficaram um pouco assustadas com essa situação, afinal, sempre ouviram que família é composta por pai, mãe e irmãos. Entretanto, quando questionadas, perceberam que a fala é um ato mecânico, pois, ao serem convidadas a pensarem um pouquinho mais, assumiram que nem a sua própria família é composta desta forma. Esse fato acabou gerando desconforto, mas, ao mesmo tempo, reflexão.

MÓDULO II – 20 horas.

ENCONTRO - nº1

*Dinâmica: massagem com hidratante

*Objetivo: aproximar-se do companheiro, expressar pensamentos e sentimentos por intermédio da fala.

Material: hidratante

Descrição da dinâmica: em duplas colocar uma quantidade de hidratante em uma das mãos do participante. Os participantes devem espalhar o hidratante na mão do seu companheiro e falar o que estão sentindo. Ao terminarem, discutir com o grupo a importância de ter um minuto para ouvir o que a pessoa que está bem próxima de você está sentindo.

*Atividade.

-Texto: Trabalhadores da limpeza e cozinha também são educadores.(M2U1T1- anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro

O encontro nesse dia teve momentos de angústia. Tudo o que foi lido e o que era sugerido como proposta de mudança de re-significação da prática não estava sendo aceito. Percebemos a resistência que pairava no ar. Tentamos mudar o enfoque. Deixar que as agentes educacionais sugerissem os possíveis caminhos a serem seguidos, escolhendo os dias e as datas para começarem a propor algumas alterações na rotina. Talvez fosse interessante que antes das mudanças elas conversassem com as professoras sobre a importância de colaborarem, de levarem até a direção o que estavam lendo e discutindo com o grupo.

O clima estava tenso. Foi possível perceber que antes do início da formação em serviço tinha acontecido algo entre as agentes e a direção. Não sabemos qual foi exatamente, o problema, mas o trabalho ficou comprometido nesse dia.

Ficou como sugestão que elas escolhessem o melhor dia, o melhor momento para proporem algumas mudanças. Assim que tivessem feito a escolha, comunicariam o grupo para análise e ajustes necessários.

ENCONTRO - nº2

*Dinâmica: Palito de fósforo

*Objetivo: expor para o grupo suas características pessoais num momento de descontração; perceber a importância de saber ouvir.

Material: caixa com palito de fósforo

Descrição da dinâmica: um de cada vez irá riscar o seu fósforo, enquanto ele estiver aceso deverá fazer a sua descrição. Em seguida, o coordenador da dinâmica deve levantar alguns pontos que surgirem durante a explanação de cada um.

*Atividade.

-Texto: Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer...(M2U2T1 – anexo 2)

Bem-vinda, Dona Maria Chicória. (M2U2T2 – anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro.

O encontro começou com uma dinâmica que permitiu às agentes falarem um pouco dos seus desejos, das suas vontades, ou seja, da sua pessoa. O clima estava muito tranquilo entre elas e parecia que o mal entendido do encontro anterior tinha sido amenizado. As dinâmicas sempre se iniciam com a escolha de quem irá começar. Nesse dia houve uma surpresa. Assim que perguntamos quem gostaria de começar, uma agente que sempre diz ter vontade de participar falando mais, porém nunca consegue, num momento de grande euforia ergueu o braço, ficou vermelha e falou que gostaria de iniciar. As outras agentes começaram a rir depois da sua fala, e relataram que ela está ficando mais faladeira no trabalho. Pode ser que não consigamos grandes avanços na mudança da prática dessas funcionárias, mas com certeza algo de especial irá mudar para elas. Nos dizeres referentes à dinâmica do dia, falaram mais sobre a vida pessoal do que propriamente da profissional.

Trouxeram uma lista com o nome das crianças que irão participar da organização das refeições, como ajudantes na arrumação das mesas, na distribuição dos pratos. Essa é uma das mudanças sugeridas pela proposta. O fato significativo desse ato consiste em que elas determinaram as bases para organizar esse novo trabalho, que pretendem incorporar na rotina.

Uma das agentes pediu que eu fosse até a instituição num outro período, para que juntas fossemos nas salas de aula explicar o motivo dos estudos, e que agora ela queria propor que eles participassem, sob sua supervisão, da arrumação do CEINF. Para isso ela explicou às crianças que confeccionará um cartaz, no qual estarão os nomes dos meninos e meninas que serão os seus colaboradores durante aquela semana. Ficou estipulado que cada semana a turma de uma professora seria responsável junto com ela pela organização do CEINF (pátio, salas de aula, parque e banheiros). Com essa atitude, podemos perceber que existe vontade de realizar um trabalho diferenciado, embora a resistência e o medo de mudar e virar tumulto é muito presente, principalmente em relação ao que a direção da Instituição possa pensar. Acreditamos que enquanto formadora desse grupo será necessário apresentar, novamente à administração da instituição, a explicação da proposta dessa formação e da pesquisa a ela relacionada.

Todos os textos trabalhados com as agentes educacionais são disponibilizados para a direção e coordenação da instituição. A conversa é pertinente e necessária, porque não se sabe se esses textos estão sendo lidos, para que as mudanças, ora propostas, sejam compreendidas.

ENCONTRO - nº3

*Dinâmica: Destaque seu colega

*Objetivo: expressar os sentimentos por meio da arte; dar-se conta da percepção que o grupo tem de cada um de seus componentes.

Material: revistas, cola, tesoura, canetinha, giz de cera.

Descrição da dinâmica: cada participante deverá escolher um amigo e representá-lo no papel, com os materiais descritos acima. Ao concluir a atividade, cada participante deverá dizer ao grupo o motivo de ter representado o colega daquela maneira.

*Atividade.

-Texto: Banho que delícia!(M2U3T1 – anexo 2)

Bolinhas de sabão...(M2U3T2 – anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro

Como é interessante a maneira que as agentes se envolvem com as atividades das dinâmicas, o trabalho foi gratificante, elas teriam que escolher uma amiga para representar no papel com recortes, colagens, desenho, etc. A atividade foi demorada, elas ficaram conversando entre elas, discutindo o que utilizariam, se colocariam brilho no papel ou se deixariam sem nada. Depois da atividade concluída, apresentaram para o grupo, justificando porque haviam feito daquela maneira.

Nesse dia, uma das agentes educacionais, a cozinheira, não participou do estudo. A justificativa é que está sobrecarregada com os afazeres da cozinha, contudo o argumento não convenceu. Acreditamos que esteja acontecendo algum problema interno. Ela tentou dizer algo a respeito, mas, por considerar indevido o envolvimento no assunto, foi sugerida sua participação num outro dia, que depois conversaríamos em particular sobre o texto.

Os textos sobre a hora do banho trouxeram bastante discussão no grupo, no entanto não compareceu o desejo de alguma mudança. Pelo contrário, muitos obstáculos foram colocados, na justificativa de argumentar a sua não realização. Como por exemplo:

-São muitas crianças, impossível dar banho em todas.

- Se as professoras ajudassem talvez até desse.

- Não podemos perder tanto tempo assim com o banho, temos que organizar o almoço.

- Quando tomam banho? Só no dia que vão ao parque.

- Não tem uma toalha pra cada um, pedir para os pais nem pensar, a direção não permite.

-Você que não sabe como esses pais são chatos, se sumir uma toalha vão reclamar sem parar.

Os bebês tomam banhos sempre que necessário, às vezes é um meio banho (lava-se somente da cintura para baixo), quando esses ainda não controlam os esfíncteres. As crianças maiores só tomam banho no dia que vão ao parque, ou seja, uma vez por semana. O banho não é sentido por elas como uma ação que acalma a criança, que dá sensação de prazer. É preocupante saber que em uma cidade quente (a temperatura média é de 30 graus) como essa, as crianças são privadas do banho, alegando-se sempre a falta de tempo. Isso é injustificável, pois tempo é o que se tem de sobra nessa instituição, já que as crianças passam horas em espera, elas deveriam ter o privilégio de se lavarem pelo menos uma vez ao dia, até para poderem se sentir mais confortáveis. Porém, a estrutura administrativa concorda ou se omite a respeito desse argumento chamado “tempo”, utilizado pelas agentes educacionais.

Os problemas não se encerram aí. Quando questionadas sobre quantas crianças utilizam a mesma toalha, houve uma troca de olhares, certa insegurança sobre qual deveria ser a resposta. Foi possível perceber que sentiam que do modo que agiam não estava correto, entretanto, não sabiam como responder e nem como agir. Ao final, assumiram que várias crianças são enxugadas com a mesma toalha. Foi sugerido ao grupo que discutissem com as mães a possibilidade delas enviarem, juntamente com a mochila, uma toalha para que o uso se tornasse individual, o que evitaria a propagação de micoses ou eventuais doenças infecto-contagiosas.

A resistência das agentes é imensa, elas vêm dificuldades e colocam barreiras para tudo o que é proposto. As desculpas, no geral, giram em torno de argumentos periféricos que não dizem respeito ao essencial, ou seja, ao bem estar da criança. Por exemplo : se as toalhas sumirem as mães irão reclamar, a direção da casa não permite, as mães são irresponsáveis e não irão lembrar de trazer.... Mesmo com todos esses argumentos negativos, reafirmamos que a melhor forma de educar as pessoas, de desenvolver o senso da responsabilidade e do compromisso é fazê-las refletir sobre seus atos. Ficou combinado que em uma próxima reunião com os responsáveis, na mochila que acompanha a criança deveria conter os seus objetos de uso pessoal, como escova ou pente de cabelo, toalha, calcinha ou cueca.

ENCONTRO - nº4

*Dinâmica: A Viagem

*Objetivo: descontração; atividade a ser realizada com as crianças.

Descrição da dinâmica: é uma dinâmica de entretenimento. O coordenador dá início dizendo que vai fazer uma viagem e pode levar com ele o seu guarda-roupa (cada participante só pode levar o que tem início com a letra do seu nome, esse critério não é fornecido, terá que ser

descoberto por eles, podem ser usados outros critérios, como por exemplo: só fruta, só peças do vestuário, etc).

Qual foi sua sensação? Como será que as crianças se sentiriam realizando tal atividade?

*Atividade.

-Avaliação do trabalho que está sendo proposto, sugestões, críticas, avanços e dificuldades para mudar.

-Texto: Controle dos esfíncteres.(M2U4T1 – anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro.

A dinâmica foi bastante divertida, as agentes educacionais demoraram a descobrir qual era o critério utilizado para poder participar da viagem (só poderiam levar objetos que comessem com a letra do nome de cada uma).

O controle dos esfíncteres é um tema delicado tanto para as crianças, quanto para as pessoas que cuidam delas. O texto trabalhado foi direcionado para as agentes que lidam diretamente com os bebês. Os outros participantes, principalmente as professoras que não trabalham com essa faixa etária, podem ter tido alguma surpresa em relação à idade em que esse trabalho deve ser iniciado (por volta de 2 anos). Foi um tema tranquilo, elas demonstraram bastante segurança na formação desse hábito nas crianças. É importante valorizar os saberes construídos na prática, pois as agentes que lidam com as crianças menores vão se apropriando de fatos que presenciam durante o período que estão ali e conseguem fazer a transposição, posteriormente, para a prática em outras ocasiões.

ENCONTRO - nº5

*Dinâmica: Nós e a escola.

*Objetivo: a partir da observação do desenho fazer uma análise da realidade.

Material: Cópia de um desenho (anexo 3 fig.1)

Descrição da dinâmica: Entrega-se uma cópia do desenho, ou mostra em um único cartaz, permitindo que todos observem e reflitam sobre o desenho. Em seguida, abrir para discussão com o grupo o que ele percebe com aquele desenho.

a. O que mais chama atenção?

b. Qual a relação desse desenho com a nossa vida?

c. Qual a relação com a instituição que trabalhamos?

*Atividade.

Texto: Dona Escova e comadre Alice. (dramatização) (M2U5T1 – anexo 2)

Música: Dente contente

* Desenvolvimento do encontro.

O encontro começou um pouco desanimado, as agentes pareciam cansadas. A dinâmica iniciou com todas observando uma figura (uma casa com várias pessoas - adultos e crianças). Elas deveriam responder o que aquela imagem representava para elas, para a sua vida. Os ânimos começaram a melhorar, elas se envolveram e começaram a falar sobre sua relação com a imagem. No grupo existe uma agente educacional que participa pouco das discussões, não faz sugestão de alternativas para os encontros. Isso gera preocupação, percebemos que ela é uma das agentes que mais precisa de ajuda, principalmente no que se refere aos cuidados a serem oferecidos às crianças. Por exemplo, nesse dia, o texto tratava do trabalho com a higiene bucal das crianças. Embora essa prática possa parecer óbvia, não o é. Ao questionar a agente, que cuida dos bebês, como ela realiza a higienização, notamos certo desconforto dela. Imediatamente a tranqüilizamos, dizendo que esse era o momento dos erros, dos acertos e das descobertas, por isso nos encontrávamos reunidas, portanto, não era preocupante não saber como agir. Ao final, verificamos que a melhor estratégia é envolver nosso dedo em uma gaze umedecida com água e passar pela gengiva e pela língua da criança, com cuidado para que ela não se sinta agredida. Com um ato simples como esse, evita-se que os dentes de leite já nasçam cariados.

Foram sugeridos horários alternativos para a escovação, com as crianças maiores, acontecer pelo menos uma vez ao dia, pois no período da tarde as crianças passam por um longo momento de espera até a hora de ir embora. Ficou combinado que ao sair do repouso, esse foi o acordo possível fossem escovar os dentes. Mesmo indo contra o que seria o correto, pois essa escovação deveria acontecer após as refeições, já que a maior função seria de evitar as cáries. Como toda situação imposta não é bem recebida, era preferível criar mecanismos que dessem alternativas para que as crianças fossem menos prejudicadas. Mesmo assim, uma das agentes, que lidera a turma, disse logo:

- *Não temos tempo para isso.*

- *Eu não vou usar as escovas que ficam nas salas, nem as professoras usam.*

- *Depois do almoço é muito corrido, eles precisam ir dormir, quem vai ficar olhando esses moleques?*

Depois de toda essa discussão, o texto foi lido e decidimos que iríamos fazer uma apresentação para as crianças. Escolhemos quem iria compor cada personagem do texto e como seriam realizados alguns ensaios, confeccionar as fantasias e apresentar para as crianças. O entusiasmo das agentes foi muito grande.

ENCONTRO - nº6

*Dinâmica: Aponte o que ouviu.

*Objetivo: descontração, sugestão para ser trabalhada com as crianças.

Descrição da dinâmica: Os jogadores deverão sentar-se em círculo. Obedecendo uma determinação do coordenador, um deles aponta para uma parte de seu corpo, afirmando, entretanto, ser outra. Por exemplo: aponta para o nariz e afirma:

-Este é meu umbigo.

O seguinte, imediatamente, deve colocar a mão sobre a parte de seu corpo que ouviu e não na que viu – no caso, colocar a mão no umbigo – e afirmar, por exemplo:

Este é meu cabelo.

O coordenador poderá interromper o jogo quando houver erro, aliás, são freqüentes, e indicar um outro participante, no círculo, para iniciar as tentativas.

*Atividade.

-Texto: Nana, neném... ZZZZZZZZZ (M2U6T1 – anexo 2)

Relação afetiva, assunto de berçário. (M2U6T2 – anexo 2)

Um lugar gostoso para o bebê.(M2U6T3 – anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro.

Começamos com uma dinâmica com a qual pretendíamos que as agentes educacionais se descontraíssem e percebessem como brincadeiras fáceis nos fazem dar boas risadas. O objetivo também seria a possibilidade de propor brincadeirinhas curtas como essa que envolva as crianças, principalmente naquele período de espera que antecede a chegada dos pais. Esse tipo de atividade não exige grande preparo, é necessário ao educador infantil conhecer brincadeiras assim para utilizarem como alternativas de entretenimento, e ao mesmo tempo, com a intencionalidade de propiciarem aos meninos e meninas atividades lúdicas, no dia a dia na instituição.

Os textos trabalhados no dia relacionavam-se com o sono, o repouso das crianças. As reflexões geraram boas discussões, levando-se em consideração as questões abaixo relacionadas. De acordo com as observações já realizadas foram levantados alguns pontos com as agentes:

- Será que o sono é obrigatório para todas as crianças?
- O que fazer com as crianças que não querem dormir?
- Como deve ser o ambiente no qual a criança irá repousar?
- Qual seria a melhor maneira de acordar a criança?
- Será que crianças de diferentes idades têm a mesma necessidade de dormir?

Encontramos as seguintes respostas:

- *Não é obrigado dormir, mas se a gente forçar eles acostumam.*
- *Tem que dormir sim, é a única hora que temos para estar organizando a creche.*
- *O quarto tem que estar bem escurinho, daí eles dormem mais depressa, porque parece noite.*
- *A gente acende a luz e diz: Vamos acordar, já chega de dormir, agora é arrumar pra ir embora.*
- *Eu acho que os bebês dormem mais.*
- *Com aqueles que não querem dormir, retiramos eles da sala, colocamos num outro lugar sem fazer nada e dizemos que é pra ficar quieto senão vai acordar os amiguinhos.*

Houve uma discussão sobre como essa situação ocorre e como as agentes fazem no CEINF, sendo levantadas com o grupo alternativas que pudessem ser propostas para as crianças. O grupo está criando uma lista com algumas mudanças que elas gostariam que acontecessem e se propuseram a tentar implementá-las no CEINF.

ENCONTRO - nº7

*Dinâmica: O que queremos ser?

* Objetivo: a partir da figura (anexo 3 Fig.2), iniciar uma discussão sobre os principais objetivos e metas que se têm no trabalho e na vida.

Material: cópia do desenho para os participantes.

Descrição da dinâmica: Analisar o desenho e depois conversar, procurando responder às questões:

- a. O que mais me chama atenção nesse desenho?
- b. Qual a relação do que está no desenho e a minha vida?
- c. Como podemos ajudar uns aos outros?

*Atividade.

- A creche no seu dia a dia – trabalho com as fotos tiradas na instituição para análise da situação.

Por que as crianças gostam de áreas fechadas? (M2U7T1 – anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro.

Ao se apresentar a charge que iria permear a reflexão, percebemos que as agentes já estão incorporando um discurso educacional, ou seja, próprio da formação, mas o que realmente gostaríamos que acontecesse é que não fosse somente discurso, mas que incorporassem em sua prática as ações descritas. Elas olharam e imediatamente relacionaram

uma situação escolar, algo da instituição relacionado à ordem, à organização. Uma das agentes levantou a questão do homem grande estar apontando e fazendo a pergunta para a criança, como se ela ainda não fosse nada. Entenderam, observando a imagem, que o adulto sempre determina as regras, que ele domina toda e qualquer situação.

O trabalho realizado com as próprias fotos do CEINF também foi interessante. As fotos eram mostradas com uma pergunta para reflexão, em seguida discutiam-se quais eram então as alternativas para aquelas situações, por que estavam acontecendo daquela maneira.

O texto trabalhado sobre “por que as crianças gostam de áreas fechadas” pareceu bem familiar para as agentes. Elas relatam que na sua prática é assim que realmente acontece quando as crianças vão brincar, elas se agrupam em cantos. Conseguiram fazer comparações entre o texto e sua prática, chegando à conclusão que o adulto é importante nesse momento, como mediador, mas que deve permitir que as crianças interajam entre elas.

ENCONTRO - nº8

*Dinâmica: Uma viagem de navio.

* Objetivo: Possibilitar o auto-conhecimento; facilitar a integração.

Material: Giz, CD, microssistem.

Descrição da dinâmica: O coordenador desenha no chão o espaço de um navio. O espaço deve ser grande o suficiente para conter todo o grupo. Pedir que todos entrem no navio, que se movimentem ao som da música, reconhecendo o espaço e cumprimentando-se de forma criativa, sem palavras. O coordenador vai desenvolvendo as etapas da viagem, solicitando ao grupo que vivencie cada uma delas adequadamente:

- Navegando em mares calmos;
- Observando a natureza a sua volta;
- Percebendo que uma tempestade se aproxima;
- Enfrentando a tempestade;
- Retornando a calma;
- Avistando o porto;
- Preparando-se para o fim da viagem;
- Desembarcando.

Cada participante diz o que mais lhe chamou atenção durante a viagem. O coordenador, após os comentários dos participantes, deve fazer suas observações em relação à timidez, a censura, a dificuldade em expressar o que estamos sentindo, principalmente porque não se

poderia utilizar a linguagem oral, eles deveriam se expressar fazendo uso de uma linguagem corporal.

*Atividade.

-Texto: Mordidas: agressividade ou aprendizagem? (M2U8T1 –anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro.

O encontro começou nesse dia com uma viagem de navio, em que todos podiam se cumprimentar, demonstrar seus sentimentos, mas sem utilizar palavras. Deveriam apreciar a paisagem, passar pelas dificuldades de uma viagem de navio, de acordo com o que o coordenador fosse descrevendo. Ao final da dinâmica, as participantes deveriam expressar o que sentiram. Disseram que a impossibilidade de falar é muito ruim, só fazer uso de gestos é difícil, e bom mesmo é poder se comunicar. Porém, se elas fossem fazer uma viagem assim, onde não conhecessem ninguém, iriam ficar num cantinho, somente observando os outros passageiros.

O texto escolhido para discussão foi relacionado às mordidas. Perguntamos a elas por que as crianças pequenas mordiam tanto. A agente que cuida dos bebês, no geral, muito tímida, descreveu com precisão em quais momentos as mordidas acontecem. Como por exemplo:

- *Eles sempre mordem quando tem pouco brinquedo e não dá um pra cada.*
- *Quando um amigo pede e o outro não quer dar.*
- *Se tem um comendo alguma coisa o outro pede e não ganha ele pode morder.*

Em seguida foram criadas algumas situações em que elas teriam que tomar algumas decisões sobre as mordidas que acontecem no cotidiano do CEINF. É intrigante como em alguns relatos, as agentes sabem como agir, sabem o que provoca aquela situação, entretanto, não mudam sua prática para evitar que isso aconteça e usam estratégias que elas próprias julgam inadequadas. Um exemplo para elucidar melhor a explicação: uma agente diz para as crianças que tem um alicate, que criança que gosta de morder vai ter o dente arrancado pelo alicate, ficando assim sem dente e impossibilitado de morder. Elas relatam que não acham isso correto, mas que utilizam essas estratégias assim mesmo. Ou mesmo como disse uma outra agente:

- *Ah!!! Você gosta de morder? Então vou deixar que o amigo te morda também.*

Na conclusão do encontro, como acontecem todos os dias, foi discutido se existe alguma sugestão para os próximos encontros, se elas já estão conseguindo propor alguma atividade diferenciada. Duas agentes relataram que, no lanche da tarde, elas começaram a deixar as crianças se servirem, contaram que as crianças ficaram surpresas com a atitude

delas. As agentes estavam ansiosas esperando para contar esse fato, pois disseram que tiveram dúvidas em relação ao suco, ou seja, a vasilha de suco é muito grande e as crianças não conseguiam se servir. Debatemos com o grupo e chegamos à conclusão que para as crianças se servirem de suco seria necessário uma garrafa térmica com torneira ou jarras pequenas. Como não há esse material disponível na instituição, ficou combinado que as agentes serviriam as crianças, mas numa oportunidade em que se adquirisse o material adequado, essa atividade poderia ser executada também por elas.

Podemos perceber que a formação em serviço favorece muito um momento de troca e de descobertas de como se deve agir frente a situações adversas¹⁶.

ENCONTRO - nº9

*Dinâmica: O que me une.

* Objetivo: Possibilitar a troca afetiva entre os participantes; expressar os sentimentos por meio da linguagem corporal e verbal.

Descrição da dinâmica: grupo em círculo, de pé. O coordenador pede que cada participante, em seqüência, complete a seguinte frase:

-“O que me une a você é ...”?

Ao completar a seqüência, pedir que um por vez vá ao centro do grupo, expressando o seu sentimento com um gesto ou movimento corporal, sem utilizar palavras.

Compartilhar com o grupo suas percepções.

a. O que ouvi que mais me chamou atenção?

b. O que vi que mais me chamou atenção?

*Atividade.

-Texto: Sim e não na hora certa! (M2U9T1 – anexo 2)

Olha o que eles estão falando. (M2U9T2 – anexo 2)

*Desenvolvimento do encontro

Na dinâmica proposta, o objetivo foi que elas pudessem relacionar o que as unia com o trabalho que realizam na instituição. Entretanto, não foi isso que ocorreu, pois a dinâmica proposta foi relacionada mais com a vida pessoal do que propriamente com o trabalho. Assim a discussão não seguiu a direção desejada. As respostas giraram assim:

¹⁶ Não é tudo em vão, parece que um descobrir está aparecendo aí, pelo menos uma tentativa, isso é muito gratificante.

- *O que me une a você é que me empresta dinheiro quando preciso.*

- *É que vamos ao baile juntas.*

A timidez está ainda muito presente; quando pedimos que expressem seus sentimentos elas ficam coradas e constrangidas, participando depois de muita insistência.

Os textos propostos para esse encontro discutiam as questões dos limites estabelecidos às crianças no trabalho, de que maneira o “não”, representando limite, deve ser trabalhado tanto na instituição como na própria família, a existência da parceria que deve se formar entre ambos. Aproveitamos para exemplificar situações vivenciadas por elas para classificar as atitudes em que há uso de autoridade e as atitudes autoritárias. Na relação entre “autoridade e autoritarismo”, perguntamos se elas sabiam descrever o que é ser autoritário e o que é ter autoridade.

Várias agentes educacionais fizeram a descrição, porém uma chamou mais atenção quando ela disse:

“- Autoridade é quando falamos com a criança de uma maneira que é de respeito. E ser autoritário é quando usamos nossa força naquele momento para determinar como queremos que seja feito.”

Com essa afirmação podemos concluir que as agentes têm conhecimentos que não podem de modo algum ser desprezados no momento da formação.

ENCONTRO - nº10

*Dinâmica: Não deixe a peteca cair.

*Objetivo: conscientizar-se que o crescimento do grupo depende do esforço de cada um dos integrantes.

Material: bexigas ou petecas.

Descrição da dinâmica: distribuir uma peteca ou bexiga, que deve jogar sem deixar cair. O coordenador observa o grupo jogando. Após um tempo, o coordenador retira uma das petecas, até o grupo ficar sem nenhuma peteca.

Comentar o jogo:

- O que foi mais difícil no jogo?
- O que foi mais fácil?
- O que cada um pode perceber com o grupo?

O coordenador sinaliza para o grupo a importância de refletir como cada um lida com as coisas que estão em suas mãos e como a nossa ação tem repercussões sobre as ações dos demais.

*Atividade.

-Texto: Pensando a disciplina. (M2U10T1 – anexo 2)

Roda, roda, roda, pé, pé, pé...(M2U10T2 – anexo 2)

* Desenvolvimento do encontro.

As bexigas começaram no ar... quanta risada... quanto burburinho... As agentes educacionais participaram com bastante entusiasmo da dinâmica. Nas discussões sobre o que se pretendia com a brincadeira, logo perceberam que tratava de se trabalhar em equipe. Quando todos têm em comum um determinado compromisso, objetivo, cria-se alternativas para as situações que acontecem diariamente no cotidiano do trabalho. Percebemos que o grupo trabalha junto, mas não é um trabalho de equipe. Por esta razão, acreditamos que esse tenha sido o momento mais oportuno para levantar pontos do trabalho em equipe com as agentes.

Os textos propostos tinham por objetivo discutir a rotina e as regras que devemos construir dentro das instituições de educação infantil com as crianças, pois somente com esse intuito elas contribuem para a formação da cidadania. Levantamos questionamentos sobre o que quer dizer “cidadania”, se as crianças já são capazes de construir suas próprias regras e também se sabem respeitá-las. De que maneira, como parceiros e adultos, devemos participar na construção desse instrumento que contribuirá para a formação da criança.

Algumas participantes acharam interessante essa construção de regras com as quais as crianças irão ter participação ativa na elaboração e, mais ainda, na efetivação dessas regras. Foi combinado, a pedido das participantes, que a pesquisadora vá até o CEINF ajudar na explicação e na construção desse quadro de combinados com as crianças.

Nessa reunião, mais um avanço foi relatado pelas participantes. Começaram a escovação dos dentes das crianças logo após o término do almoço, descreveram a situação com tranquilidade, disseram que não teve tumulto e que pretendem continuar. O mais interessante é que realizaram duas atividades simultaneamente, fato que parecia não poder ocorrer dados os motivos alegados anteriormente. Antes da escovação, o almoço foi oferecido às crianças e elas novamente se serviram, dessa vez com mais tranquilidade.

Terminado o módulo 2, o módulo 3 foi iniciado. Teve início a construção do quadro de rotina, com alternativas para o trabalho com as crianças. Uma das agentes pediu que a ensinássemos como se faz o cartaz com músicas para ela trabalhar com os seus bebês, e que também fosse levado para os encontros algumas músicas para ela diversificar o seu repertório.

Ao terminar o encontro, duas agentes educacionais vieram conversar e relataram que, depois do início da formação, elas estão sentindo vontade de voltar a estudar, e pensando em

ingressar na universidade. A satisfação, o sentimento de orgulho, um misto de prazer invadiu a situação, logicamente foram incentivadas a prosseguir, dizendo que é desse modo que devemos pensar e agir, que elas são novas e precisam ampliar sua capacidade no trabalho, não podem e não devem se conformar com a situação que se encontram ... e assim por diante... é uma emoção forte poder perceber que junto com a formação podemos ainda contribuir para que pessoas se sintam melhor, que tenham sonhos, que busquem alternativas que as façam mais felizes e realizadas.

MÓDULO III – 10 horas

ENCONTRO - nº1

*Dinâmica: Percebendo o grupo.

* Objetivo: Promover a comunicação entre todos os participantes do grupo.

Material: sulfite e lápis.

Descrição da dinâmica: grupo em círculo sentado. Cada participante recebe uma folha de sulfite em branco e um lápis, escrevendo o seu nome no alto dela. A um sinal do coordenador, todos passam a folha para o vizinho da direita, para que esse possa escrever uma mensagem para a pessoa cujo nome se encontra no alto da folha. Assim sucessivamente, todos escrevem para todos até que a folha retorne ao ponto de origem. Fazer leitura silenciosa das mensagens recebidas.

Comentar com o grupo:

- O que foi surpresa pra você?
- O que já esperava?
- O que mais a tocou?

*Atividade.

-Avaliação:

- Dentre os textos já estudados, quais os avanços que vocês acreditam já terem acontecido dentro do CEINF?

- Qual a maior dificuldade encontrada por vocês nas mudanças que foram propostas durante a formação?

-Texto: Quando a criança começa a freqüentar a creche ou pré-escola. (M3U1T1- em anexo)

* Desenvolvimento do encontro.

O encontro transcorreu de maneira bastante tranqüila, o texto utilizado para o encontro abordava como a adaptação da criança deve ser vista pelos educadores do CEINF e pelos

familiares das crianças. As questões tratadas pelas agentes perpassam as dificuldades para receber as crianças, quando iniciam na instituição.

Discutimos com as agentes educacionais o que elas pensavam sobre a entrega das crianças na portaria, e a falta de permissão para que os pais possam entrar na instituição para entregar seu filho à educadora responsável. O texto conduz a uma reflexão tentando mostrar que quanto mais próximos estiverem pais, educadores e crianças, mais significativo torna-se essa educação para a criança. Os pais ou responsáveis sentem-se mais seguros pois sabem como acontece o atendimento. Para as crianças, essa situação demonstra segurança. Entretanto, da maneira como acontece, fica a sensação de que há algo errado, não é transparente, e não pode ser exibido, visto pelos pais. Contudo, as agentes se posicionaram contra os pais terem acesso livre à instituição. Primeiramente alegaram que a direção não iria permitir, depois que causaria tumulto. Foi colocado que, a priori, esse tumulto talvez até acontecesse, pois toda novidade e mudança, até que se torne algo corriqueiro, pode gerar desconforto, mas que ao se tornar parte da rotina contribuiria com o trabalho delas. Não percebemos essa posição fosse a que as agentes gostariam de adotar, ou pelo menos tentar.

ENCONTRO - nº2

*Dinâmica: O CEINF que tenho / o CEINF que gostaria de ter.

* Objetivo: levantar as características do CEINF que se tem e do CEINF que se gostaria de ter; discutir as formas de participação possíveis com o objetivo de transformar o CEINF que tenho.

Material: papel pardo, canetão.

Descrição da dinâmica: dividir o grupo em dois. Um grupo fará o cartaz com o que tem o meu CEINF. O outro grupo com o que gostaria que tivesse meu CEINF. Cada grupo apresenta o seu painel.

Solicitar que todos os participantes comentem o trabalho apresentado em relação aos seguintes pontos:

- O que falta ser dito ou colocado?
- O que acha que não corresponde a sua opinião?

Discutir com o grupo como o CEINF que se tem pode se transformar no que eles gostariam de ter. De que maneira eles podem contribuir para isso?

*Atividade.

-Início da construção de uma proposta de um quadro de rotina

-Texto: Vamos à biblioteca?(M3U2T1 – anexo 2)

obs: o relato do desenvolvimento encontra-se junto com o encontro M3U3

ENCONTRO - nº3

*Dinâmica: O que eu espero do trabalho.

*Objetivo: Perceber o que faço pelo trabalho, assim perceber de que forma também posso contribuir com ele.

Material: sulfite e canetão

Descrição da dinâmica: Entregar uma folha em branco para cada dupla, pedir que escrevam ou desenhem algo que simbolize sua satisfação ou insatisfação no trabalho. Expor os trabalhos na parede. Pedir que cada um fale sobre o trabalho realizado, discutindo os seguintes pontos:

- Qual o significado do trabalho para você?
- Que valores você atribui ao trabalho?

*Atividade.

-Texto: Conversando sobre sexualidade. (M3U3T1 – anexo 2)

*Desenvolvimento dos encontros 2 e 3.

O texto que trata da participação na biblioteca infantil não foi escolhido por acaso para ser desenvolvido junto ao da sexualidade. A intenção era colocar para as agentes educacionais que uma das alternativas de lidar com temas que geram conflito e dúvidas é, num primeiro momento, colocar as crianças em situações que elas próprias possam investigar sobre o assunto. Quando fizerem alguma pergunta ao educador, já terão algumas noções a respeito do tema abordado. Por exemplo: quando existe alguma mãe grávida de alguma das crianças, o tema mais comum é saber com se faz esse bebê, como ele cresce na barriga da mãe, como ele nasce e assim por diante. Vale ressaltar que se essas crianças tiverem oportunidade de participar ativamente da biblioteca, poderão pesquisar com os colegas. Isso não significa uma pesquisa científica, mas algo que possa esclarecer suas dúvidas, matar a curiosidade infantil, característica dessa faixa etária.

O texto que trata a sexualidade infantil, bem como a discussão a seu respeito foram bem aceitos pelas participantes, apesar de ser um tema que gera discussões diversas. Mexe muito com os valores das pessoas, com conceitos e pré-conceitos a respeito da sexualidade infantil e que, em grande parte, são valores errôneos a respeito de como lidar quando as crianças têm dúvidas e curiosidades sobre as diferenças sexuais. Isso se agrava quando as agentes educacionais se vêem em situações, nas quais elas próprias têm dificuldade em lidar. Por exemplo, a masturbação não é uma situação com a qual as agentes lidam de forma

natural. Nas discussões, elas relatam que não sabem como agir, repreendendo as crianças de forma a constrangê-las, passando a entender o prazer de descobrir o próprio corpo como algo feio, sujo.

ENCONTRO - nº4

*Dinâmica: Caixa Surpresa

* Objetivo: descontração; sugestão para realizar com as crianças.

Material: uma caixa com tampa e figuras de ações que podem ser representadas.

Descrição da dinâmica: os participantes ficam em círculos, a caixa deverá circular de mão em mão. Ao apito do monitor, ou quando parar subitamente a música, aquele jogador que estiver com a caixa deve retirar uma figura e executar a tarefa estabelecida. O jogo termina quando todas as figuras forem retiradas.

*Atividade.

-Conversa informal avaliativa

* Desenvolvimento do encontro.

O encontro fluiu de maneira tranqüila. Foram abordados assuntos referentes aos encontros anteriores, os avanços e as dificuldades de cada uma em relação à proposta de trabalho. Foi definido para o próximo encontro que as participantes escreveriam uma carta contando sua aprendizagem, seus sentimentos em relação à formação em serviço.

ENCONTRO - nº5

*Dinâmica:Carta de despedida.

*Objetivo: relatar de forma pessoal no que a formação em serviço contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Material: papel e caneta

Descrição da dinâmica: cada participante escreverá numa folha uma carta de despedida do grupo. Nessa carta, deve comentar o como está se sentindo em relação ao grupo, o que estava sendo mais importante, se estava gostando ou não, do que estava gostando, se vai sentir saudade... por quê? E o que mais quiser acrescentar. Depois as cartas são lidas em voz alta, pela própria pessoa que escreveu, ou então, trocando-se os leitores. Lidas todas as cartas, pode-se conversar sobre o rumo que se deve dar ao grupo para resolver o problema que está sendo enfrentado.

*Atividade.

-Avaliação dos encontros.

* Desenvolvimento do encontro.

O encontro começou com as leituras das cartas e foi muito interessante. Novamente percebemos nos depoimentos que as participantes têm interesse em melhorar, mas ao mesmo tempo utilizam como justificativa para a sua acomodação o número insuficiente de funcionários, a falta de material para as atividades, etc. Como os conteúdos das cartas revelam algumas mudanças, permanências e dificuldades, acreditamos ser interessante deixar alguns trechos transcritos¹⁷ com os quais podemos sentir o que de fato aconteceu durante esse período de formação.

- o mais importante foi eu ver as crianças poder escolher o que comer pois isso nunca havia acontecido, e vendo a alegria delas ao nos ajudar nas tarefas do dia a dia...

- o ato de passar da teoria para a prática é uma das atividades que eu mais gostei, pois é muito satisfatório ver a carinha de felicidade das crianças diante de cada novidade que é proposta.

-devemos trabalhar em grupo, pois faz parte do processo educativo. Não esquecendo de respeitar a individualidade de cada um.

- ... e que sexualidade não é coisa feia. A criança não tem malícia.

- em relação ao grupo de formação foi bom, poderia ter sido melhor se tivesse mais babás, o mais importante foi ouvir durante todo o curso ,a formadora, explicar com palavras difíceis e na mesma hora dava uma explicação que ficava tudo tão claro, que não entendia quem não queria.

- olha nunca fui contra as suas idéias, ou mudanças, eu apavoro porque 2 babás 1 meia ajudante é pouquíssimo para tantas crianças, só que entenda isso, na teoria é uma coisa e na prática é outra.

- em relação ao grupo sinto que precisamos a muito tempo dessa formação tanto para nos conhecermos mais como nos sentir um parceiro especial. Aprendi que com pouco se faz muito.

- saber que nos fazemos parte da grande mudança desta criança. Então temos que aprender bastante também. Eu vou senti saudade.

-depois dessa formação vimos que não foi bom só nós funcionários mas pude perceber que as crianças se sentirão mais satisfeito, sabendo que eles também tem seu espaço.

¹⁷ Os trechos da carta de avaliação estão transcritos na íntegra, com os erros ortográficos e de concordância.

- *you taught that we need to work in groups helping each other. Having a promise to be with the children, you feel sad.*

Ficou decidido pelo grupo que os encontros de acompanhamento serão quinzenais, ou ainda, quando necessitarem ou surgir alguma dúvida as agentes entrariam em contato com a pesquisadora que se disponibilizou em atendê-las, conforme suas necessidades. Assim que retornarem as aulas do segundo semestre, ficou combinado que será montada uma sala de recreação, onde as crianças poderão utilizar ao saírem do horário de repouso.

5.6 – Avaliação da Formação em Serviço Realizada na Primeira Etapa.

Desse conjunto de relatos descritos acima, podemos verificar o que a formação em serviço conseguiu produzir dentro da rotina da instituição e principalmente quais foram as mudanças na prática dessas agentes educacionais.

Com a formação conseguimos produzir algumas mudanças na rotina dessas agentes, como por exemplo:

* perceberam que a criança é o foco do trabalho, que a instituição existe porque tem meninos e meninas que precisam do serviço prestado por elas; que seja esse serviço aquele que respeita o desenvolvimento da criança de forma que contemple todas as suas especificidades, desenvolvendo sua autonomia, seu senso de responsabilidade, a sua possibilidade de expressão, ou simplesmente aquele atendimento que guarda as crianças num local insipiente, no qual as crianças não têm movimento ativo, não se expressam, não agem sobre o seu próprio corpo;

* entenderam que a organização e o planejamento são imprescindíveis para que se obtenham bons resultados, no entanto, ainda não estão conseguindo se organizar para a realização desse planejamento, as atividades estão acontecendo, porém, não conseguem justificar sua intencionalidade;

* algumas mudanças na rotina do trabalho já acontecem, como a participação das crianças na organização da instituição, a participação na distribuição de tarefas, como por exemplo, atribuição de responsabilidades a uma para arrumar as salas de aula;

* atitudes que desenvolvem autonomia da criança como a escolha da comida que irá comer, são fatos que foram incorporados;

É oportuno colocar em pauta para continuarmos a discussão que, após a realização dos três módulos, afastamo-nos da instituição por um período, para que as agentes retomassem a rotina, sem a influência da pesquisadora. Voltamos para nova observação, na

qual a intenção foi perceber, nas ações que estavam acontecendo, o que de diferente havia sido incorporado na prática, principalmente o que foi abordado durante a formação e também o que havia sido deixado de lado, considerado como menos importante.

Enxergamos esse retorno à instituição como maneira de tentar compreender quais foram de fato, dentre os assuntos abordados durante a formação, aqueles que realmente desestruturaram a prática cotidiana e trouxeram melhoras no atendimento. Sabemos que alguns temas, apesar de terem sido discutidos e fundamentados com exemplos, com sugestões, não foram incorporados pelas agentes. Isso ocorreu devido a alguns fatores, tais como: desvio de função das agentes, o que torna ainda mais difícil a reflexão sobre a ação; o número excessivo de crianças por agentes educacionais; medo e incerteza de que realmente essas mudanças valham.

5.7 - SEGUNDA ETAPA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO.

5.7.1- Justificativa

Após o término dos módulos iniciais da formação, percebemos a necessidade de continuar o acompanhamento das agentes educacionais, pois é sabido que a formação tem o papel de despertar, instigar e fazer refletir sobre a prática. Entretanto, faz-se necessário certo tempo de ajuste e de acomodação para o qual é importante um acompanhamento sistemático, de apoio para dúvidas que surgem no dia a dia e que refletem algumas tentativas de mudança.

Decidimos, de comum acordo com as agentes educacionais, que esse acompanhamento aconteceria quinzenalmente, com o objetivo de garantir e propiciar um espaço de reflexão para complementação de aspectos já discutidos durante a formação inicial ou de outros que se fizessem necessários.

Realizamos, no final da formação em serviço, uma discussão no intuito de elencar itens que ainda precisariam ser rediscutidos pelo grupo, como: organização do espaço, atendimento às crianças, como conseguir que as crianças exerçam sua autonomia, qual melhor modo de recepcionar os pais, um ambiente agradável para a infância, etc.

Sabemos que não depende somente das agentes educacionais para que essa transformação na concepção de atendimento ocorra nas instituições, conforme Cavicchia:

... modificações substanciais numa instituição educativa não dependem, apenas, de projetos competentes, do ponto de vista profissional e técnico. As grandes questões se propõem, essencialmente, no âmbito de um projeto político para a sociedade brasileira, que priorize as questões sociais no seu conjunto e, especificamente, a educação, enquanto responsabilidade do Estado, no sentido de assegurar ao cidadão comum o reconhecimento e o atendimento de seus direitos fundamentais, entre os quais se inclui o direito à educação. (1993 p.180)

Assim sendo, enquanto essas medidas não são efetivadas faz-se necessário que medidas paliativas e complementares sejam implantadas dentro da instituição, a fim de que as crianças não fiquem prejudicadas em relação ao seu desenvolvimento. Porém, a questão que permeia as discussões dos encontros refere-se a como mudar o modo de agir, como perceber as crianças como sujeitos de direito de tal forma que isso interfira significativamente nas mudanças do cotidiano das instituições infantis,

... as transformações não se fazem a partir de fora, de influências externas aos processos que se desenvolvem no interior da instituição, mas só podem se concretizar quando os agentes sociais envolvidos tomam consciência da necessidade da transformação e desenvolvem ações nessa direção.(IBIDEM, p.181)

Essas transformações são o objetivo dessa formação em serviço. Ao término da formação, esperávamos do grupo que fossem capazes de refletir sobre suas ações no intuito de optarem por uma melhor escolha de atividades para as crianças, ou seja, que eles pudessem perceber o que realmente contempla a criança de maneira que ela desenvolva sua autonomia, tenha responsabilidade e se socializem com o grupo, em um espaço lúdico. Assim, atender-se-iam as necessidades básicas das crianças, favorecendo um desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades. Essa formação pretende também que:

... as educadoras tomassem consciência de sua prática e pudessem compreendê-la com vistas a modificá-la em função do objetivo proposto, de promover o desenvolvimento da criança, num movimento de reconstrução de seu próprio conhecimento a respeito de sua prática orientada pela teoria. (IBIDEM, p.80)

5.7.2 – Proposta de atividades para o Acompanhamento.

A metodologia utilizada nos encontros de acompanhamento teve como objetivo reorganizar a prática e a rotina das agentes educacionais. Para isso, utilizamos vídeos da própria instituição relativos a situações que ainda precisam ser reavaliadas, ou que ainda necessitam de mudanças; e outros vídeos que promovem o atendimento das crianças de forma que desenvolvam sua capacidade de interação com o meio; textos com situações problemas, nas quais as agentes devem opinar sobre qual o melhor caminho para solucionar as questões propostas.

Com a apresentação dos vídeos, procuramos facilitar a reavaliação dessas práticas, favorecendo a integração das agentes educacionais nessa nova prática a que se propôs a formação. Os vídeos não são para serem seguidos como modelo único e verdadeiro e sim com o objetivo de que elas percebam que em outros lugares os problemas existem, mas que com alternativas simples podemos criar situações que favorecem o bem estar da criança.

Momentos de reflexão foram colocados para que pudessem perceber em que momento elas deveriam fazer a intervenção, ou seja, em que momentos a criança precisa ser estimulada, quais são os valores morais que estão sendo trabalhados, e principalmente em que situação esses valores são usados pelas agentes.

...a instrumentalização das educadoras para lidar com situações de rotina, de acordo com as necessidades das crianças, deve proporcionar às educadoras mais segurança e tranquilidade. A rigidez das “regras a cumprir” cede lugar ao conhecimento seguro sobre as necessidades das crianças, que passa a orientar a organização das atividades. A angústia e a insegurança que podem provocar o sentimento de inadequação introduzido pela percepção equivocada de suas atribuições e funções, dão lugar à serenidade e espontaneidade das educadoras, conscientes de seu papel na creche (IBIDEM, p.80)

Paralelamente aos encontros, foram realizadas mudanças no espaço físico da instituição que visava melhor atender às crianças. Essa mudança aconteceu depois da primeira etapa da formação em serviço. Discutimos com a administração e chegamos a um consenso: seria mais produtivo e haveria também melhor aproveitamento pelos pequenos desse espaço. Porém não é suficiente que se mude o espaço se a prática do profissional continua a mesma. Para que essas mudanças se tornem significativas, a prática do profissional precisa ser repensada. Na continuação do acompanhamento, foram levantados pontos nos quais as agentes educacionais puderam questionar sobre as tentativas de mudança na sua nova postura.

- OS ENCONTROS DE ACOMPANHAMENTO.

ENCONTRO - nº 1

*objetivo: identificar as diferentes possibilidades de atendimento.

*Atividade: Imagens para debate.

-material: Imagens de uma creche que trabalha com um modelo de atendimento no qual a autonomia, a responsabilidade e a socialização da criança são os eixos centrais do atendimento.

- Desenvolvimento do encontro: As fotografias foram exibidas para as agentes educacionais. Em seguida abrimos a roda para conversa, que tinha como objetivo a exposição, pelas agentes, de suas percepções em relação à organização do espaço físico, tipos de atividades propostas, desde o berçário até a pré-escola.

Como sempre, a resistência do grupo em perceber que as mudanças podem ocorrer é grande, mas basta um pouco de disposição para que elas se realizem. Contudo não se pode desanimar com esses pequenos obstáculos. Procuramos deixar claro que aquela situação vivida era real, ou seja, existem lugares que realizam esse atendimento, embora não seja

modelo único e verdadeiro. Cada espaço deve ser construído de uma maneira possível, de tal forma que contemple o atendimento dos meninos e meninas para o seu desenvolvimento.

No entanto, as agentes educacionais continuam muito firmes no propósito de que elas não podem realizar tantas mudanças porque o tempo não permite, porque são poucas funcionárias. Necessitamos refletir sobre tais justificativas das agentes: elas não podem ser desconsideradas, um ambiente de trabalho que não oferece condições favoráveis, um local no qual se trabalha por mais de oito horas ininterruptamente, com um número pequeno de funcionários para a demanda de crianças atendidas, baixa remuneração, sem incentivo institucional, não são fatores a serem deixados de lado e considerados menores, a somatória de todos eles leva a um trabalho de baixa qualidade.

ENCONTRO - nº 2

*objetivo: construir espaço de brincar

*Atividade: Organizar o espaço físico da sala de entretenimento.

- Aconteceram algumas mudanças no espaço das salas na instituição. A direção pediu que no nosso encontro fosse discutido qual seria a melhor maneira de organizá-lo para que todas as crianças pudessem utilizá-lo durante o período que lá permanecem. Foi feito o planejamento e decidimos sobre a disposição dos armários, como deveriam ser colocados os brinquedos, para que ficassem ao alcance das crianças, lembrando sempre que esse é um dos princípios que possibilita aos meninos e meninas crescerem em um ambiente no qual realizam escolhas, desenvolvendo sua autonomia.

*Avaliação do encontro: depois da sala organizada, nos afastamos da instituição por alguns dias. Quando retornamos, a sala estava impecável, mas também não estava sendo utilizada. Ninguém, nem professoras e nem agentes se sentiam à vontade para utilizá-la. Os brinquedos adquiridos para a sala foram tão recomendados pela direção para que não deixassem as crianças estragarem, que as agentes preferiram não fazer uso deles.

ENCONTRO - nº 3

*objetivo: identificar quais são as características e necessidades comuns do bebê

*Atividade: Vídeo: “O fazer do Bebê” e “Nanando na creche”.

- Assistimos ao vídeo que oportunizou as atendedoras observarem como é o trabalho realizado em uma instituição na qual o centro do atendimento é a criança. Elas ficaram muito incomodadas com a presença da mãe na instituição. Interrompemos o vídeo e paramos para

analisar por que essa é uma prática naquela instituição. Algumas perguntas aparecem, como por exemplo:

- *Como é que essas mães têm tempo de ir ficar com o filho?*
- *Mas a direção permite essa entrada de gente o dia inteiro?*
- *Isso não dá certo, atrapalha o trabalho da gente?*

Retomando as perguntas, alguns esclarecimentos são dados: primeiramente, existem regras para essas mães também, elas não entram e saem a qualquer momento, as mães que amamentam sim, podem ir naqueles horários da amamentação, porém as outras tem o horário estipulado pela instituição. Claro que esse horário contempla o horário de almoço dos pais. As educadoras da instituição não vêem como incômodo a presença dos pais, mas como uma ajuda que esses podem oferecer para que os pequenos fiquem mais calmos. O responsável pode fazer seu bebê dormir ou dar banho, o que contribui muito com o trabalho das educadoras. E vale ressaltar que a visita não é permitida somente para os bebês e sim para todas as crianças da instituição, embora a maior frequência de visitas aconteça com os pequenos.

As agentes ficaram perplexas ao observarem que todos dormem no chão, que o espaço da sala de aula também é aproveitado para esse momento. Elas colocam que *“aqui no nosso CEINF isso não pode acontecer, nem tem gente pra olhar em todas as salas”*. Retomamos colocando que as próprias professoras ajudam nesse momento. Essa é uma situação que exige o planejamento da instituição.

ENCONTRO - nº 4

*objetivo: identificar qual a concepção de creche que as agentes educacionais ainda acreditam ser a que melhor atenda aos anseios dos pais.

*Atividade:

Coloque-se por um minuto no lugar de um pai ou mãe que entre em uma creche para visitar seu filho. Tente pensar em dois cenários, envolvendo grupos de crianças de 6 a 24 meses:

Primeiro cenário: o pai entra e encontra seu filho sentadinho em uma cadeira, ou limpinho em um quadrado ou berço, esperando pelo almoço; algumas crianças do grupo reclamam, mas o educador parece rígido e disciplinado; a sala está organizada, embora haja poucos brinquedos e poucas oportunidades de inter-relações envolvendo as crianças.

Segundo cenário: o pai entra e encontra crianças dispersas, um grupo aqui jogando algo, outro mais adiante ouvindo histórias, algumas sentadas no chão explorando objetos sozinhas ou com o educador, alguém correndo atrás de alguém, muito ruído...

Responda: Qual a creche o pai irá elogiar? Por quê?

Avaliação da atividade: era de se esperar que a escolha fosse a do segundo cenário, o que surpreendeu foi o discurso das agentes em relação ao desenvolvimento da criança, ao ambiente que promove alegria, a satisfação dos pais verem seus filhos se socializando. Porém, quando foi formulado um questionamento para o grupo sobre o que eles realizam para que as crianças se sintam assim, a resposta é que aqui não dá para fazer isso porque não temos tempo, o tempo é corrido, tem pouco funcionário para olhar as crianças, ou seja, o discurso politicamente correto, eles incorporaram em suas falas, entretanto a prática continua a do ato ou efeito de reagir a qualquer tipo de mudança, e as concepções que estão arraigadas na sua rotina diária.

Transcreveremos algumas das frases das agentes em relação à atividade proposta:

- *Os pais fico muito feliz de ver o sorriso de seu filho¹⁸.*
- *Eu como mãe, acharia melhor escolher o segundo cenário, é bom ver seu filho envolvidos, assim vejo que ela vai desenvolver melhor.*
- *Segundo porque as crianças estão brincando, porque criança tem que brincar essa é a melhor creche que os pais vai gostar.*
- *A creche do segundo cenário. Porque as crianças estão brincando, lendo, etc. até chegar a hora do almoço, então os pais ficam felizes.*
- *Porque é bom ver os filhos sendo amigos de outras pessoas.*
- *Pois os pais querem filhos educados, disciplinados, não agredidos, mas sim voltados para o aprendizado com muita alegria e energia.*

ENCONTRO - nº 5

*objetivo: elaborar quadro de rotina.

*Atividade: Elaboração de um quadro de rotina.

- A elaboração do quadro de rotina foi pensada por nós como uma alternativa e ajuda para que as agentes educacionais se organizassem e tentassem colocar em prática algumas atividades, que foram eleitas pelo grupo como essenciais para as crianças.

¹⁸ As frases foram transcritas conforme documento original, sem correções.

– **Rotina elaborada com as Agentes para o atendimento das crianças.**

ROTINA PARA A SEMANA

- **Entrada** – recepção das crianças por uma agente educacional e encaminhamento para o vestiário para colocar uniformes (as crianças devem ser estimuladas a se trocarem sozinhas, recebendo ajuda do agente somente se for solicitada, deve permitir que a criança manipule seus pertences).
- **Café da manhã** – Após a troca, encaminham-se para o refeitório. Cantam uma música de boas vindas, ou outra escolhida pelo agente. É deixado livre para que cada um escolha o que deseja comer ou beber, conforme o que se tem para aquele dia.
- **Atividade da Manhã** - As crianças que vão para a sala de aula são entregues aos professores. As crianças que permanecem com as agentes educacionais realizarão alguma atividade (olhar quadro de sugestão e fazer seu planejamento semanal).
- **Banho ou higienização** - As crianças menores devem ser estimuladas nesse momento com conversas que estimulem a descoberta das partes do corpo; as maiores devem ser estimuladas para tomarem banho, sozinhas. A agente que participa desse momento deve ficar atenta para estar sempre ressaltando como elas devem se lavar, porque o momento do banho deve ser sentido pela criança como uma situação de prazer. Após a refeição, devem-se levar as crianças ao banheiro para que escovem os dentes, lavem as mãos e, em seguida, irem para o repouso.
- **Almoço** - Para a formação de bons hábitos alimentares é necessário que uma variedade de alimentos seja oferecida às crianças e que essas sejam estimuladas a comerem. Os bebês devem ser alimentados individualmente (cada criança com o seu prato e o seu talher). Deve-se possibilitar às outras crianças servirem-se sozinhas, escolhendo assim o que comer, decidindo pela quantidade desejada e principalmente possibilitando que exerçam sua autonomia de escolha. A presença do adulto nesse momento é essencial, pois ele tem a função de demonstrar apoio, afeto e carinho. O momento de alimentar-se deve ser revestido de um caráter social, no qual a conversa entre os pequenos deve ser vista como fator essencial. Não devem ocorrer tumultos nesse momento, então o melhor é que as crianças sejam divididas em turnos.
- **Repouso** - O sono para as crianças até dois anos é indispensável, porém às crianças maiores deve ser dada a oportunidade de escolher se deseja ou não dormir. Entretanto, esse momento deve ser de acolhimento, respeito, carinho.

- **Atividade da Tarde** – Como nesse período não tem professora, as agentes se dividem no trabalho com todas as turmas. Para esse período, pode-se pensar numa atividade que não necessariamente tenha que ser concluída no mesmo dia. Como sugestão, pode-se pensar na construção de brinquedos com sucata, ou qualquer atividade que envolva as crianças e contribua de forma significativa para seu desenvolvimento e bem estar.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES:

- Parque (atividades livres, brinquedos de areia, banho no chuveirão).
- desenho ou pintura (tinta, giz de cera, canetinha, giz de lousa, carvão, lápis de cor).
- brinquedos (blocos de construção, casinha, carrinho, bola, encaixe, boneca, etc).
- Contar histórias, cantar músicas, dramatizações, fantoches.
- Estimulação para os bebês, com oficinas (de degustação, de atividades corporais).

5.7.3 - Avaliação da Formação em Serviço na Segunda Etapa.

De forma sistemática, demos continuidade a reuniões para discussão do que é possível realizar na instituição, levando-se em consideração todos os problemas encontrados no caminho.

Os encontros foram mais significativos, não estávamos mais falando com pessoas que tinham somente ouvido falar de criança, porque já estávamos tratando com pessoas que haviam realizado a leitura de vários textos que retratam como no dia a dia acontece o desenvolvimento de meninos e meninas.

Podemos relatar que, durante a formação, várias sugestões de mudanças foram propostas. Contudo, algumas mudanças se efetivaram outras não. Procuramos subsidiar os encontros com temas que atendessem de forma mais imediata aos anseios das agentes e, mesmo levando em consideração o que elas pediam para ser trabalhado, as mudanças não aconteciam, e quando aconteciam eram relatadas com muita resistência por algumas agentes. Elas percebem que quando se propõem algo novo para os pequenos, de imediato, eles aceitam participar e querem levar adiante. Mas, percebemos durante o acompanhamento que se não houver uma ajuda efetiva por parte da coordenação pedagógica esses novos hábitos são novamente deixados de lado. As agentes já estão acostumadas com a rotina “rotineira” por elas desenvolvidas, e isso não significa que a rotina delas seja mais fácil, pelo contrário, elas centralizam todos os afazeres na sua mão, não permitem que as crianças façam e contribuam em nada.

Durante vários encontros percebemos que certas atitudes sugeridas eram relatadas com grande satisfação pelas agentes, como por exemplo, quando elas relatam o prazer de meninos e meninas participarem da organização do CEINF. Porém, esse novo hábito que deveria ser incorporado por todos os segmentos acabou ficando restrito a somente uma agente. E se o objetivo da pesquisa é que o trabalho seja realizado e discutido com o grupo, uma ação isolada acaba perdendo força, e por fim caem no desânimo de continuar. Por isso, afirmamos que a formação deve ser sistemática, deve contar com a colaboração de todos os segmentos da instituição, para que os profissionais possam trocar idéias, experiências, conhecimentos, planejando, refletindo, podendo investir na construção e na constituição da equipe de trabalho, não esquecendo que o aspecto central da formação é a criança.

Um outro fator observado é a quantidade de funcionários para um número excessivo de crianças. Não existe regra matemática que determine essa proporção adulto/criança, mas ela é fundamental para a realização de um trabalho digno. Para que esses profissionais da educação infantil possam ser reconhecidos como tal, é necessário ter como meta, além da formação e salário digno, a melhoria das condições de trabalho, com definição de carga horária, o estabelecimento do quadro de funcionários e a constituição da categoria, deixando de olhar para esse educador como um simples guardião, mas como um ser humano que tem potencialidades para contribuir com o crescimento dos pequenos.

Temos que evidenciar que a direção e coordenação da instituição se empenham em realizar um bom trabalho, porém não possuem conhecimento específico para trabalharem com as crianças. Descreveremos algumas situações nas quais fomos chamados para ajudá-las.

Após algumas reuniões, tentamos explicar para direção e coordenação a metodologia do trabalho utilizada na formação em serviço com as agentes. Pediram que fizéssemos algumas sugestões. Pronto, esse é o espaço que precisamos para conseguir algumas benfeitorias, tanto no espaço físico como no atendimento direto às crianças. Realmente isso aconteceu. Existiam mais de 40 berços na instituição que ocupavam salas imensas, e só eram utilizadas para o momento do repouso. Mostramos à direção que esse espaço era precioso, e que não poderia ser utilizado só no momento do repouso. Perguntaram então o que sugeríamos. Respondemos de imediato que deveriam doá-los, e assim foi feito, permaneceram ainda treze berços. Em seguida, reorganizaram as salas. No local que ficavam esses berços, passou a ser o berçário, a sala foi reformada, trocaram o piso, construíram um lavatório para os bebês, pintaram paredes, os berços de branco, deixando o ambiente mais leve e aconchegante.

Outro ganho para as crianças foi a elaboração de uma sala de brinquedo, e mesmo não estando organizada a contento, percebemos que a direção está aberta para sugestões, isso é um fator muito importante. Agora é o momento de tentar introduzir alguma mudança na rotina, principalmente dos bebês, que ficam somente com as agentes. Essa sala é um bom recurso para se trabalhar com os pequenos.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 - O que esperávamos e pretendíamos alcançar com a formação em serviço.

O objetivo da pesquisa foi realizar uma análise da implementação do processo de formação em serviço para as agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil. Era preciso verificar como e porque essa formação estaria produzindo, ou não, resultado, e quais seriam esses resultados. Nesse sentido temos que observar que:

A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo (ANDRADE, 2006 p.164).

Por isso acreditamos em uma concepção sócio-interacionista, na qual a criança tem que ser vista como o foco do atendimento, que todas as atividades realizadas precisam visar seu desenvolvimento e conseqüentemente sua interação com o meio, respeitando a necessidade da criança por um espaço no qual ela possa brincar e interagir com seus pares. *A criança que estivermos formando surgirá diante de nós como biografia e retrato de nossa sociedade (Viana, 2002 p.59).*

Neste trabalho, defendemos um atendimento que desenvolva e possibilite às crianças da Educação Infantil, de forma integral, socializarem-se, desenvolverem sua responsabilidade e principalmente conseguir autonomia nos seus atos, e que isso seja contemplado dentro de um ambiente lúdico, no qual prevaleçam esses direitos e que sejam respeitadas pelas pessoas que delas se ocupam. *O direito de brincar se apresenta como um dos direitos da cidadania, da mesma forma que o direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer, mas sabemos que hoje muitas crianças encontram-se desprovidas desse direito e privadas da própria infância (Mascioli, 2006 p.106).* Em síntese, esse educador necessita de uma formação que o possibilite ao entendimento de como se dá o processo de aprendizagem das crianças, para que

possa agir e interagir com elas de tal forma que contemple seus aspectos afetivos, cognitivos e motores.

- Quanto às concepções das agentes educacionais

Em tal contexto e, desrespeitando esses direitos, percebemos, ainda hoje, que o caráter compensatório e assistencialista está muito presente dentro da instituição na qual se realiza a pesquisa. Isso se explica pelo próprio contexto histórico das creches e principalmente pelo motivo que gerou a criação da instituição¹⁹; como se pôde comprovar pelos próprios depoimentos, e por meio dos relatos das agentes educacionais.

Durante as entrevistas, o período de observação e da própria formação em serviço, foi possível perceber quais concepções as agentes tinham sobre como lidar com aquele pequeno ser que ali estava sobre os seus cuidados.

Podemos concluir que as concepções das agentes educacionais, com relação ao tipo de atendimento que a instituição de educação infantil deve oferecer, encontram-se arraigadas e refletem as questões históricas da Educação Infantil.

- a instituição serve para guardar as crianças enquanto os pais trabalham, é vista como um abrigo que meninos e meninas devem freqüentar enquanto esperam ser “gente grande”

- as crianças precisam ser vigiadas constantemente para evitar que se machuquem e que sujem;

- as crianças não podem fazer determinados tipos de trabalho porque não é próprio para essa idade.

Embora o cuidar fosse a maior preocupação do atendimento, o “cuidar” sofre grandes equívocos quando, por exemplo, não se promove entre as crianças momentos de cuidado com o próprio corpo, como a escovação dos dentes, o banho. As agentes educacionais ainda concebem o cuidar como:

... uma atividade assistencial e desvinculada do processo educativo da criança, as professoras demonstram que possuem uma concepção restrita sobre o cuidar e que não estão preparadas para auxiliar as crianças no desenvolvimento da autonomia, da auto-imagem positiva, da identidade, do asseio etc., por meio das ações de cuidado (ASSIS, 2006 p.96).

Devido a essas concepções equivocadas, as instituições tornam-se terra de ninguém. Por isso acreditamos na mudança desse padrão de funcionamento, para isso toda equipe da instituição deve planejar junto.

¹⁹ Essa instituição foi criada e no seu regimento interno, mesmo contrariando o que diz a lei, atende somente mães que trabalham, negando o direito de um atendimento a todas as crianças independente do fato da mãe trabalhar ou não.

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho na creche oferece segurança também às crianças. Possibilita-lhes, desde pequenas, compreender a forma como as situações sociais que vivem são em geral organizadas. Com isso elas têm mais autonomia pois percebem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então orientar seus próprios comportamentos. (OLIVEIRA, 1992, p.76)

É imprescindível que exista um acompanhamento dessas agentes educacionais. Não é possível que numa formação em serviço de apenas dois meses as agentes sejam capazes de tal transformação. Para reverem seus valores e sua postura educacional, sendo estimuladas a pensar uma mudança nas práticas de trabalho com as crianças, é necessário tempo e amadurecimento. É lamentável que, em meados do século XXI, ainda existam lugares que não consigam perceber as instituições de educação infantil como um local não somente de abrigo e guarda, mas como um espaço educativo, no qual as crianças tenham respeito, afeto, dignidade para que possam crescer e dar continuidade a transformação dessa sociedade, que fecha os olhos, tentando esconder suas mazelas atrás das grades escolares. Essas instituições precisam ser vistas como complementadoras da educação familiar e não meramente como dominadoras de idéias, pensamentos que conduzem o sujeito à submissão, ao marasmo de um tempo sem esperança. Não é possível pensar numa instituição de educação infantil, na qual crianças ficam presas por longos períodos em cadeiras e mesas reproduzindo características do ensino fundamental arcaico. De acordo com Rizzo (2003 p.59), devemos dizer *nunca à creche como uma escola formal que se organiza em horários, provas e períodos letivos rígidos e convencionais alheios às necessidades da vida familiar, pois essa não é a natureza de seu trabalho.*

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, com características peculiares que precisam ser observadas e compreendidas pelas educadoras. Por isso é necessário que os órgãos competentes promovam a formação dos profissionais da infância que atuam nas instituições, sobretudo para os que ainda não possuem formação. Angotti (2006) afirma que:

A definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar (ANGOTTI, 2006 p.19)

Diante da tarefa complexa a que se propõe a Educação Infantil, há necessidade de todos, que atuam e participam direta e indiretamente dos cuidados com as crianças, discutirem a proposta pedagógica da instituição, de tal forma que possam entender como ocorre o processo do seu desenvolvimento.

Toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente. Conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer os documentos por ela produzidos, sua história seus discursos e as histórias das equipes e das propostas, elos de uma

corrente tantas vezes descontinuada, partida, interrompida (KRAMER, 2005, p.228)

A construção de um trabalho feito em equipe, discutido e construído pelos seus pares, em muito pode contribuir para um trabalho mais significativo e produtivo. *Temos que ser especialistas em saber cuidar das crianças de 0 a 6 anos, sabendo que esse processo exige profissionalismo e conhecimento, pois já aqui temos objetivos pedagógicos a serem atingidos (Borges, 2002 p.33).*

Identificamos nas práticas das agentes educacionais uma concepção arraigada de ensino tradicional regida por princípios que privilegiam o vigiar, a disciplinarização, a guarda de um corpo, e não de um ser em potencial desenvolvimento. Isso torna evidente o fato de que, por trás de uma prática, seja ela qual for, existe uma teoria, mesmo que não seja aquela que acreditamos ser a que mais favoreça o desenvolvimento integral da criança.

A constatação da realidade da Educação Infantil levanta uma questão: como fazer para que essas práticas sejam mudadas? Para que isso aconteça é necessário que se mudem as concepções, e para que ocorram essas mudanças é imprescindível que tais agentes passem por uma formação. Nessa perspectiva, questionamos: Qual será a melhor formação para mudar a realidade? Onde ela deve acontecer? Quais são as políticas que existem para o atendimento dessa faixa etária?

- Quanto às concepções sobre criança e infância.

Podemos perceber que a prática das agentes encontra-se, ainda, voltada para aquela cuja guarda era vista como suficiente, bastava alimentar e cuidar da criança. As agentes enxergam as crianças como um vir a ser, que aquela fase em que se encontram é passageira e talvez não tenha importância. O que está por vir, ou seja, quando ela se tornar um adulto é o que importa. Não entendem que para se tornarem adulto, um dia foram crianças e que tudo o que lhes fora ofertado influenciará na sua vida adulta.

Mesmo que no discurso elas afirmem que a criança precisa brincar, não vêem essa brincadeira como forma de desenvolvimento. Utilizam-na como algo para preencher o tempo. Desta forma, o brincar, o lúdico acaba ocupando lugar secundário nas instituições. Muitas instituições vêem a brincadeira como uma atividade escolarizante, ou seja, *os jogos e as brincadeiras, quando presentes atualmente nas instituições escolares, assumem constantemente uma função pedagogizante, não garantindo o espaço e o tempo necessários para que a criança vivencie situações lúdicas e possa produzir sua própria cultura (Mascioli, 2006 p.107).*

As agentes não percebem que o desenvolvimento da criança está pautado nas condições de um ambiente que além de estimulador necessita de profissionais que saibam compreender como ele ocorre. Nesse sentido, precisamos dizer **sim** a creche profissional que ofereça, além dos serviços de abrigo, higiene, segurança e alimentação, também o de educação, como estimulação psicopedagógica de seus talentos intelectuais inatos, envolvidos pela cultura, tradições e valores da sua comunidade (RIZZO, 2003 p.58). Isso sim, daria legitimidade à profissão do educador infantil e, quem sabe, ele deixaria de ser visto apenas como um pajem de criança pequena.

- Quanto ao aspecto físico da Instituição.

Acreditamos ter sido esse o aspecto mais fácil de mudar. Conseguimos transformações valorosas, como já descritas no capítulo anterior, em relação ao berçário e à sala de entretenimento. Porém, ocorrida essa mudança, não significa que as concepções e maneiras de agir com as crianças tenham sido modificadas. As mudanças no espaço físico que contemplam uma melhor circulação dos meninos e meninas não garantem mudanças de concepções e tampouco mudança no modo de tratar essa criança. Por outro lado, não se pode negar que isso já seja um passo em relação às transformações que poderão vir a acontecer. Digamos que seja uma porta aberta deixada pela própria formação em serviço, esperamos que sirva de oportunidade para reflexão sobre a prática.

Mais uma vez, gostaríamos de chamar atenção para a necessidade do envolvimento de toda equipe da instituição durante a formação em serviço. A formação tem que ser vivenciada pela equipe. O conhecimento sobre como agir, sobre como a criança se desenvolve tem que ser construído numa parceria, caso contrário a formação não passa de um “curso” sem fins duradouros.

6.2 - Quais os principais obstáculos enfrentados na formação em serviço?

- Em relação ao número de crianças por agente educacional.

Vale lembrar que o número de crianças para cada agente educacional não é o ideal, pois são mais de trinta crianças para cada um, o que promove uma condição de trabalho precária.

Parece estar havendo um descomprometimento político com a declarada primeira etapa da Educação Básica. Mesmo sendo considerada a primeira etapa da educação, no palco das políticas públicas nacionais, a educação Infantil ocupa o último lugar no que se refere a investimentos e iniciativas (ASSIS, 2006 p.100).

As agentes cumprem uma jornada de trabalho que ultrapassa dez horas por dia, sem intervalo para descanso, prejudicando o seu desempenho profissional. Muitas vezes, elas tentam justificar como conseguem realizar o trabalho com um número elevado de criança, passando assim a assumir uma culpa que não é delas, mas dos órgãos mantenedores das instituições que não propiciam as condições adequadas para que o trabalho seja realizado. Em outras palavras, são vários fatores que acabam influenciando no mau atendimento às crianças.

A relação adulto-criança e a quantidade destas, em cada grupo, são diretamente responsáveis pela qualidade das relações afetivas e possibilidade de desenvolvimento da linguagem das crianças e consequentemente desenvolvimento intelectual; portanto, é fundamental, no trabalho e organização dos grupos, que o diretor responsável pelo estabelecimento atenda aos padrões mínimos recomendados. (RIZZO, 2003 p.62)

Em muitos CEINFs, as agentes realizam tarefas de limpeza, atividades administrativas, isso tudo acaba deixando-as sem tempo para refletir e pensar sobre sua prática educativa e, mais ainda, esse espaço de reflexão não é planejado pela instituição; momentos de estudo para avaliar a prática educativa não acontecem no grupo de educadores. Mesmo com a formação em serviço, não foi possível superar o problema da falta de um espaço para estudo.

Embora a carga horária não seja o enfoque da pesquisa, é impossível analisar uma formação em serviço sem considerar os fatores que podem influenciá-la de forma positiva ou negativa, pois o atendimento às crianças está diretamente ligado a esses profissionais, que também sofrem com as condições precárias de trabalho. Além disso, a exaustão das atividades impede que haja um tempo reservado para as reflexões, planejamento ou formação, configurando-se assim, para esses profissionais, o destino da execução de tarefas mecânicas e do não pensar. Cabem a outras instâncias, ou seja, à coordenação e à direção da instituição, decidir como acontecerá o atendimento. Agindo dessa forma, tornam o trabalho fragmentado, pois quem executa o trabalho não participa do seu planejamento, portanto, não se apropria dele.

No entanto, apenas a competência técnica não é, por si só, suficiente. Deve estar atrelada a um sentimento de humanidade, fraternidade e afeto que ultrapassa e reconstrói todos os impedimentos e limitações humanas. A prática educativa deve ser o condutor de reflexões e indagações sobre de que mundo, de que futuro queremos participar e, principalmente, que mundo estamos ajudando a construir (VIANA, 2002 p.58)

Mais uma vez fica evidenciado que a formação em serviço precisa ser legitimada pela instituição como um todo, tanto no sentido de ser oficializada como um programa de formação, quanto como um projeto coletivo de trabalho.

- Em relação ao tempo.

Durante a formação, uma das questões inquietantes, e sempre presente na fala das agentes, era a reclamação da ausência de “tempo” para realizar o que estava sendo proposto a ser desenvolvido com as crianças. Sobre essa questão, sentimos que :

A (re) invenção do cotidiano na escola infantil depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que dê espaço às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo o que eles têm de inovador, de criativo, permitindo usar o tempo com a clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro (BARBOSA, 2006, p.204).

Debatemos com as agentes o que significa estar durante um período de dez horas na instituição e dizer que “não dá tempo de colocar as crianças para escovarem os dentes”? Existe uma pressa em se cumprir os horários, que se tornam rígidos e inflexíveis, mesmo que com tudo isso se fira, o que no discurso elas afirmam ser, direito da criança, como brincar, escolher o que deseja fazer. As crianças acabam por viver, durante esse período, um momento de semi- carceragem, no qual alguns dos seus direitos de se construir, enquanto cidadãos, são violados. Seria oportuno relembrar que:

Educar é guiar, é orientar e, como o dissemos, o desenvolvimento humano se dá em ambientes sociais estruturados, com seus valores, modos de ação e que, ao mesmo tempo, estão abertos a mudanças, a uma resignificação de seus elementos e uma transformação de seus modos de ação. (OLIVEIRA, 1992, p.75)

A rotina diária das crianças está mais associada ao arbitrarismo, à disciplinarização do que propriamente à interação delas com o grupo e a construção da sua própria noção do tempo. Mais uma vez fica aqui evidenciada a concepção de educação infantil disciplinadora presente nas atitudes das agentes educacionais.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e lembrando sempre que a criança se educa em toda e qualquer situação na qual ela esteja brincando, mesmo que aos olhos dos leigos aprendizagem não ocorra por meio das situações lúdicas, é importante que os adultos que se ocupam delas ajam criando situações nas quais elas possam se educar, ou seja:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1998 p.23).

As agentes educacionais criam essa resistência em relação ao tempo por acreditarem que quanto menos responsabilidade forem atribuídas às crianças mais fácil será para controlá-las e discipliná-las, e ocorre o inverso, pois se meninos e meninas pudessem ter responsabilidades dentro da instituição, o trabalho das professoras e das agentes ficaria facilitado devido a autonomia que as crianças construiriam. E, como sabemos, as crianças gostam e necessitam trabalhar com limites que as façam se sentirem úteis. Podemos dizer que o tempo pedagógico é tanto maior quanto menor for a concentração das atividades nas mãos dos agentes educacionais.

- Em relação às expectativas dos pais e direção.

Em relação aos pais, podemos perceber que ainda entendem que o CEINF tem a função de abrigar o seu filho durante o período em que ele está ausente, concepção histórica se nos remetermos para a finalidade pela qual foram criadas as creches. Se ao retornar, recebem o filho alimentado e limpo, poucos questionam sobre os outros aspectos. A característica de favor prestado pela instituição em guardar o seu filho, enquanto o pai está ausente, supera qualquer outra coisa.

Por ser uma instituição não governamental, cuja direção é formada por voluntários, que conseqüentemente podem ou não ter formação na área da educação, não tem muita preocupação, ou talvez desconheçam qual é a função da educação infantil. Essa situação é comum ainda nos dias de hoje nas instituições, pois a Educação Infantil é muito nova como modalidade de ensino. Por isso alguns segmentos ainda são ocupados por pessoas sem formação acadêmica específica.

Passam a trabalhar no sentido de guarda, ou seja, se há comida, roupa, e funcionários para realizar o trabalho, basta. Isto torna o trabalho do restante da equipe fragmentado, pois se existem agentes e professores que pensam de outra forma, querem agir e transformar o ambiente, ficam freados nos seus atos. Para que houvesse uma transformação nessa concepção seria necessário que toda equipe discutisse sobre uma proposta, que todos da instituição tivessem voz nas decisões e juntos construiriam uma linguagem comum no que se refere à Educação Infantil.

A formação em serviço somente para as agentes educacionais acaba se tornando inócua, não se pode mudar somente algumas pessoas, isso teria que acontecer com a equipe. Temos que ser categóricos ao dizer ***não à creche-estacionamento ou depósito que subestima e violenta a criança quando a trata como um objeto que pode ser manipulado ou entretido por***

diferentes pessoas, sem com estas criar vínculos afetivos, em que esse compromisso essencial à sua saúde mental não seja assumido (Rizzo, 2003 p.58).

6.3 – Dilemas da formação em serviço.

Avaliamos que a formação em serviço tem sua contribuição na formação pessoal de cada profissional, não obstante, temos que justificar que *a maioria das iniciativas de formação trabalha com a idéia de que é preciso ou possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo* (Kramer, 2005, p.223). Somos contrários também a esse ponto de vista, pois sabemos que a prática existente e a história de vida de cada integrante da instituição muito têm a contribuir para a sua prática e a formação.

Resta saber que educar é uma atividade prática, produtora dos sujeitos, que nós, que educamos, fazemos parte da rede de relações de poder que constitui a subjetividade infantil, e que a ação pedagógica exerce influência, intencional ou não, sobre as crianças. É preciso procurar compreender, na medida do possível o papel do educador, com algumas certezas (nem que sejam as das dúvidas que se têm) parciais, contextuais, temporais, e recuperar, nos adultos, a capacidade de espanto e indignação, orientando-a para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes (BARBOSA, 2006, p.204).

Analisando a implementação desta proposta de formação em serviço, deparamo-nos com situações que mostraram que ela se faz necessária, visto que nos dias atuais *os profissionais que trabalham com as crianças possuem qualificação inadequada, insuficiente e comprometedora para o desenvolvimento de seu trabalho de forma competente* (Costa, 2006 p.62). Porém, vários entraves apareceram durante o percurso da formação, mas mesmo assim, ainda é melhor que ela aconteça para que essas pessoas tenham a possibilidade de refletir sobre sua prática e que as crianças possam ter oportunidade de conviver num ambiente que respeite o seu desenvolvimento.

Vale notar que é importante que essa formação não seja vista como um mero curso esporádico, o que acontece na maioria das formações, que as agentes necessitam de acompanhamento que as sustentem nas novas tentativas de mudança e que se dê suporte técnico para que elas possam refletir continuamente sobre suas ações, acreditando nas suas potencialidades. Por isso se justifica como formação em serviço. *Mudar o foco e olhar cuidadosamente para o educador exige ir além da preocupação com faltas e erros. Exige uma preocupação com o ser, com a pessoa. Nesse sentido, o educador deixa de ser objeto, sob uma leitura materialista, e passar a ser sujeito* (SOUZA, 2002 p.22).

É fundamental salientar que no contexto da creche, antes de ser uma profissional – uma educadora (Cavicchia, 1993, p. 189), a agente educacional é:

...uma pessoa, com suas qualidades, suas angústias, seus ideais, seus medos. Esta dimensão humana que pode determinar um conjunto de dificuldades é também a dimensão que, se devidamente respeitada e levada em conta, deve ser o núcleo de todo e qualquer projeto visando o seu crescimento e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista seu papel de educadora na creche. (IBIDEM, p.189)

Uma das funções da formação em serviço é respeitar a educadora na sua totalidade, não desprezando o seu conhecimento, mas sim, que ela busque desenvolver novas possibilidades de entendimento sobre a criança pequena.

...para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica, cultural e política não pára, mas continua. Mesmo quem não pretende ser pesquisador precisa saber como a pesquisa funciona ou é produzida, estar atento aos estudos de vários campos, valorizar a teoria, o conhecimento científico, as respostas que são encontradas para velhas perguntas e as novas perguntas que nascem com elas. Mas estar atento também, com sensibilidade e espírito crítico, à produção cultural das diversas áreas (KRAMER, 2005 p.129)

O desafio de se pensar a formação em serviço para a instituição de Educação Infantil deve ser enfrentado se pretendemos avançar em relação ao atendimento às crianças. É necessário que as agentes educacionais desenvolvam uma visão de criança como um ser ativo, que age e interage com o meio, com os seus pares e com o próprio adulto. Que a formação em serviço seja capaz de desenvolver *as relações grupais e a aprendizagem que elas possibilitam. E por relações grupais entendemos atitudes de cooperação promovendo, a partir da socialização de saberes já construídos, a construção de novos conhecimentos* (Soares e Souza, 2002 p.116)

Em síntese, as instituições de educação infantil estão se perdendo ao se referir ao binômio cuidar/educar, pois acabam não realizando nenhuma coisa nem outra, por desconhecimento. As práticas descritas mostram a grande preocupação com a guarda das crianças, com sua disciplina e segurança. Embora tais práticas não condigam com as concepções verbalizadas pelas agentes, elas são reveladoras das reais concepções de criança e de educação infantil vivenciadas, as quais apontam como as crianças devem ser tratadas para que se eduque o futuro adulto: é preciso obedecer, não demonstrar seus desejos, não ter direito a opções, não explorar ativamente o mundo, não se relacionar livremente. Na realidade, o que está subjacente a esse cuidar é uma forma de domesticar as crianças, de torná-las pouco criativas e independentes. Portanto, de educá-las para cumprir um destino inglório como ser humano.

Por outro lado, e por essa mesma razão é imprescindível que as agentes educacionais construam-se e tornem-se educadoras. O grande desafio é que a mesma relação estabelecida entre os agentes e as crianças, está presente nas relações entre a creche, enquanto instituição, e seus agentes educacionais. Para a organização do trabalho na creche, as agentes são também

crianças, não têm “maturidade” e como tal não podem ter autonomia para pensar e mudar a realidade. Qualquer formação deverá enfrentar esse desafio.

Sei que por amor e por força as crianças continuarão a ir para as instituições de educação e cuidados coletivas; que por amor e por força suas mães e pais continuarão trabalhando; que por amor e por força eles apreenderão muitas coisas interessantes; que por amor e por força estabelecerão novos vínculos sociais; que por amor e por força tornar-se-ão os novos homens e mulheres. E que por amor e por força, o mundo segue uma trajetória, mesmo que desejemos que isso seja feito por amor (BARBOSA, 2006, p.206).

Cabe ainda ressaltar que, no decorrer da pesquisa, foi possível entender que a formação em serviço isolada de ações políticas, de uma melhor condição de trabalho, pouco pode contribuir, ou seja, torna-se uma ação imediatista, que por sua vez é deixada de lado assim que o formador se afasta, devido a própria falta de espaço e perspectivas das agentes educacionais.

Esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para que ao menos as agentes educacionais que participaram da formação tenham descoberto o gosto de realizar um trabalho, sabendo um pouco mais sobre as crianças. Que as secretarias de educação descubram a necessidade da formação em serviço para todos os profissionais da infância. Longe de ser um modelo ideal, que essa pesquisa possa de algum modo contribuir e ser utilizada como fonte, que possa ser utilizada como um norteador de ações, levando-se em consideração que existem poucos trabalhos que retratam a formação da agente educacional. Almejamos ainda que outras pesquisas surjam a partir dessa questão, subsidiando novos referenciais para a formação de educadores infantis e sem perder o foco, ou seja, o de entender todo esse processo para melhorar e dar legitimidade aos trabalhos realizados com as meninas e meninos.

REFERÊNCIA:

- ABRAMOWICZ, Anete. *Educação Infantil: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- ANDRADE, Euzânia B. F. *A busca do reencantamento do professor*. In: ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP. Alínea, 2006.
- ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias e descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____. (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Alínea, 2006.
- ANTUNES, Celso. *Manual de Técnicas: de dinâmica de grupo, de sensibilização, de ludopedagogia*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987.
- ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. *Práticas de cuidado e de Educação na Instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras*. In: ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP. Alínea, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi. *O olhar do psicólogo sobre a adaptação: quando crianças de 0 a 6 anos ingressam em instituições infantis*. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi (org). *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: Mec/Sef, 1998.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado, 1990.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*, 2005.
- _____. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção I, p. 11.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e Educação: Era uma vez, quer que eu conte outra vez?*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002

_____. *História da Infância sem Fim*. 2ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2004.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. *O cotidiano da creche: um projeto pedagógico*. São Paulo: Loyola, 1993.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. *O cuidar e o educar na Educação infantil*. In: ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP. Alínea, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P da Silva. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEVRIES, Rheta. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio – moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FARIAS, Mabel. *Infância e educação no Brasil nascente*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FIORENTINI, Dario. *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?* In: BORBA, Marcelo de Carvalho. *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Graal, 1979.

FREIRE, Adriani. *Formação de Educadores em Serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades*. In: KRAMER, Sonia (org). *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

FREITAS, Marcos Cesar. *Apresentação*. In: GONDRA, José. *História, infância e escolarização*. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GARCIA, Regina Leite (org). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DpeA, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Tradução Marlon Xavier. 2.ed. Porto Alegre. Artmed, 2006.

GONDRA, José. *História, infância e escolarização*. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia (org). *Infância e Educação Infantil*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Educação Infantil e Currículo*. In: GOULART, Ana Lúcia e PALHARES, Marina Silveira (org). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4ªed. Campinas: Autores Associados, 2003.

LARA, Maria Lúcia Martins Pinto. *Roda de conversa na sala de professores*. In: SOUZA, Regina Célia de (org). *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia x normal superior*. In: MACHADO, Maria Lucia de A (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *A escola e a pluralidade dos tempos e espaços*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____ (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCILIO, Maria Luiza. *A Roda dos Expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726 -1950*. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História Social da infância no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. *Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola*. In: ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP. Alínea, 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves & GERVANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. Pioneira, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. *A infância como construção pedagógica*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, Deise Gonçalves. *Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. *A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios*. In: MACHADO, Maria Lucia (org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. *Creches:crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

ONGARI, Bárbara & MOLINA, Paola. *A Educadora de Creche: construindo as suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. *O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PRIORE, Mary Del (org). *Histórias das crianças no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (org). *Os fazeres na Educação Infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce (org). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande: UCDB, 2003.

SERRÃO, Margarida. *Aprendendo a ser e a conviver*. 2.ed. São Paulo: FTD, 1999.

SOARES, Adriana Barbosa e SOUZA, Regina Célia de. *“Caminhando e cantando e aprendendo da canção”*.In: SOUZA, Regina Célia de. *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOLÉ, Isabel; HUGUET, Tereza; BASSEDAS, Eulália. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi. *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SUL, Governo do Estado de Mato Grosso do. *Secretaria de Estado de Educação. Política Estadual para Educação Infantil*. 2.ed. Campo Grande: MS, 2006

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1997.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 1

ENTREVISTA

01 - Você acredita que as crianças precisam freqüentar a escola de Educação Infantil?

() Sim.

Justifique: _____

() Não

Justifique: _____

02 - No seu conceito, pais ou responsáveis pelas crianças deveriam ter a **opção** de **encaminhá-las ou não** para a Educação Infantil?

03 – Quando os pais colocam seu filho na Educação Infantil o que eles esperam da escola?

04 – Para uma Escola de Educação infantil ser **classificada como boa**, ela deve ter/ser:

05 – Que **tipo de atividade** você considera mais importante para as crianças realizarem na Educação Infantil?

06 – Um CEINF para cumprir seu papel necessita ter professores especializados, prédio adequado, boa alimentação, respeitar os direitos da criança se expressar com liberdade, promover sua autonomia, acolhê-las com carinho, oferecer cursos que capacitem as pessoas que lá atuam.

Você considera que seu CEINF cumpre com todos **esses papéis**?

- () em parte
() quase plenamente
() plenamente

Justifique: _____

07 - Você indicaria esse CEINF para o filho de uma pessoa amiga? Justifique e indique pelo menos **três aspectos positivos** do seu CEINF que você utilizaria para convencer seu amigo.

08 – É necessária a existência de **outros profissionais** para lidar com a criança da Educação Infantil?

- () não () sim

Quais?

09 – Existe **diferença entre o trabalho** do agente educacional e o do professor?

() Sim.

() Não

Justifique:

10- Leia as afirmações abaixo e coloque:

(**C**) concordo

(**CP**) concordo em parte

(**NC**) não concordo.

() O único ofício da criança seria brincar.

() Desrespeitar o direito de ser criança prejudica o seu desenvolvimento emocional.

() A infância é uma ilusão.

() No mundo inteiro as crianças estão sendo apressadas a crescer, forçadas a amadurecer cada vez mais rápido e a assumir responsabilidades, cada vez com menos idade.

() Cada aluno tem que ser tratado de acordo com a sua idade.

() Quando a criança pede algo acompanhada de choro ela deve ser atendida.

() Quando fizer uma recusa a uma criança não volte atrás jamais.

() A criança, quando vigiada constantemente pelo adulto fica irritada e na ausência dele, se torna mais agitada.

() Devemos ensinar as crianças com o nosso próprio exemplo.

() A criança deve ser poupada.

() Desde pequena a criança precisa ser ensinada e dirigida para ser um adulto produtivo.

() Crianças precisam receber instrução desde muito pequenas para terem mais sucesso na escola.

- () Quanto mais cedo uma criança for alfabetizada melhor.
- () Nas escolas de Educação Infantil os adultos devem supervisionar todas as atividades das crianças, para evitar desatenção e brigas.
- () As atividades das crianças pequenas devem ser dirigidas pelos adultos dada a imaturidade das crianças.
- () É necessário que a criança vá para a creche para interagir com as outras crianças.
- () A criança só desenvolve seus habilidades se freqüentar a instituição de Educação Infantil.
- () A creche deve dar oportunidade para a criança participar das escolhas das atividades que serão realizadas com ela.
- () A independência da criança deve começar em casa, na sua participação com a família, na organização de seu quarto, por exemplo.
- () Na creche, a criança deve participar da sua organização, como por exemplo na arrumação da mesa na hora da refeição, organização da decoração do CEINF.

ANEXO 2

M.1.E.1.T.1 — Novos ares para a educação infantil

Ana Paula Soares da Silva

M. Clotilde Rossetti-Ferreira

A educação coletiva de crianças de zero a seis anos tem tido um grande avanço. Novos fazeres, tendências e condições estão se estabelecendo. Toda essa novidade parece ser devida à conjunção de três fatores:

- um intenso aumento de demanda;
- a construção de conhecimentos sobre desenvolvimento e educação infantil;
- e, sobretudo, o desenvolvimento de políticas públicas na área.

O aumento da demanda

A demanda pelo atendimento coletivo de crianças de zero a seis anos apresenta um crescimento gradativo em nossa sociedade. De um lado, esse crescimento é resultante das intensas transformações socioeconômicas e culturais, observadas nas últimas décadas, no âmbito do trabalho e na estrutura familiar. De outro, crescente atendimento dessa demanda também estimula e favorece tais transformações.

O maior número de mulheres que têm crianças pequenas e trabalham fora de casa é resultante tanto da necessidade de contribuir para o sustento econômico da família, como desejo de realização pessoal e profissional. O próprio pensar da mulher acerca de si e de sua atuação na sociedade a levou a questionar seu papel dentro e fora da família, repercutindo nas maneiras de cuidar dos filhos.

Com essas transformações, a composição e as relações de poder da família também foram afetadas. Novas formas de organização familiar nasceram. Por exemplo: a manutenção e a organização da casa compartilhadas pelo homem e pela mulher; a convivência de companheiros do mesmo sexo; a criação dos filhos apenas pela mãe, avó ou, mais recentemente, pelo pai.

Os familiares, amigos e vizinhos, que apoiavam os pais, tornaram-se cada vez menos disponíveis no cuidado das crianças pequenas, reduzindo a rede de apoio a que podem

recorrer. Os espaços livres e seguros para as crianças brincarem diminuíram, especialmente nos centros urbanos.

Esses fatores contribuem para a busca de novas formas e lugares para o desenvolvimento do convívio social das crianças. Hoje, em todas classes sociais, a preocupação dos pais quanto a uma vida saudável para os filhos inclui a procura por instituições que compartilhem com eles o cuidado e a educação da criança.

O conhecimento sobre desenvolvimento e educação infantil

A modificação da idéia que se tem sobre instituições de atendimento a crianças pequenas deve-se, em grande parte, à construção de conhecimentos sobre desenvolvimento e educação infantis. Essa construção tem se dado tanto por meio de pesquisas como por meio das práticas dos educadores.

Até recentemente a maioria das pesquisas, especialmente em Psicologia, partia da idéia de que o ambiente natural para o bom desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida era a família. As necessidades emocionais do bebê pequeno requeriam o cuidado sempre pela mesma pessoa, idealmente a mãe. A criação em instituições é aceita apenas como "mal necessário", para aquelas famílias que não tinham condições de assumirem sozinhas o cuidado da criança. Dessa forma, pesquisas sobre desenvolvimento infantil focalizavam principalmente interação mãe-criança. Predominava a concepção de que a criança pequena não era ainda capaz de interagir com outras crianças; assim poucos estudos focalizavam a interação *entre* crianças.

No entanto, a realidade é muito mais complexa do que isso. A criança vive em comunidades extensas em muitas sociedades. É cuidada por pessoas variadas como avós, irmãos mais velhos, tios, babás, com outras crianças ... Nem por isso torna-se menos desenvolvida ou saudável.

Tal como nessas situações, o ambiente da creche nos coloca, pois um novo desafio: no caso específico, o desafio de compreender desenvolvimento da criança pequena em um contexto coletivo, onde quem cuida dela, em grande parte do dia, são educadores que não tem o mesmo envolvimento afetivo que a mãe para com a criança, e onde os parceiros mais disponíveis para a interação são outras crianças da mesma idade.

Diversas pesquisas, baseadas em teorias e na prática dos educadores, têm contribuído para desenvolver o "como fazer", para criar um ambiente coletivo adequado e de qualidade

para o cuidado e educação de crianças pequenas. Do mesmo modo que vários outros centros de pesquisa do país, o Cindedi, e a Creche Carochinha têm se envolvido em várias delas. Diferentes temáticas são focalizadas, dentre elas:

- a organização do ambiente em instituições de educação coletiva;
- a interação entre crianças e entre educadores e crianças;
- a integração das crianças e famílias a essas instituições;
- a relação creche-família;
- a inserção de crianças portadoras de dificuldades especiais;
- a organização de rotinas e propostas curriculares;
- a formação inicial e em serviço de educadores;
- a promoção da qualidade do atendimento na educação infantil.

No geral, as pesquisas demonstram que é possível um desenvolvimento sadio em contextos diversos do familiar, mesmo para crianças em seus primeiros anos de vida, desde que assegurado um atendimento de qualidade. Mas é imprescindível uma boa parceria da instituição com as famílias, ambas colaborando e respeitando uma à outra. A formação continuada do educador é outro elemento essencial para um cuidado e educação de qualidade. Nesse esforço diário de construção, tais instituições de educação coletiva podem tornar-se um espaço adequado, seguro, estimulante e gostoso para a criança. Sobretudo, adequado para o desenvolvimento infantil.

Políticas públicas na educação infantil

Grosso modo, poderíamos definir as políticas públicas como o meio pelo qual o Estado participa da organização e funcionamento de setores da sociedade. Elas se traduzem no estabelecimento de regras, metas e diretrizes que orientam o planejamento e o desenvolvimento de ações em um determinado setor.

Em geral, num Estado democrático, onde a participação do cidadão é incentivada, as políticas públicas são resultado de um processo dinâmico em que governo e sociedade apresentam propostas e alternativas para cada setor social. Nessa situação, a política pública nasce da capacidade de negociação entre o governo e a parcela interessada da sociedade. O Estado regulamenta e gerencia a política pública fruto dessa negociação.

No Brasil, ainda persistem diversos problemas na elaboração das políticas públicas. Dentre eles poderíamos citar: a concentração de e ações apenas nas mãos de poucos; a

utilização das políticas com fins eleitoreiros; a descontinuidade na sua aplicação, desperdício de recursos e de tempo; o descrédito na efetividade e aplicabilidade das leis.

Contudo, não podemos negar que alguns avanços ocorreram, especialmente a partir da Constituição de 1988, que abre a possibilidade de fiscalização das ações do governo por parte do cidadão comum e criar caminhos para a participação organizada em conselhos, que possuem representantes do poder executivo e da sociedade. É através desses conselhos que a sociedade pode participar da administração pública, revertendo aos poucos o quadro de definição das políticas.

No caso da educação infantil, observamos, em diferentes municípios do país, um aumento no número de experiências inovadoras. Impulsionados pelas atuais concepções de infância e de atendimento em instituições e utilizando-se de organismos de participação, Estado e Sociedade criam, cada vez mais programas alternativos.

Esse movimento, fortalecido pelas exigências legais, tem esboçado a configuração de novas políticas públicas destinadas à educação infantil. Atualmente, tornam-se mais comuns ações que buscam garantir, de modo articulado e em consonância com os preceitos internacionais, a cidadania de todos os envolvidos na instituição de educação infantil: da criança pequena, dos profissionais e dos pais. Essas ações são extremamente importantes, na medida em que possibilitam a prática dos Direitos Humanos. Direitos estes que vêm mudando o relacionamento não somente entre nações, mas especialmente entre os homens.

Contudo, no momento em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos faz 50 anos, podemos dizer que ainda é longo o caminho a ser trilhado. Aceitar a participação em processos decisórios implica em um movimento de co-responsabilidade. Os diversos atores precisam estar dispostos a exercer plenamente a cidadania, o que requer bastante envolvimento e trabalho enquanto sujeitos ativos, de maturidade para a aceitação do outro. Diretores, educadores, crianças pequenas, pais e governantes muito têm o que aprender e colaborar conjuntamente nesse processo.

Tornar a instituição de educação infantil mais transparente e participativa pode ser o início de uma nova forma de estabelecer políticas públicas mais desafiadoras e construtivas. É o movimento conjunto de todos os envolvidos que a educação de crianças em espaços coletivos poderá avançar ainda mais e cumprir sua função: cuidar, com qualidade crianças pequenas, educando-as para o exercício da cidadania e da autonomia.

Rosa V. Pantoni

Viviane Besani

M. Clotilde Rossetti-Ferreira

As instituições dedicadas a educar e cuidar de crianças pequenas são concebidas, atualmente, com um direito da população. Cabe lembrar que nem sempre foi assim. Durante muito tempo, elas foram vistas com um “favor”. Alguns inclusive ainda as concebem dessa forma. Mais foi exatamente para mudar definitivamente essa visão e assegurar a educação coletiva como um direito que muitas lutas aconteceram. Como resultado, essa evolução nas idéias sobre tais instituições foi concretizada em leis. No geral, as leis trouxeram avanços, procurando garantir o acesso à essas instituições e guiar a qualidade de atendimento.

Constituição Federal

A Constituição Federal de 1988 representa uma das contribuições mais valiosas na garantia de nossos direitos. Por ser fruto de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para democracia, a Constituição traz avanços em diferentes áreas do viver em sociedade. Todos esses avanços trazem ainda idéias historicamente desenvolvidas em diversos países sobre a relação do Estado com os indivíduos.

Com a educação infantil não foi diferente. A constituição Federal a coloca como dever do estado. O artigo 208, inciso IV, diz o seguinte

- “*Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de*”:

IV — atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

Com essas palavras, a Constituição Federal de 1988 também define a educação infantil como um direito da criança e uma opção da família. Assim, ao determinar a obrigação do Estado no atendimento às crianças seis anos, a Constituição provocou um considerável desenvolvimento de políticas públicas para essa faixa etária. Mais instituições foram criadas objetivando-se ao atendimento da demanda. Mais do que isso, novos programas e ações

tiveram que ser desenvolvidos, destinando-se a uma clientela deferente: uma criança e uma família com direitos garantidos.

Essa forma de pensar a função e os personagens da educação infantil é reafirmada na principal lei referente aos direitos das crianças e adolescentes brasileiros: o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA.

Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado dois anos após a Constituição Federal, em 1990. Essa lei, comumente chamada de ECA, recebeu o número 8.069. Nela o dever do Estado em relação à educação infantil é descrito no artigo 54, inciso IV, da mesma forma como está na Constituição Federal.

O ECA também foi resultado da pressão exercida pela participação de diversos setores sociais, especialmente daqueles ligados diretamente ao atendimento de nossas crianças. Graças a essa pressão, foi aprovado, na Constituição Federal, o artigo 227, que coloca a criança e o adolescente como prioridade nacional. O ECA é regulamentação desse artigo.

A promulgação do ECA não se constitui em excesso de direitos às crianças e adolescentes, como algumas pessoas e setores pensam e divulgam. Na verdade, no momento de sua elaboração, em muitos aspectos nossas crianças e adolescentes contavam com menos direitos e garantias que a população adulta. Além disso, o ECA veio legalmente reconhecer a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. Ou seja, não podem mesmo ser considerados como adultos, pois não são adultos. Não possuem mesmo conhecimento sobre dinâmica e o funcionamento da sociedade e de suas instituições. Não possuem o mesmo poder de negociação, de organização e de reivindicação de seus direitos. Por isso, eles devem estar garantidos em uma lei especial, como o ECA.

Na verdade, essa lei significa mais do que um simples instrumento jurídico. Ela inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos, especificamente, no mundo dos Direitos Humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com o direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Direito ainda de opinar: pelo ECA, a criança e o adolescente são consideradas sujeitos de direitos. Isso significa dizer que são atores do próprio desenvolvimento. Os programas não podem,

portanto, encarar as crianças apenas como objetos de ação, mas como sujeitos, com direito à participação.

Em relação à educação infantil, todos esses pontos devem também estar presentes. As propostas pedagógicas devem considerar a criança integralmente. Essa nova forma de olhar a criança e para a criança tem requerido a construção de novas formas de educar e cuidar. Não é apenas uma nova lei: são novos valores, novos rumos, novas bases teóricas e filosóficas, novos conhecimentos, novos relacionamentos. Um desafio para a pesquisa e a prática; um estímulo à elaboração de políticas públicas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A maioria das mudanças que se pretendem atualmente na área de educação infantil resultam da já famosa LDB. Ela representa o mais recente avanço para a área. Favoráveis ou não à LDB ou à forma como foi elaborada, é importante conhecê-la um pouco.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é de dezembro de 1996. Quando foi promulgada, recebeu o número 9.394. Esse número não parece nada, não é? Mas será muito citado nos vários textos voltados educadores infantis. Afinal, que mudanças a LDB traz para a educação infantil?

A LDB define, entre outras coisas, que a educação infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (art. 29). Afirma que a criança é cidadã agora, e não somente no futuro. Portanto, deve ser respeitada enquanto ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas. Com a LDB, os direitos da criança, no que diz respeito à educação, assegurados na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, transformam-se em diretrizes e normas que deverão ser regulamentadas em uma série de procedimentos. Com isso, LDB pretende valorizar as atividades desempenhadas nas creches e escolas, ressaltando a integração do cuidado com a educação.

São apresentados e discutidos a seguir os artigos mais importantes sobre a educação infantil na nova LDB:

- “Artigo 21. A educação escolar compõem-se de:

I — educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II — educação superior.”

Neste artigo, fica bastante claro que a educação infantil é parte integrante do sistema de ensino. A lei reconhece que as creches e pré-escolas, ao cuidarem das crianças, desempenham um papel importante no seu desenvolvimento e educação.

Assim, não são apenas um lugar adequado para a mãe deixar o filho enquanto trabalha. A nova lei entende que a educação já começa nos primeiros anos de vida, e é papel das creches e pré-escolas participar desse processo junto com a família e a comunidade. A lei diz que a educação infantil deve integrar-se aos sistemas municipais ou estaduais de ensino, como parte da educação básica, no prazo de três anos a partir de sua publicação (artigo 89).

Quando fala em educação, a LDB não está querendo antecipar a vida escolar da criança. Está, sim, querendo falar sobre os aspectos educativos e de cuidados cotidianos, que toda criança precisa e tem direito de receber como cidadã.

- *“Artigo 29. A educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”*

A LDB reconhece aqui a necessidade de uma proposta cujo objetivo seja claramente o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a LDB está bastante harmônica com a filosofia do ECA e com as atuais normas em relação à infância.

Além disso, neste artigo uma outra questão é essencial: a discussão sobre o papel da família. A creche não substitui a educação familiar. Ela a complementa. Assim, nem tudo pode ficar sob a responsabilidade das instituições de educação infantil. Por isso, fica clara a importância de um bom relacionamento entre a família e essas instituições. Essa proximidade permite aos pais acompanharem o atendimento de seus filhos. Sem que as famílias participem da creche e da pré-escola, não há como promover o desenvolvimento integral da criança. Nessa relação, conflitos podem surgir. Se bem conduzidos, podem resultar num processo de melhoria na qualidade do serviço prestado pela instituição e no desenvolvimento da família como um todo.

As questões trazidas pelas famílias podem nos mostrar características importantes da comunidade na qual estamos trabalhando. E isso pode facilitar a construção de uma proposta pedagógica mais adequada a essa comunidade. Sim, com a LDB, cada instituição passa a ser responsável pela sua própria proposta pedagógica. Isso significa uma descentralização de tarefas, uma distribuição de responsabilidades e uma maior aproximação com a população atendida. A LDB assegura autonomia também à parte administrativa para responder às questões específicas da comunidade em que está inserida.

- *"Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal."*

Este item com certeza é o mais problemático. Sua redação é confusa, sugerindo interpretações ambíguas. Na primeira parte do artigo, entende-se que, para os docentes, a formação será em nível superior. Inclusive, o artigo 62 da lei diz que “os institutos superiores da educação manterão:

I — cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para primeiras séries do ensino fundamental...”. Já a segunda parte, admite-se a formação em nível médio”.

Como se pode observar, este artigo ainda precisa ser bastante esclarecido e regulamentado. Para isso, estão ocorrendo discussões, proposições e ações de segmentos da sociedade e do governo. Por exemplo, uma das discussões e especulações diz a respeito à denominação do profissional de creches: professor, auxiliar de ensino, educador ou agente de educação?

Essa discussão não é supérflua, como pode parecer. É muito diferente se aquela pessoa que fica com a criança é um professor ou um agente de educação. Ao agente educacional, não é previsto o mesmo nível de formação pedido ao professor. Diferenças na capacitação pressupõem diferenças na capacitação profissional: no salário, nas condições de trabalho, nos direitos e deveres etc. Pressupõe também diferenças em toda a educação infantil. Por exemplo, melhoria na qualidade do cuidado e educação que a equipe da creche oferece às crianças e à comunidade.

Por outro lado, oferecer cuidado e educação as crianças pequenas implica um custo alto. E mais alto ainda se todos os profissionais tiverem salários compatível com nível superior. Além disso, os professores já têm, há muito tempo, benefícios garantidos por lei, como uma jornada de trabalho menor e recesso ou férias maiores do que uma creche normalmente pode oferecer aos seus profissionais, sem interromper o atendimento às crianças. Quer dizer: quem usa a creche e organiza sua vida em função desse direito não tem condição, por exemplo, de ficar três meses com o filho de férias em casa, sem poder contar com esse serviço.

Por trás dessa discussão está uma questão importante, que necessita de uma reflexão para se definirem quais devem ser os próximos passos da educação infantil no país: trata-se dos recursos. Como captá-los? Como aplicá-los? O que priorizar?

Seja qual for o resultado dessa discussão, há consenso sobre a importância de investir na formação, além da aceitação de que qualquer investimento nessa área passa, necessariamente, pela garantia da formação prévia e pelo treinamento em serviço. A própria LDB, mesmo no caso de professores, em seu artigo 87, inciso IV, parágrafo 4º, diz que: até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. É preciso formar o educar através das observações, discussões e reflexões sobre suas ações cotidianas no interior da creche ou pré-escola. Um espaço, dentro do horário de trabalho, para uma formação profissional permanente. Esse é um grande passo para a valorização de todos os profissionais de educação infantil.

Apesar de a LDB trazer tantas mudanças. Ela sozinha não é suficiente para transformar a realidade da educação brasileira. Só o esforço de todos para concretizar suas propostas levará um atendimento de qualidade a nossas crianças.

- “Artigo 30. A educação infantil será oferecida em:

I — creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II — pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.”

Ao deixar claro que a denominação das instituições e dá de acordo com a faixa etária da criança, a lei abre uma possibilidade de discussão sobre o nome e o tipo de instituição em relação às classes sociais. Creche, pública ou particular, é a instituição para crianças de zero a três anos, e pré-escola, pública ou particular, para crianças de quatro a seis anos, independentemente de bairro em que está instalada, da forma de contrato estabelecido entre a família e a instituição ou da classe social das famílias atendidas.

Desse modo, a lei rompe com a prática usual, segundo a qual o nome “creche” é dado para as instituições ligadas a bairros mais pobres, onde ficam as crianças que têm a família com menor renda. “Escolinha” é, geralmente, o nome mais escolhido para as instituições privadas, onde ficam cujas famílias possuem poder aquisitivo maior. Em geral, esses nomes são dados independentemente da idade das crianças.

Continuaremos a conviver com instituições de educação infantil públicas e particulares. Mas a lei tenta garantir que tanto as particulares como as públicas tenham um mesmo nível de qualidade, fazendo valer esse direito de cidadania.

- *"Artigo 31. Na educação infantil a avaliação se fará, acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. "*

A lei apresenta uma proposta nova de avaliação, mesmo crianças maiores. Propõe a criação de um processo de avaliação contínua. Acabam as provas que determinam se a criança será promovida ou não. A criança deve ser acompanhada mais de perto, o professor ajudando-a em suas dificuldades antes que sua aprendizagem fique prejudicada. Na educação infantil, então, é mais importante ainda que essa avaliação não seja usada em classificações ou como critério para a passagem ao ensino fundamental. Além disso, deve-se avaliar também o próprio atendimento que é oferecido, a organização do trabalho, dos espaços, da programação etc. A avaliação, portanto, não deve ser da criança, mas de todo atendimento, de forma globalizada.

Formação dos Fóruns de Educação Infantil e reflexões atuais

Essa nova legislação em Educação Infantil traz desafios para vários municípios na transformação do atendimento de crianças de 0 a 6 anos em ações educativas de qualidade. Cada município, porém, não tem condições de, solitariamente, equacionar os vários aspectos que envolvem a melhoria de atendimento, já que política municipal deve estar integrada a política estadual e nacional.

Assim, buscando juntar esforços para que as ações dos governos federal e estaduais considerem a realidade dos diferentes municípios, têm sido organizados os **Fóruns de Educação Infantil**, em vários Estados do Brasil.

Estes Fóruns (organizados em níveis estaduais, municipais e regionais) têm se constituído como espaço de socialização das leis vigentes, das ações governamentais em andamento, bem como momentos privilegiados de discussão e reflexão sobre diferentes aspectos relacionados à Educação Infantil.

Dentre os assuntos discutidos, é fundamental pontuar três:

1) Regulamentação e Integração

Integração das instituições de educação infantil, públicas e privadas, ao sistema de ensino (prevista no artigo 89 da LDB) é uma ação complexa, pois não se reduz apenas à normatização ou regulamentação. Trata-se de como cada município vai equacionar o financiamento compatível com a sua demanda, a formação de seus profissionais, o currículo das suas instituições, o atendimento às necessidades por faixa etária etc.

Complexos, esses aspectos envolvem muitos direcionamentos dados pela Política Nacional. Porém, cabe aos municípios se posicionarem, através de lei municipal, com relação a um sistema próprio ou à vinculação ao sistema estadual.

Essa integração, então, não se define apenas pela criação de um Conselho Municipal ou pela vinculação do atendimento às Secretarias ou Departamentos de Educação, mas por um processo minucioso que inclui diagnóstico e encaminhamento de ações.

Assim, cabe aos governos municipais não apenas se posicionarem explicitando a forma como vão organizar o seu atendimento, mas também refletirem e cobrarem dos governos estadual e federal medidas em nos seus encaminhamentos.

Preocupados com a forma que os municípios iriam organizar as suas ações, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com os Conselhos Estaduais e Municipais, desenvolveram, em parceria com o MEC, um projeto denominado Estabelecimento de Critérios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Como fruto desse trabalho temos um documento, intitulado **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** (volumes I e II), publicado em 1998, que traz uma série de considerações necessárias para se garantir um atendimento de qualidade.

Com base nesse documento, muitos Conselhos (Estaduais e Municipais) têm regulamentado normas que atingem diretamente o cotidiano das creches e pré-escolas. Além dos aspectos legais, esse documento traz alguns encaminhamentos possíveis e traz importantes informações para a reflexão e formulação da proposta pedagógica. A partir das diretrizes gerais, ele pode se construir em um importante instrumento subsidiador para a política municipal de atendimento às crianças. Para tudo, faz-se necessário que o mesmo seja mais discutido. No nosso entender, o espaço dos Conselhos, bem como o dos Fóruns, parecem ser caminhos frutíferos para isso.

2) Financiamento

Com relação ao financiamento, um dos grandes desafios é a definição de dotação orçamentária específica para a Educação Infantil, uma vez que os recursos destinados a esse nível estão incluídos nos 10% restantes, após aplicação no Ensino Fundamental.

As discussões atuais caminham para a criação de um Fundo específico, como o que já existe no Ensino Fundamental (FUNDEF). Já foi encaminhada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo uma proposta de criação do FUNDEB, através do qual teríamos uma aplicação de recursos específicos para esse nível de ensino, como poderiam ser equacionadas formas mais transparentes de controle e aplicação dos mesmos.

Outra discussão refere-se ao repasse dos recursos, como são previstos nos Planos Plurianuais. Sendo as creches e pré-escolas parte do sistema de ensino, como está regulamentado também instituições de educação e cuidado, elas exigem necessariamente uma integração entre Educação e Assistência. Nesse sentido, as verbas previstas para os órgãos responsáveis pela Assistência, tais como Previdência Social, Conselhos Nacional e Estaduais, precisam estar articuladas de forma a se buscar uma eficácia na aplicação.

Para isso faz-se urgente a participação dos conselheiros e profissionais da área da Assistência nos Fóruns de Educação Infantil, promovendo a realização de ações conjuntas e integradas nas políticas municipais de atendimento à criança.

3) Formação dos Profissionais que atuam diretamente com as crianças

Levando-se em consideração a realidade nacional, temos um número significativo de profissionais sem Ensino Fundamental, Médio e Superior que atuam na Educação Infantil. Assim, com a LDB torna-se urgente a discussão de como organizar a formação de professores não habilitados. As discussões têm apontado que se faz necessário qualificar e habilitar. Como se faz isso e quem ou quais instituições estariam habilitadas ainda é uma discussão que está em processo e que deverá ser objeto de muitas transformações. A LDB aponta alguns caminhos que merecerão uma maior normatização, como por exemplo, a Criação dos Institutos Superiores de Educação Normal Superior, além da capacitação dos professores em exercício, podendo incluir a modalidade de ensino à distancia, além de outras estratégias.

De qualquer forma, como já dissemos anteriormente, para um atendimento de qualidade faz-se necessário garantir tanto a educação prévia como aquela realizada continuamente durante o exercício da profissão.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento oficial (COEDI-MEC, 1998). Contém um capítulo introdutório, que apresenta concepções e princípios sobre desenvolvimento e educação infantil. Na segunda parte, o Referencial apresenta brincar, a identidade e o meio como determinantes das interações humanas. No final, os autores optaram por indicar as bases que asseguram a construção de uma proposta pedagógica para cada faixa etária. Assim, é importante que todos os educadores conheçam o seu teor, pois ele orienta sobre os aspectos mais relevantes na busca de atendimento de qualidade na educação infantil. O documento define ainda, o perfil do profissional de educação infantil, demonstrando, através de exemplos diversas formas adequadas de organizar, conduzir e avaliar junto às crianças e famílias.

Esse documento também é uma conquista recente. Elaborado por iniciativa do MEC, sua proposta é servir de base para a produção de programações pedagógicas, planejamentos e avaliações em instituições e redes dos municípios.

Como o próprio nome diz, ele é apenas um *Referencial*, pois cada município e cada instituição deverá elaborar sua proposta psicopedagógica de acordo com as características da sua realidade. Assim, respeitando o que está colocado no artigo da LDB sobre os princípios e fins da educação nacional, temos que o ensino será ministrado (e aí também incluem-se as creches e pré-escolas) com base na autonomia institucional e no pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.

M.1E.2T.1 — Adulto, um parceiro especial

O adulto facilita a criança a explorar o ambiente e a socializar-se.

Alma Helena A. Silva

Eliane F. Costa

Nos primeiros anos de vida de uma criança, mesmo tendo a oportunidade de conviver com outras crianças e adultos, ela ainda não tem noção de que é uma pessoa e que as demais crianças são outras pessoas. Por isso, acredita que o mundo gira em torno dela e de suas necessidades.

Aos poucos, conforme vai interagindo com o ambiente em que vive e com outras pessoas, adultos ou crianças, ela vai percebendo que nesse mesmo espaço existe o outro. Esse outro pode disputar o mesmo brinquedo, o mesmo espaço e até mesmo o colo do adulto.

Muitas vezes a luta por aquilo que a criança acredita ser seu acaba em choros, mordidas, ou simplesmente em perdas de um para o outro.

É no confronto com esse mundo que ora causa alegrias, ora causa frustrações, que a criança percebe no adulto um parceiro que pode auxiliá-la.

Ela passa a solicitar a ajuda ao adulto para superar as dificuldades que vão aparecendo, como por exemplo o tombo de um barranco, a perda de um brinquedo para um amiguinho. Ou passa a compartilhar com ele algo que representa uma conquista, como por exemplo conseguir subir os degraus de uma escada.

O papel do adulto enquanto parceiro mais experiente é fundamental nessa primeira fase de reconhecimento e exploração do ambiente pela qual a criança passa. Ele deve procurar perceber a dinâmica das relações que estão sendo construídas. E contribuir para que elas se dêem da melhor forma possível, sugerindo trocas ou empréstimos no caso da disputa pelos brinquedos, incentivando a criança a enfrentar desafios assim por diante.

O educador constrói uma relação com o grupo. Nesse grupo ele constrói também uma relação com cada criança em particular, pois cada um é um. Cada ação do adulto para com uma criança gera uma certa reação; a mesma ação para com outra criança poderá gerar uma reação totalmente diferente.

Isso nos leva a perceber que o choro de um não se tranquiliza da mesma forma que o do outro. Uma estratégia de conquista que foi eficiente no caso de uma criança pode não ser com outra.

Assim, o adulto e a criança passam a estabelecer uma relação que é única, embora tenha a presença e a influência de outras relações. Essa relação é sujeita a mudanças, à medida que eles descobrem a necessidade disso acontecer.

Na convivência diária, o adulto pode ser uma pessoa que transmite segurança para criança. Alguém capaz de parar para ouvi-la, valorizar suas perguntas, suas produções, seu potencial. Alguém que seja sincero, autêntico e que respeite suas opiniões. Dessa forma, ele se torna um parceiro com qual ela pode contar na busca do conhecimento de um mundo grande, novo e interessante.

Conforme o tempo passa, a relação que essa criança construiu com o adulto, com outras crianças e com ambiente certamente contribuirá para a construção de uma autonomia maior. Ou seja, para que a criança enfrente situações que antes lhe causavam insegurança e para que tome decisões e iniciativas, podendo expressar sem medo aquilo que ela é e o que ela pensa.

Ana Maria Mello

A relação entre a instituição infantil e a família sempre foi pontuado por conflitos. Para evitá-los, muitas vezes, as creches fazem a opção de fechar a instituição. Os pais entregam os filhos no portão. Essa atitude impede que uma troca maior se faça entre família e creche. Entretanto, essa troca é importante para o bom desenvolvimento da creche, da família e da criança.

Para pais e profissionais, é um exercício de aceitação das diferenças. Os pais aprendem a exercer os seus direitos de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil. Por outro lado, os profissionais aprendem seu direito de se fazerem ouvidos pelos pais, mas também aprendem seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias. Essa aprendizagem é importante para o amadurecimento dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, das relações entre eles. Seja em casa, seja na creche, a criança é a mesma. É fácil imaginar, então, que havendo maior harmonia nas relações entre creche e família, melhor será para a criança.

Sem dúvida, o processo precisa ser realizado com cuidado e orientação, e a tarefa do diretor é gerenciar esse processo. Os conflitos irão surgir, e buscar soluções para esses problemas é tarefa do diretor.

M1E3T1- Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro.

Na relação entre pais e educadores deve existir espaço para expressar sentimentos, facilitando a adaptação na creche.

Ana Cecília Chaguri

A cozinha é um espaço de grandes transformações. Nela, encontramos a mágica de juntar alimentos, descobrindo um novo, com sabor diferente, mas com a essência dos primeiros. Talvez por isso a gente só convide para a cozinha as pessoas mais íntimas. Aquelas que, ao partilharem das nossas transformações, não vão reparar na louça suja. Aquelas que, entre palavras, pegam uma faca e se põem a descascar cebola e a chorar conosco. Aquelas que experimentam o molho, dizem o que falta, mas concluem com um elogio; que fazem a gente gostar de cozinhar cada vez mais. Na cozinha, as pessoas compartilham a fome e o prazer de comer, o que as torna mais companheiras.

Esse espaço de transformação pode ser comparado à creche. Chega, então, um momento em que pais e educadores têm fome de conhecimento um do outro. Algumas creches, com receio do que os pais vão achar da louça suja (ou seja, das coisas que ainda têm que ser arrumadas na creche), não permitem que eles entrem: os folhos são entregues no portão. Há creches que lidam de outra forma com essa fome. Elas abrem a porta da cozinha para pais e educadores. Correm mais riscos, porque cada um cozinha de um jeito. Precisam ter cuidado para não fazer desse espaço um palco para fofocas e julgamentos. Devem procurar aceitar o jeito do outro, enquanto o conhece e o valoriza. É aí que está a magia – na troca de receitas – quando profissionais e pais se abrem em busca de uma educação mais plena para as crianças.

Ao trocar receitas, observa-se que os pais são percebidos e percebem-se com sentimentos e pensamentos ambíguos sobre a creche. Eles são freqüentemente criticados por parentes, amigos e até por alguns profissionais da área da saúde. O conflito é tal que, mesmo quando optam por creches de boa qualidade, muitas vezes estes pais se recriminam. Essas percepções podem ser diferentes nas diversas famílias, de acordo com a cultura, o meio social, o nível de escolaridade, história pessoal e desejos que cada um dos pais tem em relação a seus filhos.

Os pais preocupam-se com o ambiente da creche, sua pedagogia, sua qualidade da alimentação, higiene, saúde e formação dos profissionais. Mas há também outras preocupações. Por exemplo, o sentimento de perda quando o primeiro passo de seu filho é

visto pela educadora. A culpa quando o filho pega uma virose por estar num ambiente coletivo... E quando os pais percebem que o filho pára de chorar no colo da educadora? Por um lado é ótimo – eles se gostam –, por outro lado dá um ciúme... Em alguns finais de semana, entre uma birra e outra, vêm à raiva e culpa por se irritar com a criança, que tão pouco tempo fica com eles. É preciso que sejamos corajosos para lidar com essas emoções, pois existem medos, desconfiças, mágoas e necessidades de aceitação. E do mesmo modo que se escolhe feijão, a gente precisa ir separando: ansiedade dos pais, cobranças da sociedade, expectativas dos educadores, necessidades de mudanças na creche, entre outros pontos que surgem e precisam ser elaborados.

Imagine um pai e uma mãe da creche onde você trabalha. Crie como palco um espaço íntimo e acolhedor. Comece a conversar com esses pais sobre os sentimentos e dúvidas vivenciados quando eles colocaram o filho na creche. Imagine uma troca de papéis, um podendo ver o outro com seus próprios olhos. São cenas de picar cebola e arrumar a cozinha.

É preciso continuamente transformar dúvidas, ressentimentos, alegrias, angústias e tantos outros sentimentos que necessitam ser expressados e digeridos dos dois lados. Descubra um espaço para resgatar a relação entre pais e educadores. Tempere essa relação e eduque as crianças com maior sabor!

M.1E.4T.1 • Família é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito.

Educadores trabalham com as crianças a idéia de família.

Alma Helena A. Silva

Eliane F. Costa

Implantamos na creche o projeto *Etnias*. Ele tinha por objetivo trabalhar a identidade cultural do povo brasileiro e, conseqüentemente, a identidade cultural das famílias das crianças atendidas.

Desse modo, as crianças puderam ir percebendo as diferenças entre elas e seus colegas e os diferentes costumes de cada família. Puderam também perceber como essas diferenças fortalecem a identidade de cada um e ampliam o conhecimento.

Esse projeto desencadeou o desejo de trabalhar outro, sobre família. Ele foi desenvolvido com crianças de cinco e seis anos.

Iniciamos o trabalho buscando definir o termo "família" do ponto de vista das crianças e dos adultos, e também buscamos a definição dada pelo dicionário.

Fomos discutindo as definições encontradas. Uma delas é de que a família vive na mesma casa, o que abriu espaço para vários comentários:

— Na minha casa moram, eu, meu pai, minha mãe e meu cachorro.

— Na minha família tem eu, meu pai, minha mãe, meus dois irmãos e minha empregada.

— Na minha família só tem mulher! Eu, minha mãe, minha tia e minha vó.

Diante dessas e de outras afirmações, percebemos que o assunto estava interessando às crianças e que era necessário ir esclarecendo e aprofundando o tema família. Trabalhamos os conceitos de família em diferentes grupos sociais; famílias extensas, em que várias gerações convivem juntas; família nuclear, constituída apenas pelo casal com filhos; pais separados; crianças que têm meio-irmão e famílias com filhos adotivos.

A cada dia iam surgindo novos comentários. Uma frase que fez sucesso foi "ter o mesmo sangue":

— Como é ter o mesmo sangue?

— É quando o filho é de verdade, não é?

— Como assim, filho de verdade?

— Minha tia tem uma filhinha que tinha outra mãe.

— Eu já vi um menininho lá na rua, acho que ele não tinha onde morar.

— Lá em casa, moram eu e minha mãe; meu pai e meus irmãos moram em outra casa.

Para desenvolver esse trabalho, além das conversas de roda, usamos como recurso fotos das famílias, pesquisas e histórias infantis.

O que chamou bastante a atenção na realização desse trabalho foi a confiança e a intimidade das crianças para se expor no grupo e ouvir as experiências dos colegas. Muitas vezes elas interrogavam o educador para saber se, quando ele era criança, aconteceram coisas semelhantes às que elas viveram.

— Quando você era pequena você apanhava?

— Você morava onde?

— Você tinha boneca?

Trabalhando temas como o da família, estamos trabalhando a questão da identidade, de "quem sou eu?". Estamos também levando as crianças à não esconderem suas dúvidas e seus sentimentos. Assim elas exercitam a expressão e a conquista de espaço na sociedade na qual vivem.

Rosa V. Pantoni

Regina Tales

Ana Maria Mello

M. Clotilde Rosseti-Ferreira

A nova lei de Diretrizes e Bases reconhece que a educação começa nos primeiros anos de vida e estipula que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser de nível superior. O *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* do MEC, em sua versão preliminar, diz que a formação desse professor deve estar relacionada ao saber, ao saber fazer e ao saber explicar o fazer.

Apesar do avanço das discussões que os documentos refletem e dos esforços dos profissionais da educação infantil, ainda são muitos os desafios para melhorar e garantir, na prática, a qualidade da educação infantil; sobre tudo quanto à formação contínua do educador, agente básico dessas transformações, já que muitas instituições ainda não apresentam as condições para que ela possa ocorrer.

É preciso pensar no retorno dos educadores para a escola através de programas supletivos especiais. É preciso, também, formar o educador em serviço através das observações, discussões e reflexões sobre suas ações cotidianas no interior da creche ou pré-escola. Assim estaremos atendendo ao *Referencial Pedagógico-Curricular*, que reconhece a necessidade desse apoio ao educador. Estaremos, sobretudo, atendendo à necessidade de conquistar qualidade nas ações educativas, para propiciar o melhor desenvolvimento possível às crianças.

Treinar ou formar?

A formação continuada deve considerar o educador com um ser total. Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. São parte da mesma coisa. É importante, então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projetos de vida desse profissional. Muitas delas não aparecem claramente durante o processo de formação. Porém, refletem-se na atuação desse profissional, influenciando a qualidade geral de seu trabalho.

Que pensa ele a respeito da sociedade, da função social da creche, da escola e da educação? Quais são suas idéias a respeito do que seja um bom ou mau professor, um bom ou mau aluno? Não basta apenas obter conhecimentos e técnicas, dominar conteúdo e metodologias de ensino. É necessário que ele construa uma visão *ética* e *política* da sua prática profissional.

Refletindo sobre a prática

Quando uma cozinheira está apressada, vai fazendo vários pratos ao mesmo tempo, sem prestar atenção. Uma pitada aqui, um pouco ali. Experimente, acaba conseguindo um bom resultado. Mas se for preciso contar a alguém como fez, não saberá ao certo. Não saberá dizer.

Muitas vezes, as educadoras são como essas cozinheiras. Por causa da complexidade e do dinamismo das ações educativas, o educador é levado a tomar inúmeras decisões rapidamente. Acaba, com sua experiência, sabendo fazer, mas não sabendo explicar o que faz.

Isso deixa claro que não está conseguindo entender *por que faz, para que faz*. Nessa situação, as ações desenvolvidas junto às crianças, mesmo quando consideradas de boa qualidade, mostram-se mais intuitivas que reflexivas, revelando assim uma dificuldade de articulação entre teoria e prática.

Para ampliar seus conhecimentos, é fundamental que o educador realize sistematicamente uma reflexão sobre suas ações, de preferência antes e depois delas, através de planejamento e avaliação. É preciso que procure entender por que uma criança se comportou de uma determinada forma diante de uma situação qualquer.

É preciso que ele tome sua prática como objeto para reflexão. Assim, o educador torna-se peça fundamental da construção de seu conhecimento, do conhecimento das crianças, da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade do serviço à comunidade como um todo .

Trabalhando a formação

É necessário pensar de que maneira a formação em serviço pode produzir condições para que os educadores orientem suas ações pelos princípios de promoção do desenvolvimento, de democracia, de justiça social e de valorização da heterogeneidade, de respeito às diferenças.

Um caminho que traz bons frutos é o de refletir com esses educadores a respeito da própria trajetória profissional. É entender como cada um *chegou a ser* educador, como é

estar sendo educador e de que forma esse percurso influencia suas ações. Essa estratégia provoca situações em que os valores, as crenças e as concepções de mundo podem ser percebidas e discutidas.

Busca-se, dessa forma, organizar oportunidades para que novas significações possam surgir através de uma nova visão de criança ou de infância, dos novos recursos tecnológicos e dos conhecimentos atuais de diferentes áreas, como Psicologia, Saúde, Nutrição, Antropologia e outras. Abrem-se, assim, espaços para que novos valores, transformações e desenvolvimentos sejam possíveis.

O educador, mesmo já sendo adulto, também é um ser em desenvolvimento. E tem características e ritmos individuais na construção de conhecimentos e na construção de sua identidade como educador. É preciso respeitar a heterogeneidade do grupo. Se concordarmos com isso, não poderemos aceitar somente a idéia de cursos de reciclagem em massa ou de treinamento puro e simples como proposta de formação. Tentação fácil diante de nossa angústia de formar o maior número de pessoas, no menor espaço de tempo. A *formação real é demorada*. Merece um trabalho de longo prazo. Em função do dinamismo desse processo, fica claro que a formação básica tradicional não é suficiente.

A construção da proposta pedagógica como parte da formação

É enganosa a idéia de que existe uma proposta psicopedagógica completamente pronta e organizada a ser executada pelo educador. A proposta psicopedagógica é algo que muda conforme as possibilidades da instituição, o momento histórico, a população atendida e a dinâmica das relações que ali ocorrem. Ela acontece através de *planejamento – avaliação – replanejamento*.

Nesse processo estão envolvidos os educadores e demais funcionários da instituição, que também não deixam de ser educadores de apoio. Eles são capazes de refletir e criar a partir de seu trabalho. E para melhoria da qualidade do atendimento necessário que cada um dos educadores reflita e crie um saber sobre seu trabalho. É preciso que o educador se apodere, tome posse de um saber que é seu também de seu grupo, do coletivo. Ele deve ser ativo em sua própria formação, construindo em conjunto, a proposta pedagógica. Para isso, é preciso garantir um tempo disponível na rotina dos educadores e demais funcionários para planejamento, registros e reflexões. Como prevê, agora, a LDB.

Quem é o formador?

O formador, seja técnico ou coordenador, precisa enxergar nos educadores pessoas que aprendem mas que também ensinam. Ele deve se colocar como parceiro mais experiente. É papel do formador:

- identificar as diferentes necessidades de cada educador;
- criar situações-problema que permitam novas formas de dar sentido à sua prática;
- incentivá-lo a registrar suas reflexões;
- ajudá-lo a se comprometer com sua profissionalização.

Cada instituição precisa pensar em como organizar, de forma contextualizada, situações que possibilitem aos educadores refletirem sobre suas ações. Dentro de uma proposta que garanta a articulação entre teoria e prática, a formação continuada ou em serviço precisa promover oportunidades para que os educadores avaliem e reavaliem sua atuação junto às crianças, suas posturas perante a construção-reconstrução da proposta pedagógica e sua atuação como cidadão-profissional.

Entendemos que os documentos que vêm sendo elaborados pelo MEC podem ser um bom ponto de partida. Algumas delas são: *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996), *Crerios para Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995), *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (versão preliminar, 1997) e *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (versão preliminar, 1998).

A formação continuada realizada na instituição não precisa, nem deve ser única. Outros tipos também são bem vindos. Entre eles: a formação à distancia, o acompanhamento de redes de creches e pré-escolas, ou então cursos para grupos de educadores ou mesmo incentivos ao aprimoramento individual. O que precisa ficar claro é que, sem a oportunidade de reflexão contextualizada, essas outras formações não melhoram a qualidade das ações educativas.

Uma experiência vivida

A Creche Carochinha realiza um programa de formação continuada. Uma das atividades é a construção coletiva da proposta pedagógica.

Em 1993, a equipe técnica escreveu um *Programa Psicopedagógico*, contendo alguns princípios do trabalho. Definiu-se uma visão de creche como instituição de cuidado e educação, que trabalha em parceria com as famílias. Outro princípio foi a concepção de desenvolvimento coletivo da criança pequena como construção social que se dá *nas e através*

das interações que se estabelecem entre as pessoas e com o meio físico. No ano seguinte, a sistematização das práticas pedagógicas permitiu a elaboração de um novo documento: *Diretrizes para o Planejamento dos Educadores*, cuja finalidade era auxiliar o planejamento, especificando possíveis conteúdos, recursos e estratégias a serem usados. Esse documento foi bastante discutido por educadores e técnicos, resultando em uma nova versão. Desde essa época, os momentos destinados à formação dos educadores acontecem das seguintes maneiras:

- *Reuniões para planejamento de metas*

São discutidos os objetivos mais amplos do trabalho com as crianças, procurando-se subdividir a programação em etapas para atingir esses objetivos.

- *Reuniões para planejamento semanal*

As atividades são planejadas para cada turma de crianças, levando em conta todos os momentos da rotina, procurando integrar os cuidados e a educação.

- *Supervisões*

Um técnico da creche faz observações regulares em cada grupo de crianças, discutindo depois algumas questões relacionadas às atividades realizadas, às ações dos educadores, aos comportamentos das crianças etc.

- *Grupos de estudo*

Um certo número de reuniões é organizado com a finalidade de tratar de temas específicos, com apoio em leitura de textos, vídeos e outros recursos audiovisuais.

- *Treinamentos bimestrais (1 dia) e semestrais (3 a 5 dias)*

Nesses dias, a creche não atende as crianças, pois toda a equipe participa. São abordados temas importantes para o trabalho de todos e para a integração da equipe. Por exemplo, saúde, higiene coletiva, a função de cada trabalhador, relação com as famílias etc.

Os objetivos das reuniões, treinamentos, grupos e supervisões se inter-relacionam em seus conteúdos. As duas reuniões de planejamento são os momentos mais adequados para definir o que oferecer às crianças, em quais espaços, com que materiais. As supervisões têm por objetivo verificar se o planejamento está se realizando e acompanhar as dificuldades e facilidades da execução. Já nos grupos de estudo, é possível trabalhar de forma mais aprofundada aspectos teóricos, e os treinamentos constituem oportunidades para trabalhar a coletividade, abordar relações interpessoais, introduz novos projetos didáticos e passeios didáticos a museus e exposições ou realizar oficinas de pintura, escultura, música, literatura.

A forma de organização foi sofrendo algumas mudanças, resultado das avaliações sobre o processo de formação feita anualmente pelos educadores e técnicos. Assim, em alguns momentos, temos mais grupos estudo, em outros momentos, as supervisões ou reuniões de planejamento é que têm maior importância. Nos treinamentos bimestrais foram introduzidos os relatos de experiências. Nessas oportunidades, duplas de educadores expõem para os colegas um projeto ou alguma experiência vivida com os grupos de crianças.

M.2.E.1.T.1 —Trabalhadores da limpeza e cozinha também são educadores.

Trabalhadores da limpeza e cozinha são educadores porque interagem com às crianças.

Luís Ribeiro

Na Creche Carochinha, educador não é apenas a pessoa que lida diretamente com as crianças, nem só as que são responsáveis pela "turma", mas cada um dos trabalhadores em suas diferentes funções. Um bom exemplo é Isaura Borges do Santos, quase 50 anos de idade, 14 de creche e uma das cinco pessoas responsáveis pelo setor de limpeza. "Somos educadores porque interagimos com as crianças", afirma. "Estou aqui desde o começo. No início, criamos uma rotina de trabalho que não funcionava muito bem. Depois fomos adaptando, e há muito tempo temos o mesmo método, que é o de não atrapalhar o horário da criança. E o serviço tem que ser feito".

A rotina da limpeza começa bem cedo. Isaura e Rosana Cristina Amparo da Cunha chegam às 6h15 e dão uma arrumada nas salas. Ana Maria Ribeiro chega meia hora mais tarde e entra na mesma toada das outras duas. Existem, também, os dias de faxina em setores determinados, quando é feita uma limpeza mais detalhada, que ocorre geralmente pela manhã. Durante o restante do dia, é feita a "manutenção". O banheiro, por exemplo, é o que requer mais atenção, sendo visitado pelo pessoal da faxina várias vezes ao dia. Manter a limpeza para 150 crianças e 48 funcionários espalhados por 1500 m², divididos em 40 cômodos, exige uma boa dose de organização e conhecimento. Isaura e Rosana contam, ainda, com o apoio de Reginalda M. Garcia, responsável pela lavanderia.

"Aprendemos muito aqui, principalmente nos treinamentos. É preciso saber como lidar com as crianças. Não podemos chegar gritando e dizendo que 'assim não pode', é preciso conversar", conta Isaura acrescentando que no início existia um certo clima de bagunça entre as crianças e que os treinamentos foram acertando as formas de lidar com isso. "Quando cheguei aqui não tinha nem noção do que era uma creche", confessa. Outro aspecto destacado pela experiente Isaura é o respeito e o carinho adquirido com as crianças. "Neste ponto os educadores ajudam bastante". Ela lembra também a importância da segurança com os produtos de limpeza: "Estamos sempre atentos, não podemos deixar esses produtos ao alcance das crianças; eles ficam trancados nos armários. E na lavanderia, criança só entra com adulto. Nunca registramos acidentes na nossa área", completa com orgulho.

Mas quem pensa que a rotina da limpeza é rígida e monótona se engana. "Quando chove temos que mudar tudo e, se sobra um tempo, até brincamos com as crianças no pátio.

Parece que voltamos um pouco a ser crianças”, conta Rosana. “É desgastante, mas é gratificante. No refeitório, por exemplo, você entra três ou quatro vezes por dia. Entre uma limpeza e outra a gente também participa dos momentos de refeição das crianças, auxiliando-as nas suas necessidades”, conclui.

Cozinha também é educação

O pessoal que trabalha na cozinha é outro bom exemplo de que, mesmo numa função auxiliar, exerce papel de educador. “A partir do momento em que você está interagindo com a criança, você também é um educador. Temos as mesmas atenções que o educador que está com a criança”, afirma a cozinheira Sueli Aparecida Pinto dos Santos, outra veterana de creche, também com mais de 13 anos de trabalho com as crianças. Para preparar as refeições, ela conta com a ajuda de dois auxiliares, Maria Aparecida da Silva (Cidinha) e Marcos Renato Gomes. São servidas quatro refeições diárias: café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

“O cardápio foi criado por uma nutricionista, mas as crianças opinam, pedem, questionam, têm o lado crítico. Agente negocia”, conta Sueli.

O trabalho da cozinha também é todo organizado. A Sueli fica com a parte de preparo e pré-preparo. A Cidinha fica com a parte de sucos, verduras e auxílio geral. O Marcos serve as mesas e faz a manutenção de pia. “A faxina na cozinha é por nossa conta, somos uma equipe”, frisa Marcos.

Para as crianças que têm menos de um ano e meio, o pessoal da cozinha prepara apenas as papinhas. O leite fica por conta da lactarista Antonia Francisca Crispim Luiz.

Para aquelas entre um ano e meio e três anos, o pessoal da cozinha faz o prato, e o “ajudante do dia” (uma das crianças da turma) ajuda a colocar nas mesas.

A partir dos três anos, as crianças começam a comer no sistema *self-service*. “As travessas com comidas são colocadas nas mesas. O ajudante do dia também dá uma força”, conta Marcos, que dá assistência para as quatro turmas, que almoçam em dois horários e somam quase 80 crianças. “Também fico incentivando a criança a comer e não dispersar”, enfatiza Marcos, afirmando que, apesar das conversas e brincadeiras, em grupo as crianças comem mais.

Sueli faz questão de frisar que as crianças da Carochinha são exigentes e participativas. “A criança tem livre acesso à cozinha, quando tem adulto por lá. Às vezes elas chegam e comentam sobre o cheiro do bife ou da pipoca, mas também questionam e reivindicam certas comidas.”

Além do cuidado diário com a aparência, gosto e cheiro dos alimentos (sem esquecer da qualidade, é claro), a Carochinha desenvolve projetos especiais, levando, por exemplo, as crianças para a cozinha para prepararem algum prato. “Acho muito interessante quando a criança ajuda a confeccionar um alimento. Ela participa desde a receita, da confecção, e depois vê o produto pronto. Nessas horas, existe muito companheirismo e interação entre a gente e elas.”

Outro projeto que envolve toda a creche é a Feira de Alimentos, que existe desde 1989. Para Reginalda, que trabalha na lavanderia, mas que já passou pela cozinha, a Feira traz oportunidades de aprendizado para todos. A lactarista Antonia Francisca concorda. “Conhecemos cardápios novos e aprendemos sobre nossa cultura”, conclui.

Consciente do papel de educador, o pessoal da cozinha não tem se limitado aos treinamentos da Carochinha para aprimorar seus conhecimentos. Os três: Sueli, Cidinha e Marcos, fizeram o supletivo 1º grau e estão cursando o 2º grau, em projetos desenvolvidos pela própria USP. Sueli conta que resolveu voltar a estudar, também para poder acompanhar a educação dos filhos. Dois já passaram pela creche. “Eu construí minha história aqui dentro. Tenho uma ligação muito forte com relação a estas crianças”, completa Marcos.

Ouvindo os relatos de Isaura, Rosana, Aninha, Crispim, Sueli, Reginalda, Marcos e Cidinha fica evidente a necessidade de se integrar as ações de cuidado e educação no dia-a-dia das crianças.

Esse desafio pode ser conseguido considerando o papel educativo exercido por cada um dos funcionários e realizando formação em serviço.

M.2.E.2.T.1. — “Comer, comer ... comer, comer... é o melhor para poder crescer...”

Dando mais autonomia para a criança comer, o adulto enfrentará menos resistência,

Débora Cristina Piotto

Marisa Vasconcelos Ferreira

Rosa V. Pantoni

Todos sabem como a alimentação é importante. Ela é fundamental para nos manter vivos, para os manter com saúde. É essencial para o bom desenvolvimento do homem.

Se quisermos que uma criança se desenvolva, é preciso que ela se alimente bem. Então, o que devemos fazer quando ela não quer?

Podemos distraí-la? Negociar seria uma saída? Que tal chantagear? Em último caso, vale a força?

Comer é mais que comer

O homem, ao contrário dos outros animais, não come somente para matar a fome. Come para estar com os amigos. Para festejar, fechar negócios, despedir-se. O homem come também para cultivar. Exemplo disso são os católicos, que celebram Cristo recebendo a hóstia. Em cada uma dessas situações, a comida nos ajuda a estar com os outros. A comida tem, pois um significado social.

Para a criança pequena, também é verdade. Logo ela descobre que comer é uma maneira de se relacionar com os outros. E não comer faz parte disso. A criança percebe a tensão que gera nos adultos quando não come. Pode, então, usar isso como forma de protestar, expressar sua insatisfação. Ou ainda, como forma de garantir a atenção do adulto.

Mas nem sempre a criança deixa de comer por essas razões. Às vezes está mais agitada. Em outras, anda meio longe, distraída. Importante é saber que seu organismo é capaz de regular as variações. Se ela não comer a quantidade costumeira naquela refeição, irá comer um pouco mas em outros momentos. Essa regulação só não funciona em casos muito especiais. Quando a criança está com problemas de saúde, por exemplo. A diferença individual entre as crianças também deve ser levada em conta. Algumas comem, costumeiramente, mais que outras.

A comida vai adquirindo significado social ao mesmo tempo que é uma explosão de formas, sabores, texturas e cores. A vontade da criança de pegar, olhar, sentir, cheirar, faz o

contato com a comida virar uma festa. Festança para uns, bagunça para outros. Na nossa pressa, muitas vezes, achamos que essa exploração da comida não passa de uma grande confusão. Acabamos tão irritados com a sujeira que dificilmente a deixamos comer só, atividade que a criança gosta de fazer.

Mas deixá-la comer sozinha, e de qualquer jeito, também não é solução. A criança pode ir experimentando comer sozinha, contando, necessário, com a ajuda de um adulto. É a oportunidade de treinar o domínio sobre os talheres e sobre os movimentos necessários para fazê-los. Aos poucos ela também vai aprendendo como se comportar para comer. A criança deixa de ser passiva e torna-se ativa no processo. A aquisição dessa independência é parte importante do desenvolvimento.

Comendo feliz

Ao ajudar a criança a comer, dando a autonomia que é possível para sua idade, a interação com o adulto será mais satisfatória, diminuindo os eventos de protesto e birra. A tensão do adulto também diminui e, então, poderá ser mais fácil para ele perceber o que a criança já consegue fazer. A criança acaba por sentir a maior disponibilidade do adulto, o que facilita ainda mais este momento. Acaba a necessidade das chantagens, das ameaças e dos apelos emocionais. Estratégias que podem funcionar de vez em quando, mas acabam por fracassar ao longo do tempo, pela insatisfação que geram na criança.

Ao perceber que a criança é capaz de sentir-se satisfeita, mesmo tendo comido pouco, estamos aceitando que ela consegue decidir o momento de parar de comer. Aceitar que ela pare de comer é aceitar que ela vá tendo maior autonomia sobre suas ações. É aceitar também que, nem sempre, o que julgamos ser o melhor para a criança é realmente o melhor. É saber que nosso desejo sobre a criança tem um limite — o limite que a criança coloca. Nós também aprendemos com as crianças. E quanto mais rápido aprendermos que não podemos tudo sobre ela, melhor será para ele e para nós.

Educação alimentar: um trabalho conjunto da creche e família

A alimentação faz parte do processo educativo e é uma parte importante do desenvolvimento infantil. O processo educativo e o desenvolvimento infantil acontecem continuamente. A alimentação, então, não pode ser pensada dentro de casa ou somente dentro

da creche. A creche e a família devem pensar juntas sobre alimentação da criança. Caso contrário, resultado não será dos melhores.

Se a criança apresenta alguma dificuldade no processo de construção de hábitos alimentares saudáveis na creche ou em casa, significa que o trabalho conjunto está com problemas. Mas o fato de a criança estar apresentando a dificuldade somente em lugar não quer dizer que este lugar seja o responsável por não trabalhar corretamente a questão. O problema não está na creche ou na família. Está, sim, no trabalho conjunto de creche e família. Trabalho que está pedindo mais atenção de todos.

O importante é que a creche, a família e a criança podem fazer das refeições momentos prazerosos e de grande integração entre cuidado e educação.

Como despertar o interesse em crianças que apresentam um repertório alimentar restrito.

Edna Ap. A. da Costa

Laudicéia Guimarães

A alimentação na creche é de qualidade, bem preparada e oferecida num lugar gostoso, que favorece a aceitação dos alimentos. Mas, mesmo assim, observamos que as crianças de dois a três anos costumam comer pouco. Isso ocorre porque nessa idade a criança já apresenta uma possibilidade de relacionar determinados alimentos a determinados sabores, de que gosta ou desgosta, mesmo sem experimentar.

Além disso, freqüentemente a criança escolhe a comida não por causa do sabor. Às vezes ela quer ou não o alimento por causa de alguma outra característica dele, como cor ou forma. Outras vezes, ela o quer ou não, porque relaciona o alimento com alguma experiência que viveu. Por exemplo, não chupa laranja porque um dia chupou uma que estava azeda, ou adora tal marca de refrigerante porque a propaganda é bonita.

Portanto, durante as refeições, a criança seleciona o alimento, seja pelo sabor, seja por outras características, ou pelas experiências que ela relaciona com ele. Então, deixa alguns alimentos ou até mesmo a refeição toda no prato.

Com nossa turma de dois a três anos não aconteceu diferente. Muitas crianças estavam recusando a alimentação e nós, educadoras, já estávamos ficando angustiadas. Aqui vão trechos de algumas conversas:

Edna: — Come, Rafael/, só um pouquinho!

Rafael/: — Não, não quero, tá muito amarelo.

Laudicéia: — Come, Viviane!

Viviane: — Não, não gosto, ela é muito chata.

Laudicéia: — Quem é chata?

Viviane: — Essa comida.

Laudicéia: — Mas você nem experimentou!

Viviane: — Ah! mas eu não quero não!

Edna: — Come, Felipe, eu te ajudo, tá?!

Felipe: — Não, minha mãe ajuda lá eu.

Laudicéia: — Lucas, come só um pouquinho, come!

Lucas: — Não, eu já comi na minha casa.

Gabriel: — Você é meu amigo?

Tiago: — Sô!

Gabriel: — Então não vamo comê não?

Tiago: — T á bom, tó meu prato.

Observando os colegas, Caio fala:

— T ó meu prato, não quero mais também.

Nessa situação, ficamos angustiadas e nos perguntamos: afinal, por que será que as crianças não comem, já que a comida na creche é sempre saudável, colorida, com gostos e consistências diferentes e atraentes?

Essa ansiedade, porém, não é apenas nossa, das educadoras, mas também das famílias. Quando trabalhamos com crianças pequenas, como nesse caso, é muito comum as famílias apresentarem interesse por esse assunto. Algumas vezes elas questionam se a creche está trabalhando bem na tentativa de alimentar a criança. Na maioria das vezes, a primeira pergunta que o pai, a mãe ou outros familiares fazem quando retornam à creche, no final da tarde é: Comeu? O que comeu? Quanto comeu? Em algumas situações, as educadoras ficam inseguras, e o assunto "alimentação" também é motivo de conversa, não só no final da tarde pelos pais, mas também no início da manhã, quando os educadores perguntam aos pais se as crianças comeram bem em casa. Então algumas crianças passam a perceber que chamam a atenção porque não comem.

Diante disso, as educadoras, juntamente com a técnica de nutrição, avaliaram quais crianças não estavam comendo bem e que tipo de alimento era mais rejeitado. Planejamos algumas ações a serem desenvolvidas junto às crianças. Então decidimos utilizar alguns recursos do teatro.

Criamos a Maria Chicória, um adulto fantasiado, que começou a enviar algumas cartas e bilhetes para as crianças e também passou a fazer algumas visitas à creche. Durante as visitas, numa espécie de teatrinho, Maria Chicória contava para as crianças algumas histórias

do “Mundo dos alimentos”. Falava também de algumas preocupações e queixas apresentadas pelos legumes, verduras e frutas. Coisas do tipo: “algumas crianças não têm nos experimentado por não gostarem da nossa cor, ou do nosso formato ou por causa do nosso tamanho; assim, como poderão gostar da gente?” Dentre os recados tivemos, como exemplo, o do Senhor Mamão, pedindo para Maria Chicória explicar para as crianças que ele é uma fruta rica em vitamina e é muito boa para deixar os cabelos bonitos. Tivemos também uma dica dos Senhores Limão e Abacaxi: disseram que, apesar de azedos, podem se tornar sucos muito gostosos quando misturados com um pouquinho de água e açúcar, sendo muito bons para acabarem com as gripes e resfriados que deixam as crianças doentes.

Nesse processo, as crianças ficaram interessadas pelas novidades da dona Maria Chicória, curtiam muito suas histórias, ficando atentas para as observações e informações trazidas pelas verduras, pelos legumes e pelas frutas. Uma atividade também muito envolvente foram as visitas de alguns alimentos, que Maria Chicória apresentava na roda: as crianças podiam pegar, falar a respeito das suas impressões, ouvir o ponto de vista dos alimentos e confrontar com os seus.

O trabalho com alimentação representa muito mais que o simples ato de comer. Nós nos preocupamos com a construção de hábitos alimentares saudáveis, de forma lúdica e prazerosa. Procuramos trabalhar preventivamente e relacionar diversas áreas, como a psicopedagogia, por exemplo. O trabalho de nutrição nas creches não consiste apenas em fazer um cardápio adequado às necessidades nutricionais, mas também em acompanhar o desenvolvimento dos hábitos alimentares de cada criança.

M.2.E.3.T.1 — Banho: que delícia!

Num banho bem organizado pelo educador, a criança brinca, aprende e constrói bons hábitos.

Laudicéia Guimarães

Hora do banho: educador de creche sabe como isso é difícil. Como dar banho em onze crianças, em uma hora, com dois chuveiros, num lugar fechado, geralmente quente, de uma maneira gostosa? Eu me via sem respostas.

Então, começamos a planejar esse momento, transformando-o numa atividade lúdica e de aprendizagem. Nosso principal objetivo era organizar o ambiente de modo a promover a autonomia das crianças, brincadeiras e prazer, ao invés de mordidas e choros. Para isso organizamos um espaço interativo.

E o banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, loja de roupas... mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz-de-conta. Muitas vezes um banho fica gostoso só com músicas, com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos durante o verão, apelidados aqui de cachoeiras.

Geralmente, quando pensamos em banho, logo vem a imagem do cuidado. Mas esse é também um momento de construção de hábitos, em que as crianças se trocam sozinhas e algumas regras são trabalhadas, como guardar a roupa suja no saquinho, organizar a mochila etc.

Nesse momento, é importante a ajuda de outro educador. Ele deve ficar com as tarefas que envolvam participação no banho e no brincar das crianças. Ao educador do grupo cabe coordenar a organização, na medida em que ele conhece os objetos pessoais e as diferenças de cada criança.

É bom lembrar que não existe receita ideal para o momento do banho. Cada grupo é único e com características próprias. Cabe ao educador avaliar qual o melhor tipo de organização e ir mudando, conforme as crianças vão se desenvolvendo e podendo enfrentar novos desafios.

O banho das crianças nas creches

Ana Maria Mello

Telma Vitoria

Tomar banho parece ser um assunto que não carece de nenhuma reflexão, não é mesmo?

Todos sabem que tomar banho é importante para a higiene pessoal, para prevenir doenças e promover a saúde. Banho também refresca, relaxa e dá prazer!

Quem nunca ouviu histórias sobre os europeus fugirem de banho ou histórias sobre a Índia e seus banhos coletivos, no meio das praças públicas? Quem não ouviu falar de tribos indígenas que tomam longos banhos de ervas em seus rituais? Quem não ouviu falar do famoso *Banho Nupcial*, que as ciganas dão na noiva?

A frequência do banho está relacionada com a temperatura de cada região do mundo. A temperatura influencia os hábitos de banho, mas a crença e a cultura vão construindo uma história do banho para cada povo.

A frequência, o objetivo e a forma como se toma banho variam de povo para povo e marcam diferenças culturais. O banho muda também de família para família. Na creche isso fica evidente.

Mas será que as creches devem dar banho?

No Brasil observamos uma série de práticas distintas em relação ao banho nas creches.

Nas regiões em que as estações do ano são frequentemente quentes os educadores devem dar mais banhos e organizar os espaços externos para as crianças brincarem mais na água. Já nas regiões em que o inverno é mais rigoroso os adultos oferecem menos banhos ou não prevêem banhos em suas rotinas e planejamentos.

Oferecer ou não banhos nas instituições infantis envolve aspectos como: temperatura, condições de equipamento, quantidade de chuveiros, a necessidade que a criança tem do banho, o que depende também das condições de moradia familiar. Cada casa e cada região diferem quanto aos recursos básicos que possuem. Ter banho na creche pode ser uma grande ajuda para a família quando não se conta com água encanada e esgoto nas casas da comunidade.

Devemos considerar também que cuidar e educar crianças pequenas, em tempo integral, envolve necessidades diferentes conforme a faixa etária.

Como organizar banhos na creche?

Para as crianças até dois anos é necessário prever banheiras e bancadas ou mesas de troca na altura ideal de trabalho para os adultos.

Chuveiros adequados para a quantidade de banhos, vasos sanitários adaptados para a eliminação de resíduos e fezes das fraldas, são indispensáveis para essa faixa etária.

A ventilação deve ser adequada para a temperatura de cada região: um banheiro mais aberto para regiões quentes e mais fechado para as frias.

Entre os dois e três anos as crianças já devem ter conquistado maior autonomia para se movimentar e iniciar o uso de sabonetes e esponjas sozinhas. Nessa fase, a criança ainda está aprendendo a controlar seu xixi e cocô e a fazê-los sem sujar a roupa. Podem acontecer situações em que, mesmo tentando, ela não vai conseguir. Por isso, aumenta a necessidade de banhos.

A criança maior de três anos já consegue se organizar para o banho. Temos observado várias crianças tomando banho em grupo, adquirindo hábitos de higiene. Elas até ajudam umas às outras. Arrumam sua sacola e roupas, separando-as, trocando-as com os amigos. Também chamam a atenção do colega para lavar melhor alguma parte do corpo. Nessas ações e interações, as crianças buscam e revelam alguma autonomia. Muitas conversas são compartilhadas nestes momentos que, mesmo na creche, são de maior intimidade. Nessas oportunidades, os educadores devem promover um ambiente acolhedor que respeite aspectos individuais das crianças, apoiando-as em sua busca de autonomia.

É nesta fase que identificamos a resistência de algumas crianças para irem tomar banho. Muitos pais e educadores reforçam esse comportamento quando insistem em chamá-la para o banho prometendo castigo ou prêmio. Esse comportamento não significa que a criança não gosta de tomar banho. É comum assistirmos uma cena de resistência acompanhada de um banho demorado da criança. Essa resistência, em geral, passa rapidamente quando o adulto não valoriza tanto essas reações. Devemos lembrar que birras de crianças para não tomar banho ou choros de outras para não sair do banho são muitas vezes provocados pelas interações com os adultos.

Para dar banho nas crianças é necessário, no mínimo, organizar as rotinas e o ambiente para facilitar todo o processo, possibilitando um relacionamento fácil entre as crianças e o adulto.

O educador fica, assim, mais disponível para coordenar o processo todo, dar banhos mais demorados na criança pequena que necessita de ajuda, respeitando a individualidade de cada um na medida do possível.

Banhos coletivos ou individuais?

Nas creches e pré-escolas, os banhos coletivos devem ser dados desde muito cedo. A partir dos sete meses as crianças já têm condições de se banhar em bacias ou piscininhas rasas. Chuveiros e torneiras com mangueiras são recursos que podem ser colocados nos parques e pátios trazendo prazer e diversão nos dias quentes.

A questão polêmica sobre separar meninas e meninos na hora do banho deve ser discutida com os educadores e famílias. Em nosso ponto de vista, isso não é desejável. Em várias culturas o banho coletivo é um hábito. A malícia é algo que a criança aprende com o adulto, não sendo um comportamento próprio dela. Por outro lado, ter a oportunidade de descobrir as diferenças físicas entre meninos e meninas pode ser um momento rico para a aprendizagem. O confronto entre os sexos e as perguntas que surgem podem fazer parte dos projetos psicopedagógicos dos educadores, na hora do banho.

Para os banhos na área interna e para banhos individuais precisamos pensar em banheiros equipados, coloridos, que sejam cenários para ações e brincadeiras diversas. A herança do modelo escolar nas instituições infantis tem causado desacertos. A construção de banheiros projetados para crianças maiores de 7 anos, observada até em prédios de construção recente, causam um aumento no tempo de espera das crianças e dificultam o trabalho do educador no atendimento às necessidades individuais dos pequenos.

O banho pode ser facilitado e enriquecido, oferecendo brinquedos, potes de diversos tamanhos, buchas variadas. Podem ser organizadas algumas brincadeiras com bolhinhas de sabão, livros de plástico, retalhos de tecidos etc.

Assim, a criança pode aprender hábitos de higiene e desenvolver sua autonomia, com o prazer de um banho agradável e sem pressa.

M.2.E.4.T.1 — Controle de esfínteres.

Creche e família juntas educam o controle do xixi e do cocô e a aquisição de hábitos de higiene.

Lúcia Voz de Campos Moreira

Telma Vitória

O xixi e o cocô são as primeiras produções independentes da criança. A princípio, ela pode expressar o maior orgulho dessas *produções*, quando percebe que foram feitas por ela!

É interessante observar que cada cultura, cada grupo social, considera o fazer xixi e cocô de formas diferentes. De acordo com os costumes da comunidade, podemos observar variações, por exemplo, quanto aos hábitos, ao local etc. Em alguns grupos, podemos ver que há uma maior tranquilidade no que diz respeito ao tempo que a criança vai levar para adquirir o controle dos esfínteres, quer dizer, o controle da bexiga e do intestino.

Em geral, em nossa sociedade, o adulto transmite à criança, desde cedo, a idéia de que as fezes e a urina são coisas sujas. Muitos adultos não compreendem a expressão da criança que parece perguntar alegremente: “Isso saiu de mim?” A atitude da criança que, feliz, esfrega suas *produções* no berço ou no chão é considerada nojenta e até agressiva.

Considerando nossas regras sociais, é necessário um processo de educação do controle do xixi e do cocô, isto é, ela precisa aprender a fazer suas necessidades no lugar certo, sem se sujar. É importante fazer com que esse processo ocorra de forma tranquila para a criança, senão, ela poderá sofrer com isso e apresentar outros tipos de problemas no decorrer do tempo.

Durante o tempo em que está aprendendo a controlar os esfínteres, a criança está construindo sua auto-estima, desenvolvendo uma boa relação com o seu corpo e, conseqüentemente, consigo mesma.

Sendo assim, qual a melhor época para se iniciar a educação do controle do xixi e cocô? Mais importante do que a idade da criança, são as capacidades que ela precisa desenvolver para iniciar esse processo. Essas capacidades são:

- perceber sua necessidade de fazer xixi e cocô e saber comunicá-la ao adulto;
- conseguir adiar essa necessidade, mesmo que por poucos instantes;
- controlar a musculatura do intestino e da bexiga;
- entender o que o adulto quer ao conduzi-la ao banheiro e oferecer-lhe o penico;
- conseguir manter-se sentada no penico sem a ajuda do adulto.

Em geral, a criança adquire essas capacidades por volta dos dois anos de vida. Deve-se levar em conta que essa é uma idade média, visto que algumas crianças demoram mais, outras menos, até conseguir esse controle.

Qual a melhor forma de conduzir a educação do controle do xixi e do cocô?

Essa educação pode durar semanas ou até meses.

No início, quando percebemos que as crianças estão fazendo xixi e cocô, devemos nomear o ato com expressões simples. Afinal, as crianças estão também aprendendo a falar e a reconhecer as coisas através da fala. Assim, elas poderão utilizar mais tarde as expressões dos adultos para reconhecer e demonstrar sua necessidade de ir ao banheiro.

Pode ser que, antes disso, a criança só consiga avisar o adulto depois que a coisa já está feita, nas calças mesmo. Então, passa a chamar a atenção para dizer que está com vontade de fazer xixi ou cocô. Mas é importante notar que, se ela chama a atenção do adulto, é porque percebe que essas coisas são do interesse dele. Ou então, passaram a fazer parte do interesse dela também, para não se sentir desconfortável.

Quando a criança tem o penico ao seu alcance, ela costuma ensaiar algumas brincadeiras, sem fazer uma associação clara entre penico-xixi-cocô e as brincadeiras que pode criar. Ela pode, por exemplo, colocar o penico na cabeça e fazer de conta que é um chapéu. Posteriormente, com a ajuda e o incentivo do adulto e também através da imitação de outras crianças, ela passa a deixar no penico suas fezes ou urina. Quando isso acontece, é visível a reação de satisfação da criança, ao ver seu produto e perceber que com ele agrada àqueles de quem mais gosta!

É o momento para encorajar a criança. O convite à utilização do penico precisa, então, acontecer com certa regularidade.

Mas ela pode fracassar, mesmo que queira fazer direito, pois isso depende de uma aprendizagem que leva um certo tempo. Aos poucos os sucessos tornam-se mais frequentes que os fracassos. Para que isso aconteça, a compreensão do adulto, quando ela não consegue se controlar, é fundamental.

Além de aprender a controlar o próprio organismo, a criança tem que aprender hábitos de higiene relacionados com o "fazer xixi" e "fazer cocô". Ela precisará entender por que o xixi e o cocô são jogados fora, por que ela deve se limpar, por que não dá para ficar com a roupa suja etc. Na primeira semana de uso do penico, é normal a criança não querer jogar o xixi e o cocô no vaso sanitário ou sentar no penico, ou mesmo tirar a fralda. Além disso, como

também é próprio dessa faixa etária, o adulto provavelmente ouvirá várias vezes "não" diante da proposta de utilizar o penico. Muitas vezes ela só responde assim para afirmar sua autonomia, contrapondo-se ao adulto.

Na creche, os adultos podem usar alguns recursos para ajudar no processo de controle dos esfíncteres:

- planejar a rotina da turma e estabelecer a melhor época para iniciar o processo com todas as crianças ao mesmo tempo, mesmo que algumas estejam mais adiantadas do que outras;
- informar as famílias sobre a época em que se iniciará a educação do controle dos esfíncteres e solicitar a sua colaboração com ações complementares em casa;
- colocar algumas crianças ao mesmo tempo sentadas em rodas nos peniquinhos de forma que fiquem, umas em frente às outras, favorecendo a imitação;
- oferecer brinquedos, livrinhos ou sucatas às crianças para que permaneçam sentadas no penico, tendo, assim, tempo de fazer xixi e cocô. Esse tempo varia de criança para criança, e é interessante que levemos em conta o ritmo de cada uma nesse processo, mas em geral não leva mais que 10 ou 15 minutos;
- ao vestir as crianças, procurar deixá-las sem fralda, principalmente no verão, para que possam perceber mais rapidamente que começaram a urinar ou defecar e consigam tirar a roupa com facilidade para sentar-se no penico. Por isso, o verão é uma boa época para iniciar o processo de educação do controle de esfíncteres;
- manter alguns penicos ao alcance das crianças, sempre no mesmo lugar, para que possam chegar a eles rapidamente.

O uso do vaso sanitário durante esse processo deve ser especialmente trabalhado, pois algumas crianças aceitam seu uso com tranquilidade, mas outras assustam-se, seja com o barulho da descarga, seja com o fato de suas *produções* sumirem quando a descarga é acionada. Vale a pena tentar tranquilizá-las e aos poucos fazer com que se acostumem com o aparelho.

É importante, também, ficar atento a possíveis necessidades da criança em observar sua urina ou fezes no vaso sanitário, especialmente quando vai se dar descarga, pois para ela o fato de suas produções simplesmente desaparecerem é um mistério; em alguns casos, é até motivo de preocupação. Por vezes, realizar rituais como, dar *tchauzinho* para o xixi ou o cocô podem ser ações muito bem-vindas.

O fato de a criança manifestar alguma dificuldade num dia pode ser uma coisa passageira. Os adultos não devem expressar preocupação. Somente se a dificuldade persistir

por muitas semanas, será necessário investigar melhor o que está acontecendo ou procurar a ajuda de alguém mais especializado, se for preciso.

Se nessa fase aparecerem tensões e ansiedades maiores na criança, convém que o adulto suspenda temporariamente esse processo educativo. Desaparecendo tais alterações, a educação pode ser retomada dentro de algumas semanas de forma menos tensa, mais lenta e tranquilizadora. É importante que o adulto evite gerar tensões, pois isso só tornará a tarefa mais difícil tanto para ele quanto para a criança.

Penico ou vaso sanitário?

Num primeiro momento, é mais fácil para a criança aceitar o penico que o vaso sanitário.

O penico deve ter um formato que possibilite à criança sentir-se estável; ela precisa apoiar os pés no chão para sentir maior segurança. Aos poucos, aprenderá a retirar a roupa, pegar o penico e usá-lo de forma independente.

É necessária uma boa desinfecção a cada vez que o penico for utilizado, principalmente quando é de uso coletivo, como em creches. Esta é uma das principais formas de evitar a transmissão de doenças. O adulto deve lavar muito bem as mãos, entre o auxílio de uma criança e outra e, além disso, levar a criança a lavar também. Dessa forma, evita tanto a sua própria contaminação quanto a das crianças.

Enfim, a educação do controle do xixi e do cocô e a aquisição de hábitos de higiene são de interesse das crianças, dos adultos e da sociedade como um todo. Nesse período, faz-se necessário o acompanhamento dessa atividade, de forma tranqüila, pelos pais e educadores. Nessa tarefa, a integração família-creche, para compartilhar ações e promover um bom desenvolvimento da criança, é fundamental.

A linguagem dramática auxilia a criança a incorporar hábitos de higiene.

Marlene Felomena Mariano do Amaral

Era uma vez um país chamado "Reino do Faz-de-Conta". Lá viviam Dona Escova e a Comadre Alice. Dona Escova era alta, esguia, com cabelos de cerdas, muito zelosa de sua aparência. Comadre Alice também era vaidosa, preocupada com a higiene bucal e muito falante.

O rei gostava muito do trabalho delas. Gostava muito de creche também. Tanto, tanto, que resolveu lançar um desafio para as duas:

— Muito bem, muito bem, vocês vão até a Creche Carochinha e lá vão fazer um trabalho igual ao que vocês realizaram aqui. Quero que as crianças de lá escovem os dentes como as crianças daqui, está bem?

Elas disseram que sim e ele falou:

— Muito bem, muito bem, podem ir.

Ao receberem essa missão, as duas ficaram muito preocupadas e começaram a refletir:

— Ih, como é que a gente vai chegar lá? — perguntou a Dona Escova.

— Será que eles falam igual a nós? — disse Comadre Alice.

— Meu medo é as crianças serem meio chatas! — falou a Dona Escova.

— Vai ver que nem têm dentes... — suspirou a Comadre.

Uma olhou para a outra e, apavoradas, disseram juntas:

— Será que vamos conseguir?

Dia após dia, surgiram mais e mais perguntas. Se elas não conseguissem o rei ia ficar uma fera. Elas não sabiam direito como ia ser. Nunca tinham ouvido falar dessa creche. Zanzando igual barata tonta, não sabiam se deviam ficar felizes com o desafio do rei ou tristes e com medo de dar tudo errado.

De repente Dona Escova começou a pular de felicidade:

— Comadre Alice, em vez de ficarmos aqui com todas estas dúvidas, vamos logo para lá. Se der certo, deu. Se não der certo, a gente explica pro rei e ele vai entender!!!

Ainda com medo, Comadre Alice disse:

— Vá você primeiro e veja como é lá, depois volte e me conte. Na verdade, o que ninguém sabia é que, apesar de falante e vaidosa, a Comadre Alice era muito tímida e por isso estava com medo de visitar aquela tal creche.

Então, Dona Escova pegou sua malinha e foi até a Creche Carochinha. Chegou toda sem jeito... Desconfiada, querendo saber tudo a respeito de tudo. Olhou as crianças... Passeou pelo parque, andou pelas salas, ficou vendo a cara de todo mundo para descobrir se as crianças tinham dentes e se eram legais. Aí, depois de muito passear, chegou aos banheiros. Ficou quietinha, parada na porta, olhando. Ela descobriu que entendia o que as crianças falavam. Descobriu também que elas brincavam e sabiam escovar os dentes. E que eram muito legais.

Só que a Dona Escova percebeu que algumas crianças escovavam os dentes de uma forma que podia machucar as gengivas. Outras escovavam sem machucar, mas os dentinhos não ficavam bem limpinhos. Outras, ainda, se esqueciam de escovar também língua.

Dona Escova descobriu que ela e Comadre Alice poderiam ajudar numa porção de coisas. Ela ficou muito empolgada com a nova missão e retornou rapidinho ao Reino do Faz-de-Conta. Queria contar, tim-tim por tim-tim, todas as novidades que descobriu.

Chegou toda esbaforida ao reino. Entrou na casa da Comadre Alice gritando:

— Comadre Alice! Comadre Alice! Venha, sente-se, preciso lhe contar!

Assim, após horas e horas ouvindo o que ia contando a Dona Escova, Comadre Alice tomou coragem e disse:

— Pois bem, na próxima vez em que você for a essa Creche Carochinha vou também.

Daí em diante, as duas passaram a visitar constantemente a Creche Carochinha.

Cada vez que iam à creche era uma festa. Passado algum tempo, o rei chamou as duas para conversar. Dona Escova estava tranqüila, mas a Comadre Alice... tremia de medo. Quando chegaram lá, o rei mandou trazer um presente para as duas. Era um presente lindo, mas que só elas podiam ver. O rei disse:

— Vocês estão indo muito bem! As crianças estão escovando os dentes muito bem também! Muito bem, muito bem... vocês estão muito bem. Venceram o desafio.

Mostrando-se muito satisfeito com elas, o rei, que tinha mania de falar "muito bem", enviou Dona Escova para uma nova missão.

A Comadre Alice continua até hoje indo visitar a Creche Carochinha. E ela leva escovas novas, ajuda na escovação e conta histórias e como é o reino dela.

...

Durante o processo de ensino de qualquer hábito de higiene, corre sempre o risco de se fazer apenas um "sermão", introduzindo as regras sem dar às crianças a oportunidade de experimentar as sensações e as dificuldades que fazem parte desse aprendizado.

Nesse caso, podemos recorrer à narrativa. Aqui, optamos por apresentar dois personagens, pois a história fica mais rica e prende mais atenção das crianças. Dona Escova é um fantoche feito com papelão, espuma e palitos de fósforo. Tem a forma de uma escova gigante. A auxiliar de enfermagem da creche representa o papel da Comadre Alice. Apresenta-se vestida em tons suaves e alegres. A idéia é chamar a atenção das crianças para aspectos como organização e limpeza. O fato de serem personagens de modalidades diferentes, um fantoche e um humano, acaba tornando a história mais interessante.

As visitas da Comadre Alice acontecem para as crianças entre 18 e 36 meses. A Comadre apresenta as escovas para cada criança, acompanha o movimento que cada criança faz e dá orientações utilizando os recursos da narrativa. A criança desta idade necessita de um atendimento mais particularizado. Conversas pacientes e repetitivas e a necessidade da criança de realizar imitações imediatas acabam exigindo ações compartilhadas entre um personagem que possa voltar mais vezes à creche (como é o caso da Comadre Alice) e o educador responsável, pelo grupo. O educador ora auxilia as crianças a formularem suas perguntas, ora auxilia a Comadre Alice a coordenar a atividade, saltando trechos da fala da personagem. Para que a parceria se desenvolva a contento, é necessário que o educador e a auxiliar de enfermagem planejem juntos a atividade.

Em geral, as crianças sempre se mostram muito receptivas ao personagem. Por vezes, tocam suas vestimentas; em outras, imitam seus movimentos ou então ficam procurando descobrir quem está por trás da fantasia. Não é raro ver as crianças que têm por volta de três anos brincarem com o faz-de-conta da Comadre Alice.

Tentamos, no trabalho com personagens, permitir que as crianças agentes de seu próprio desenvolvimento. Assim, elas realizam as atividades de forma autônoma, mas com a atenção e o respeito ao ritmo de cada uma. O educador contribui assim para a construção de hábitos saudáveis, que, com certeza, serão de fundamental importância no decorrer da vida de cada criança.

M.2.E.6.T.2. —Relação afetiva, assunto de berçário.

Reconhecer a importância do vínculo afetivo do bebê com a mãe e familiares é fundamental no trabalho do educador.

M. Clotilde Rossetti-Ferreira

Caroline F. Eltink

Margarida chega na creche. Dirce também. Margarida está cansada. Dirce também. Lado a lado, vão em busca dos filhos na turma do Saci Pererê. O caminho até o berçário é longo. Margarida olha para Dirce. Dirce olha para Margarida. Margarida sorri. Dirce sorri. Mas sorri amarelo...

— Credo, Dirce. Parece que viu assombração.

— É que eu tô preocupada, sabe?

— Ih, menina... que foi, Dirce do céu?

— Faz três meses que a Laís vem na creche... No começo parece até que tudo ia bem. Só que agora ela começou chorar muito. Ai... tá tão difícil de deixar ela aqui.

— O meu Otávio tá ótimo. Sabe, eu achei que ele fosse dar mais trabalho pra acostumar! Juro por Deus.

— Mas o que eu acho gozado é que a menina não era assim, e agora não quer me deixar sair de perto, não quer saber de ficar com Clara na creche...

— Vai ver que tem alguma coisa errada...

— Eu sei que ela não tem nada, não tá doente! Ai, Margarida... eu fico até pensando se não era melhor ter deixado com a minha mãe.

— A Clara disse alguma coisa? Assim... se fica chorando... Essas coisas... precisa ver direito, hein, Dirce!

— Eu já falei com ela, mas ela disse que não. Depois que eu vou embora, fica um tempinho chorando, mas depois passa. E parece que passa mesmo, porque quando eu volto, a Laís choraminga, mas não tá com cara de quem chorou o dia todo, não.

— Sabe que no começo eu também ficava na dúvida? Fica com minha mãe, fica na creche. Na minha mãe, na creche. Ah, mas o Otávio tá tão bem aqui...

Da janela, Clara, a educadora acena.

— Oi! Chegaram mais cedo. Entrem. Tô terminado de trocar o Otávio. Você quer terminar? — pergunta Clara para Margarida.

Margarida termina a troca. A educadora chama Dirce para um canto. Pergunta se aconteceu alguma coisa em casa, se a filha ficou doente. Comenta que a menina deve estar sentindo a falta da mãe.

— Ela sempre aponta pra porta. Como se quisesse ir embora.

— Ai... a minha Laís...

Atenta, a educadora ouviu a preocupação de Dirce. Logo veio Margarida e ficaram as três ali, no meio do berçário, procurando entender o que aconteceu com Laís. Antes era um bebê tão tranquilo, aceitava o colo de qualquer pessoa e agora “estranha”, chora quando a mãe sai de perto e parece que não quer saber de consolo de ninguém!

Pois é, ela não regrediu, como supõem algumas mães e educadoras: ao contrário, está se desenvolvendo. Ela construiu uma *relação*, ou seja, agora discrimina as pessoas com quem interage e por isso reage de maneira diferente com pessoas mais conhecidas e desconhecidas.

Em psicologia, essa primeira relação afetiva é chamada de *apego*. É a primeira relação estável que um ser humano estabelece, em geral com a mãe. Mas, apesar de a mãe geralmente ser a primeira figura, o bebê tem capacidade para estabelecer outras relações ao longo de sua vida, como por exemplo, pai, avós, tios, babás, educadores etc. É claro que o número de pessoas com quem a criança estabelece apego pode variar conforme a cultura e, particularmente, conforme a forma de organização e os costumes do grupo familiar.

Mas quanto tempo leva a construção inicial dessa relação por parte da criança? Quando é possível dizer que a criança está apegada a esta ou àquela pessoa? Varia de criança para criança, conforme o contexto em que vive e as interações que ela estabelece com a mãe e outros familiares e conhecidos. De maneira geral, em torno de seis meses de idade, e claramente depois de oito meses, já se notam sinais claros de que a criança está *apegada*: mesmo antes de engatinhar, ela se orienta preferencialmente para a mãe ou outra figura de apego, sorri e se comunica mais com ela, busca sua proximidade, é para ela que levanta os bracinhos... No seu colo ela sossega, mesmo quando está desconfortável ou doente; se uma pessoa estranha se aproxima, ela se refugia “nas saias da mãe” e, desse “porto seguro”, olha de “rabo de olho” para o estranho ou para a situação desconhecida. Ela lhe serve de apoio para explorar o mundo. E em sua ausência mostra-se menos animada, mais quietinha e “bem comportada”. Mais por medo do que por bom comportamento!

Bowlby, um dos principais teóricos do apego, propôs que, no decorrer da evolução do ser humano, a primeira função do apego teria sido a proteção contra os predadores que rodeavam seus acampamentos. Os predadores de hoje são não são mais tigres ou lobos, porém

imagine um bebê de nove meses ou um ano sorrindo e indo ao colo de qualquer estranho, na rua ou no supermercado! Ou saindo pelo portão afora e atravessando uma rua movimentada... Isso nos permite imaginar como o apego é vantajoso para a própria sobrevivência da criança. E também para o sossego da mãe e das educadoras!

No momento em que o bebê se distancia da figura de apego, é importante que ele se sinta apoiado para explorar o ambiente. Esse apoio depende tanto de fatores externos, como a distância da mãe ou a presença de estranhos, quanto de seus próprios estados internos.

Se ambos estão tranquilos, em um ambiente familiar, essa distância pode aumentar bastante. Porém, se a criança está cansada ou doente, ela em geral não quer saber de se afastar da mãe nem um minuto; se a mãe está mal, preocupada ou depressiva, a criança, ao perceber seu distanciamento, procura restabelecer a proximidade; se ficou um tempo separada da mãe por qualquer motivo (por trabalho, viagem ou adoecimento), a criança fica mais “agarrada”, como para se certificar de que não vai perdê-la novamente.

Mas não é só a mãe ou algum adulto familiar que tem esse poder de dar apoio aos impulsos exploratórios da criança. As crianças se soltam mais da educadora — que nessa situação desempenha o papel de figura de apego — quando o ambiente está estruturado com “cantos” de atividade — como canto de pintura, do teatro ou do pula-pula — nos quais elas se entretêm sozinhas ou com outras crianças. Isso, porém, só ocorre se o arranjo do ambiente permitir que a criança veja onde está a educadora... Se as paredes ou estantes que subdividem a sala formando os cantos forem altas, encobrindo a visão da educadora, a criança se amontoa em volta dela...

À medida que a criança vai se desenvolvendo, ela vai adquirindo cada vez mais competências, como por exemplo, passa a ter uma noção de tempo e espaço, compreende melhor o que os outros falam, pode então entender que uma mãe temporariamente ausente voltará em breve. Isso não significa que não existe mais apego. Ele continua a vida inteira, e novos vínculos são estabelecidos com outras pessoas, como amigos, companheiro, filhos... O que muda são as formas de manifestação: a busca de proximidade deixa de ser física; pode ser um pensar no outro, um telefonema, uma carta... mas o apego continua sempre existindo.

E como será que está o papo de Clara, Margarida e Dirce lá na creche?

Dirce comenta:

— É, outro dia eu fui lá no Centro de Saúde para dar vacina na Laís e foi a primeira vez que ela deu trabalhão. Até agora quando eu levava, ela ficava quietinha, olhando tudo e sorrindo quando alguém falava com ela. A enfermeira e o pediatra podiam pagá-la, mexer

nela, e ela não estava nem aí, era toda sorrisos. Agora, nem lhes conto. Ela armou um berreiro e não largou de mim.

— Ela está com oito meses agora, não é? — perguntou Clara. — Pois é, em torno dessa idade é que se intensificam as relações de apego, de agarramento à mãe. Pode ser uns dias ou mês a mais ou a menos... Nenhuma criança é uma fórmula matemática.

Clara ainda disse que existem diferenças entre as crianças: algumas choram mais, outras ficam mais agarradas, outras preferem ficar mais isoladas e em outras este momento mais agudo não é tão crítico. Existem as diferenças individuais. Não só na expressão do comportamento, mas também na idade em que aparecem.

— Eu também já reparei, observando outras turmas, que isso também acontece quando as crianças mudam de turma, especialmente nos primeiros dias — porque ainda não conhecem bem a nova educadora.

Nesses períodos mais críticos é que tais comportamentos aparecem.

Foi observando os comportamentos das crianças, investigando com a família o que estava ocorrendo em casa, lembrando as reuniões de formação, que Clara pôde compreender o que estava acontecendo com Laís e, assim, ajudar a mãe a ficar menos ansiosa.

M.2.E.6.T.3. — Um lugar gostoso para o bebê

Educadores organizam o espaço de forma atraente para o desenvolvimento dos bebês.

Maria A. S. Martins

Cândida Bertolini

Marta A. M. Rodriguez

Francisca F. Silva

Em geral, o espaço no berçário é ocupado quase que totalmente pelos berços, restando poucas possibilidades para exploração e locomoção do bebê. Entretanto, criar um espaço que promova a interação é muito importante para o desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas.

Observamos em nossa prática que existe uma boa forma de arrumar o berçário, organizando-o com colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e do bebê também. Dessa forma, o bebê pode tranquilamente ir em busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade, pois ele está vendo que o educador continua na sala. Isso possibilita a ele interagir mais com outros bebês. O educador fica então disponível para aqueles que estão exigindo sua atenção naquele momento.

O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades. Na programação desses espaços, levamos em conta três partes da sala: o chão, o teto e as paredes.

No chão podemos colocar divisórias de diversos tamanhos e em diversas alturas, que possibilitem a visão de um lado para outro; caixas de papelão recortadas e transformadas; brinquedos, garrafas plásticas, bolas, bonecas etc. É importante que o chão ofereça desafios aos bebês. Isso pode ser conseguido com caneletas para eles passarem por dentro, morrinhos de diferentes alturas e muretas que os impeçam de seguir em frente e os façam buscar novos caminhos. No teto, podemos colocar móveis grandes e panos em diversas alturas e estampas. Podemos pendurar objetos sonoros e mordedores com elásticos, para que o bebê possa pegá-los. E nas paredes podemos pôr cortinas, espelhos, enfeites, murais etc.

Para os bebês maiores, é interessante criar cenários com toldos sugerindo circo, casa, lojas ... Outra idéia são fitas de crepom ou plástico caindo do teto com muitas estrelas, lua e

sol sorridente. Colocar imagens de animais e personagens de contos de fadas ajudam as crianças a desenvolver a fala.

Esses espaços podem levar o bebê a aumentar suas imitações, pois ele interage com os objetos, os outros bebês e os educadores.

Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, eles devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas.

M.2 E.7 T.1 — Por que as crianças gostam de áreas fechadas

Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto.

Mara Campos de Carvalho

Porque as crianças preferem brincar em áreas que fecham pelo menos em três lados? Será que não é porque nos cantinhos elas se sentem mais seguradoras e protegidas, inclusive do fato de outras crianças ou o educador atrapalhar o que elas estão fazendo? Isso comumente ocorre em espaços abertos.

A zona circunscrita, definida no texto anterior, “Estruturando a sala”, oferece proteção e privacidade, auxilia a criança a prestar atenção na atividade e no comportamento do colega, aumenta assim a chance de brincarem juntos e desenvolverem a mesma atividade por mais tempo.

Temos vistos que, quanto mais áreas circunscritas tem um ambiente, menos crianças solicita a atenção do educador, o que é tão comum no arranjo espacial aberto. E quanto maior for o grupo de crianças, maior deve ser o número de zonas circunscritas. Convém dizer, porém, que a organização espacial da sala pode, e talvez deva, ter outras áreas que não sejam necessariamente delimitadas em três ou quatro lados. Por exemplo, conter mesinhas e cadeiras, para execução de atividades de colagem, pintura, de lápis e papel etc., um lugar confortável e macio para descansar ou ler, com almofadas, tapetes etc.

Enfim, use sua criatividade. Procure moveis e equipamentos na própria creche. Lembre-se daqueles que ninguém sabe o que fazer com eles e estão esquecidos. Organize, sem grandes gastos financeiros, o espaço de suas crianças, dando-lhes oportunidades de escolher o que fazer, em que áreas ficar e com quem. Com certeza essa possibilidade mais freqüente de escolha reduzirá o tempo, muita vezes longo, de espera para serem atendidas. Mas não se espante se, no início, as crianças não escolheram as áreas com proposta de atividades dirigidas por você ou que necessitam de seu auxílio, como: recorte, colagem, desenho, quebra-cabeça etc. Especialmente se elas não tinham o costume de escolher suas atividades porque a maioria era dirigida por você, no momento em que você queria. Com o passar do tempo, com certeza muitas crianças utilizarão todas as áreas oferecidas, inclusive as que necessitam de seu auxílio para a execução das atividades.

Mas lembre-se de que, de tempos em tempos, é importante reorganizar ou mudar a estruturação de sua sala, para motivar mais as crianças. Porém, ofereça sempre áreas ou

cantinhos fechados, que favorecem o envolvimento das crianças em atividades e em interações com os companheiros. Lembre-se ainda de que as crianças precisam também de espaços que permitam movimentos corporais amplos, como correr, saltar, engatinhar, subir e descer — não temos dúvidas de que nesses momentos a melhor opção, tendo em vista a segurança, é fornecer-lhes um arranjo espacial aberto, ou seja, um espaço relativamente amplo e vazio. Se na própria sala não é possível haver, ao mesmo tempo, os cantinhos e um espaço aberto disponível para isso, você pode levá-las a um pátio, um parquinho, um salão, ou, então, encostar alguns móveis nas paredes para oferecer, mesmo dentro de sua sala, alguns momentos para atividade física mais vigorosa.

Talvez, nestas alturas, você já esteja se perguntando: *"Mas, então, qual é o meu papel nisso tudo? E eu? Qual é a minha importância?"* Não temos nenhuma dúvida de que o educador é extremamente importante no processo de desenvolvimento das crianças! Ao estruturar e organizar continuamente sua sala, o educador favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas, sem necessidade de sua interferência direta; dessa forma ele fica mais disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele. Afinal, ele não tem todo o grupo à sua volta o tempo todo. E além disso, ele terá mais tempo para observar as ações das crianças e perceber aquelas que necessitam de sua atenção, tendo, inclusive, mais facilidade para manter um contato individualizado com elas. Ou mesmo para desenvolver alguma atividade com um pequeno grupo de crianças de sua turma. Com certeza o educador poderá estar mais junto de suas crianças, auxiliando no desenvolvimento delas, muito mais do que no arranjo espacial aberto. Arranjo que, infelizmente, parece ser o mais comum em nossas creches.

M.2.E.8.T.1 — Mordidas: agressividade ou aprendizagem?

O primeiro contato da criança com o mundo é pela boca e morder faz parte disso

Ana Maria Mello

Telma Vitória

— Ele morde mesmo! E tem uns dentes! Outro dia pegou meu filho...

— E a mãe não vê isso?

Mordidas costumam causar revoluções na creche. Ninguém gosta que seu filho seja mordido. Os pais da “vítima”, às vezes, sentem-se culpados por deixarem seu filho correr riscos num ambiente com tantas crianças. Já os pais do mordedor, quase sempre, ficam envergonhados com o fato. Tanto a família do mordedor quanto a do mordido se sentem preocupados ou agredidos.

Mas o que significa a mordida?

O primeiro contato da criança com o mundo é pela boca. Você já reparou em um bebê de quatro meses? Ele leva coisas para a boca. Mãos, pés, todos os objetos ao alcance vão, mais cedo ou mais tarde para a boca do bebê.

Ao colocar um objeto na boca, o bebê está experimentando este objeto. Está aumentando seu conhecimento sobre as coisas que o rodeiam. Começa a experimentar diferenças de peso, textura, tamanho, forma. Enfim, a cada bocada ele conhece um pouco mais o mundo ao seu redor!

A boca é um dos meios mais importantes para o bebê entrar em contato com o mundo. Além de usá-la para conhecer as coisas, o bebê também a utiliza para outras formas de contato. Aceitar ou rejeitar alimentos é uma das formas. Chorar também.

O choro, por exemplo, é a principal via de comunicação do bebê. Os adultos mais próximos da criança vão aprendendo a identificar cada tipo de choro, a dar-lhe um sentido. Isso também é válido para o sorriso, o balbucio e outras expressões da criança. Cada tipo de choro, cada tipo de sorriso, acontece porque o bebê aprende a usar a boca para fazer cada um deles. Todos passam pela boca.

Quando surgem os dentes, começam as mordidas. Vindo da boca, não podiam ser diferente: a mordida também é uma maneira de conhecer o mundo. E é também uma forma de comunicação com ele.

Mordendo um objeto, a criança pode perceber muitas coisas. A diferença entre o duro e mole, por exemplo. Também pode perceber a novidade que é o susto, o choro ou o espanto da criança mordida. Descobrir que a outra reage à mordida é uma grande aventura! Morder pode ser fascinante. Tão fascinante que a criança pode querer repetir.

Quem será um mordedor?

Em nossa cultura, freqüentemente expressamos carinho brincando com os dentes e, sobretudo com bebês, fingindo morder.

Essas ações geram "modelos de imitação" para os pequenos. Eles utilizam esses modelos nas brincadeiras com outras crianças. Porém, ainda não sabem quanta força podem colocar na boca e também não sabem avaliar as conseqüências desse comportamento

Isso não quer dizer que seja desaconselhável brincar usando a boca. Pelo contrário. Desde que respeitadas as particularidades e as sensações da criança, esses momentos podem ser muito afetuosos e de grande intimidade. É preciso apenas ir mostrando que a criança pode acabar provocando dor e machucando. Sobre tudo aquelas que não estão com vontade de entrar na sua brincadeira.

A diferença individual também é importante nesta hora. A partir das experiências com adultos e os objetos, cada criança vai construindo uma maneira particular de reagir.

Um beliscão, dado com a mesma força pode provocar reações diferentes em diferentes crianças. Um som alto chamar a atenção de algumas, enquanto outras ficam extremamente irritadas. Isso também é válido para o toque, a tolerância à frustração, os ciúmes, a busca de atenção ou a procura de exclusividade. Cada criança tem sua maneira de reagir diante dos acontecimentos.

Em situações em que se sente contrariada ou na disputas de objetos, algumas crianças reagem de forma explosiva, mordendo, enquanto outras choram, na expectativa de que o adulto ajude.

Muito comum é acontecer uma mordida quando uma nova criança entra num grupo de crianças. Pode ser que uma das crianças fique insegura ou com ciúme da novata. Sem poder compreender direito, sem ter como organizar suas emoções, ela pode descarregar sua ansiedade na forma de mordida. Você já deve imaginar: em geral, o alvo é esta nova criança.

A mordida também pode estar ligada a aspectos da organização, de espaço ou rotina. Uma “receita” para conseguir uma bela mordida é organizar atividades em um espaço pequeno e com grande número de crianças. Outra, infalível, é colocar brinquedos diversificados em pouca quantidade. Ou ainda organizar uma rotina que não leve em conta as necessidades de sono do grupo, deixando as crianças irritadas.

Como acabar com as mordidas?

Há “receitas” para obter mordidas, mas para acabar com ela, não.

Para acabar com as mordidas é preciso que o educador e a equipe da creche pensem sobre todos os aspectos envolvidos no dia-a-dia daquele grupo de crianças. É preciso tentar descobrir quais são os fatores que estão fazendo isso acontecer. É preciso pensar sobre a rotina, o espaço, a quantidade e a variedade de brinquedos. Enfim, é preciso estar atento aos detalhes. Muitas vezes são os detalhes os fatores desencadeadores de mordidas.

Importante é saber disto:

Seja qual for o fato que leva à mordida, é preciso muito cuidado para não rotular a criança como “mordedor”. Quando se rotula uma criança, todos passam a esperar que ela volte a ter aquela reação. Mesmo que seja uma expectativa sutil, a criança percebe. Para ela, essa expectativa é marcante, e pode aumentar a ansiedade da criança. Esse aumento da ansiedade pode levá-la a dar novas mordidas. Se a mordida acontecer, reforça-se a idéia de que ela é mordedora. A expectativa aumenta, aumenta a ansiedade e ela morde mais uma vez. Um ciclo sem fim.

Mesmo que a criança não fale direito, alguma coisa da conversa ela entende. Ela percebe o clima. Isso também pode acentuar seu comportamento de morder, com motivo ou sem motivo aparente. Por isso, se for preciso conversar sobre o fato, é melhor que não seja na presença da criança.

Na ocorrência de uma mordida, talvez o melhor seja tratar o fato com tranquilidade. É importante esclarecer, para a criança, a dor que se sente. Importante também é ajudá-la a encontrar outras formas de se comunicar. Mostrar possibilidades de expressar, através da fala e dos gestos, suas emoções.

É preciso compreender que esta é uma fase do desenvolvimento da criança. Praticamente todas as crianças, entre um e três anos, em algum momento, usaram ou usarão tal conduta. Este recurso praticamente desaparece quando a linguagem estiver mais desenvolvida.

M.2.E.9.T.1 —Sim e não na hora certa!

Pais e educadores dando limite e ouvindo as crianças.

Rosa V. Pantoni

Quando é preciso colocar limites para as crianças? Muitos pais e educadores ficam inseguros, divididos entre o que é certo e errado, o que é bom e mau. Por medo de estar educando mal, muitas vezes eles ficam divididos, sem saber se devem optar por uma disciplina rígida ou outra sem limites. Mas, afinal, como agir? Como educar colocando o “freio” necessário sem ser autoritário?

Sem medo de dizer “não”

Temos visto cada vez mais crianças cheias de vontades, exigentes, mandonas, que chegam a bater nos pais e, muitas vezes, até nos educadores, a fim de conseguir o que querem.

Nos anos sessenta, surgiu a idéia de que “é proibido proibir”. A TV, o rádio, as revistas, jornais, enfim os meios de comunicação continuam reforçando essa idéia do “tudo pode”. Muitas vezes eles usam termos da psicologia de forma exagerada e sensacionalista, como “essa repressão deixará traumas para vida toda”.

Com medo de serem muito rígidos e prejudicarem o desenvolvimento da criança, muitos pais evitam a todo custo dizer “não”, isto é, acabam por não colocar limites no comportamento das crianças. Deixam de ser espontâneos, ficam o tempo todo pensando se isso ou aquilo vai traumatizar seu filho. Dessa forma, a criança não aprende quais são as regras, o que é certo e errado na sua sociedade. Ou melhor, é educada para fazer o que quer, sem respeitar o limite das outras pessoas fato de trabalhar muito e permanecer pouco tempo com a criança pode acentuar esse comportamento dos pais, de deixar a criança fazer tudo. Eles ficam com sentimentos de culpa, especialmente as mães. Receiam decepcionar a criança e, por isso, evitam dizer não, deixando que elas se comportem da forma que quiserem. Ao agir assim, eles impedem que ocorram situações em que a criança possa aprender a tolerar frustrações e estabelecer uma relação de respeito com as pessoas.

Entretanto, ao invés de prejudicar, limites claros e que tenham sentido ajudam a criança a saber como agir. São de fundamental importância para sua educação pois, baseada neles, ela aprende o que se espera dela e o que ela pode esperar dos outros. Isso traz uma sensação de segurança à criança, mesmo quando ela aparenta discordar do limite dado.

Questão de autoridade ou autoritarismo?

Colocar, de forma clara, limites que tenham sentido não significa gritar, falar de modo grosseiro ou pôr de castigo. Tem autoridade aquela pessoa que age com lógica, com coerência. Aquela que dá ordens com um tom de voz que não agride. Que explica com firmeza os motivos pelos quais está sendo colocado o limite. Ser firme não quer dizer ser autoritário.

Autoritário é quem não explica o motivo do "não". Quem parte para a violência. Quando o pai autoritário bate, ele mostra que já perdeu o controle da situação. Depois, geralmente sente culpa e quer compensar o filho. Isso deixa a criança confusa, pois vê o pai muito bravo e, logo em seguida, querendo agradar.

Os limites que os pais colocam devem estar relacionados com o comportamento inadequado do filho. Na medida do possível, não devem se relacionar com o fato de o adulto estar de bom ou mau humor.

Outra forma de ser autoritário é dar pouca ou nenhuma liberdade à criança, nunca permitir que ela se suje, que faça barulho ou bagunça. Na verdade, a criança aos poucos deve ir aprendendo que tudo tem hora (hora do almoço, hora de brincar, de dormir...) e lugar (por exemplo, ela pode brincar em determinados lugares da casa, fazer sua bagunça, contanto que depois arrume).

Um jeito mais disfarçado de ser autoritário é ser afetivo com o filho apenas quando ele se comporta bem. Quem é assim geralmente ameaça não gostar do filho quando ele faz algo errado. Já pensou como deve ser horrível crescer ouvindo: "Se você fizer isso, não gosto mais de você"?

Quando começar a colocar limites

Ao nascer, a criança passa a fazer parte de determinada cultura e, à medida que cresce, vai aprendendo os valores e regras específicos de sua comunidade. Por exemplo: se observarmos a educação de crianças em uma aldeia indígena, veremos que existem muitas diferenças em relação à forma como as crianças em nossa cultura são educadas.

Os valores e as crenças sobre o desenvolvimento infantil variam, também, de família para família; cada família tem sua forma de educar e passar seus valores para as crianças. Com relação aos limites, isso também acontece. Desde o seu nascimento, a criança passa a fazer parte dos costumes e da rotina daquela família. Por exemplo: algumas famílias organizam a alimentação do bebê seguindo com precisão os horários estabelecidos pelo

médico, outras tomam como base o choro do bebê... A criança vai aprender a organizar seus horários de alimentação de acordo com a rotina familiar.

Podemos observar isso em todos os outros aspectos da educação infantil. Sendo assim, desde bebê a criança já está sendo trabalhada com relação aos limites e regras de seu meio social. Uma organização da rotina da criança a educa sobre os momentos em que ela pode ou não fazer uma coisa ou outra. Famílias que têm o seu dia-a-dia muito desorganizado terão mais dificuldade de colocar limites para seus filhos pequenos. A organização do tempo e do espaço físico da criança lhe permite entender os limites e desenvolver autonomia, aprendendo a agir no mundo de forma a encontrar o equilíbrio entre o que ela quer fazer e as regras sociais.

Entretanto, devemos ressaltar que a forma de trabalhar essas regras varia também de acordo com a faixa etária da criança. É interessante que a criança receba o limite de acordo com sua idade. A maneira como se explica o motivo do "não" muda conforme o seu desenvolvimento emocional e intelectual.

Além disso, o que a criança não pode fazer, em uma certa idade, poderá fazer em outra. À medida que a criança se desenvolve, aumenta sua capacidade para compreender quais são as conseqüências do que ela faz.. Então, o fato de poder decidir se deve ou não fazer algo, ou seja, saber qual é o seu limite, vai fazendo com que ela se torne responsável pelo que faz.

- **DOSES DIÁRIAS DE LIMITES**

Mexendo em tudo

Quando a criança começa a andar, sente-se dona do mundo, quer mexer em tudo. É hora de mostrar-lhe que ela não pode mexer em alguns objetos, pelo menos enquanto ela não souber utilizá-los. Assim, é importante definir para ela: em que ela pode mexer, em que não pode e em que só pode quando está com um adulto. Sempre que ela insistir mexer onde não pode, é preciso dizer "não" com firmeza, porém evitando ficar irritado.

Como a criança é muito curiosa, procure prevenir e evitar problemas, tire do alcance dela os objetos que lhe ofereçam perigo. É comum observarmos pais e educadores tendo longas conversas, com crianças com menos de três anos, sobre os motivos e conseqüências de suas ações. Porém, nessa fase elas ainda não conseguem entender isso. Assim, uma, mensagem curta, com um tom de voz firme, é mais eficiente.

Batendo nos pais e educadores

Geralmente a criança começa a bater nos pais e educadores como se fosse uma brincadeira. Aos poucos ela vai percebendo que pode chegar a machucá-los. E percebe que pode ameaçar bater quando um deles não faz o que ela quer, na hora em que ela quer.

É importante ensinar à criança que ela não pode bater. E que os pais e familiares não vão permitir que ela faça isso, que vão segurá-la se for preciso. Com crianças um pouco mais velhas, podemos dizer que compreendemos sua raiva, mas que ela precisará aprender outras formas de lidar com sua emoção.

Na creche, o educador também deve colocar limites, não deixando a criança bater nele. Uma boa maneira é explicar para ela que: “Assim como eu não bato em você, você não vai bater em mim”.

Uma situação delicada pode ocorrer se os pais e familiares deixam a criança bater neles e o educador não deixa, colocando limites. O contrário também pode acontecer, quando os pais dão limite e o educador deixa a criança fazer tudo, inclusive bater. Nesses casos, é preciso que pais e educadores conversem e tentem juntos tratar a criança com carinho e firmeza.

Birras e choros

Quando a criança não consegue o que quer, muitas vezes começa a chorar ou fazer birra. Esse comportamento é natural, mas, quando acontece muitas vezes seguida, é sinal de que a criança não está encontrando outras formas de se comportar. É preciso ajudá-la a encontrar novas maneiras de se expressar para que não se comporte mais assim.

A birra e o choro normalmente são causados por uma frustração naquele momento. Quanto mais birra a criança faz, mais nervosa ela fica. Além disso, a criança se acostuma a fazer birra e a chorar, e quanto mais ela faz, fica mais difícil conseguir parar.

Não existe receita para acabar com as birras e o choro. Os pais e educadores muitas vezes ficam nervosos, o que pode piorar o comportamento da criança. Mas quando eles conseguem observar bem a situação, vão descobrindo o que fazer. Eles podem ignorar o acesso de birra e deixar a criança parar sozinha, quando se acalmar. Mas outras vezes é preciso confortá-la, como por exemplo: molhando seu rosto, oferecendo-lhe água, dando-lhe um forte abraço, o mais importante, dizendo-lhe claramente que aquele comportamento dela não vai mudar sua decisão.

Quando a criança já fala bem e seus pais e educadores dão espaço para que se expresse, ela não precisa mais fazer birra. Ela conversa e negocia que pode fazer, os seus direitos, e o que ela deve fazer, os seus deveres.

Parece simples lidar com essas situações. Mas só quem passou por elas é que sabe o quanto é importante ser sensível para entender o que a criança está querendo dizer com esses comportamentos e o que ela é capaz de entender com nossos limites.

Na creche, em especial, o educador deve ser sensível e atento às diferenças. Cada família tem seus valores e costumes. Cada uma tem sua forma de educar os filhos e de julgar a forma do educador da creche. É preciso que pais e educadores troquem informações para não haver mal-entendido.

Afinal, família e creche não querem que as crianças precisem fazer birra. Para isso, as crianças devem ter as regras bem marcadas e espaço para se expressarem. E os pais e educadores precisam trabalhar em conjunto.

Imaginar o que as crianças estão pensando traz novas descobertas aos educadores.

Ionice Oliveira

Maria A. S. Martins

Francisca F. Silva

Maria José Bernardes Mirian de S. L. Oliveira

Regina Brunelli

Nossa creche é linda. Tem um lago na frente, muito verde, muitas plantas. Mas aqui os dias são quentes... Foi num desses dias quentes que nossas crianças do berçário estavam eufóricas. Se elas pudessem falar, talvez estivessem dizendo:

— Será que estes adultos não vão perceber que nós estamos morrendo de calor?

— Ei, amigos, vamos tentar tirar a roupa; talvez assim eles percebam.

— Tem algum ventilador por aí?

— Pessoal, vamos para a cerquinha aprontar um berreiro?

No meio daquelas crianças eufóricas, uma delas, um pouco mais velha, saiu em disparada. E era como se elas continuassem a conversa imaginária:

— Olha lá! O que aquela mulher está fazendo?

— Você não sabe nada, hein! Lá em casa isso é mangueira para jogar água no chão!

— Não me diga que é hora da limpeza!

— Puxa, que refrescante! Que tal alguns patinhos para brincar?

— Deixa que eu seguro a mangueira.

— Não! Sou eu.

— Pára com isso, não jogue essa água assim! Deixa que eu seguro para você!

— O que ela vai fazer agora? Parece uma cachoeira.

— Eu entro primeiro.

— Vamos bater os pés?

— Não, assim espirra água em mim.

— É isso mesmo que eu quero.

— Que interessante, a água sumiu. O que vai acontecer agora?

— Não, eu não quero sair! Buá! Buá!

— Eu quero, estou com fome! Buá! Buá!

— Que pena, estava tão gostoso.

Então, a educadora fala:

— Ei, turma, vamos tomar um banho e depois comer. Amanhã a gente repete a dose!

Crianças de berçário podem brincar com água? Essa idéia era um pouco assustadora para nós, educadores. Ficamos observando cada gesto, cada expressão delas. E, ao perceber tantas emoções, repensamos e acreditamos que elas podem e devem brincar com água.

Nessa brincadeira toda, as crianças relaxaram e tiveram um momento muito rico e descontraído. Elas interagiram com novos objetos, descobriram novas sensações e habilidades.

A cada novidade elas reagem de forma diferente, descobrindo novas situações. Cada mudança no espaço muda o jeito de agir das crianças. Observando isso, acabamos por modificar nossa maneira de enxergar essas crianças.

Não é possível adivinhar o que as crianças sentem e pensam. Mas estamos procurando sempre fazer esse diálogo imaginário, como o que foi feito aqui. Esse exercício de imaginação faz parte de várias investigações que tentamos fazer no berçário. Claro que nem sempre compreendemos tudo. Mas é possível compreender a criança através de sua expressão corporal, vocalização, gestos e ritmos do movimentos.

Trabalhar regras é mais importante do que ter uma classe quietinha.

Lenice Frazatto

Crianças atropelando-se umas às outras na hora de falar. Todas pedindo ajuda ao mesmo tempo. Crianças desatentas, que se distraem com tudo em vez de se concentrarem na tarefa. Crianças que se mexem demais...

Nos momentos de atividades pedagógicas, principalmente as mais dirigidas ou complexas, como as de colagem, pintura ou preparação de um teatrinho, qual educador nunca se viu diante de crianças que fazem mil comentários, pedidos ou reclamações?

Para trabalhar a questão da disciplina com crianças em idade pré-escolar. Precisamos pensar na idade delas, em suas capacidades e em como podemos organizar as atividades para que elas tenham maior participação e mais atenção.

As crianças da creche e pré-escola ainda não conseguem ficar paradas por muito tempo, ouvindo longas explicações ou esperando para receber o material com que vão trabalhar. É interessante que, ao propor uma atividade, o educador já tenha preparado o material a ser utilizado, o ambiente em que trabalhará com o grupo e, sobretudo, seja objetivo e claro ao falar para as crianças que tipo de atividade realizarão e como devem se comportar no decorrer desta.

Além disso, temos que pensar o tempo de duração das atividades. As crianças nessa faixa etária não são capazes de passar muito tempo em uma só atividade. Além de sua curiosidade ser muito grande, fazendo com que ela desperte o interesse por outras coisas, ela aprende agindo, brincando e se movimentando no espaço.

Observando então as características dessa faixa etária, é importante que, no dia-a-dia da creche e da pré-escola, procuremos organizar as atividades buscando equilibrar os momentos de maior concentração e pouco movimento físico com aqueles mais agitados, em que a criança se movimenta mais livremente. Caso contrário, estaremos contribuindo para que as crianças fiquem desatentas, irritadiças, bagunceiras. Em uma só palavra: indisciplinadas.

Não estamos dizendo, com isso, que as normas estabelecidas pelo educador devam ser deixadas de lado. Ao contrário, as regras são de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades, pois é no contato com elas que as crianças poderão se orientar e saber como devem agir nos diversos momentos de sua rotina.

Desde cedo, o educador deve começar a introduzir algumas regras. Para isso, montar atividades diárias como conversas de roda pode ser muito interessante. Na roda é possível estabelecer, junto com as crianças, regras necessárias em jogos e brincadeiras, bem como sobre a vez de cada um falar, os momentos de sentar ou de levantar etc. As regras podem ser registradas conjuntamente com as crianças em quadros de aviso a serem dependurados em locais de fácil acesso, lembrando sempre o combinado.

Ao participar da construção de regras, a criança aprende a ser parte de um grupo, ao mesmo tempo em que desenvolve sua autonomia. Mas, para isso, é necessário que o educador tenha segurança sobre os limites que deseja estabelecer. Precisa também ser franco com as crianças, explicando por que algo pode ou não ser feito. Não é preciso abrir mão da sua autoridade, mas é importante não ser prepotente ou desvalorizar a criança que deixe de cumprir alguma regra. A compreensão, pelo educador, dos limites da criança para cumprir as regras e do processo pelo qual essa capacidade se desenvolve é fundamental para possibilitar o direito de expressão da criança.

Respeitar o combinado é um exercício difícil até para os adultos. Para as crianças, a dificuldade pode ser um pouco maior, já que muitas vezes ela está, ao mesmo tempo, tentando obedecer ao adulto e tentando entender por que aquilo não deve ser feito. Não se deve esquecer que ela ainda está desenvolvendo essa habilidade de entender e respeitar regras de convivência social. Nos momentos em que ela descumprir um acordo elaborado em grupo, o educador pode lembrá-la do que o grupo decidiu, mas é bom fazê-lo de forma que ela não se sinta humilhada na frente dos coleguinhas ou que tenha afetada sua auto-estima.

Como acontece com a educação de práticas de higiene ou com a educação alimentar, várias vezes o educador terá de voltar ao assunto das regras com o grupo. Através desse exercício, a criança entenderá que a regra serve para estabelecer os direitos e deveres de cada um, e não é apenas uma proibição.

Trabalhar regras com as crianças é um exercício longo, que pede constância, paciência e tenacidade. Mas fará nossas crianças capazes de conviver de forma saudável e gostosa com as diferenças entre as pessoas, respeitando-as em seus limites.

M.2.E.10.T.2 — "Roda, roda, roda, pé, pé, pé..."

Investir na conversa de roda é uma forma de lutar pela cidadania.

Alma Helena A. Silva

Atividades como brincar com pedrinhas, água e areia são importantes para o desenvolvimento infantil, principalmente na faixa etária de zero a três anos. É necessário planejar e desenvolver outras atividades, como ouvir e contar histórias, imitar animais, cantar músicas, e também as conversas de roda.

Assim, as crianças pequenas, mesmo não tendo a linguagem oral muito elaborada, conseguem contar e ouvir experiências dos coleguinhas e vão percebendo as diferenças existentes entre elas e as demais pessoas. As conversas de roda tornam-se importantes à medida que contribuem para o aumento do vocabulário, para a união do grupo e para a construção do respeito entre seus membros.

Ao perceber a riqueza desse momento, passamos a buscar meios para garantir sua existência na rotina da creche. Descobrimos duas estratégias que facilitam as conversas de roda. São elas: adotar um lugar fixo para a roda e escolher uma música convidativa para chamar as crianças.

E foi assim que adotamos um lugar e a música "Roda, roda, roda, pé, pé, pé..." como um convite para a roda. As crianças ouviam a música e a maioria corria e sentava no lugar combinado. Com o tempo, fomos ampliando e variando os acontecimentos da roda.

Estar na roda possibilita à criança contar as coisas que quer, dar a sua opinião em diversos assuntos e inclusive participar da organização da rotina da creche. Esse momento é significativo para ela, pois tem uma razão de ser e existir.

Em princípio as rodas eram meio silenciosas. Poucas crianças falavam e, quando falavam, era tão baixinho que quase não dava para ouvir. Depois todos queriam falar ao mesmo tempo. Para conseguir falar, a criança ficava em pé e segurava o rosto do educador na direção do seu, como uma forma de se fazer ouvir primeiro e voltar a atenção do educador para si.

Por volta dos dois anos, a criança se junta ao grupo, entra em contato com o outro, vê-se como um igual e aos poucos vai percebendo suas diferenças, passando a perceber quem é ela mesma. Brincadeiras na roda podem facilitar esse processo. Vamos contar uma parte de uma dessas brincadeiras:

— Agora o carrinho vai para o motorista que está usando chinelo — fala o educador.

— É o André! — conclui uma das crianças.

— Não... É a Vanessa! — respondem as outras.

— Agora o carrinho vai para a motorista que está usando brinco de bolinha — reinicia o educador.

Nessa roda a criança pode ter a sensação de ser descoberta pelo outro ou mesmo de sentir que é dela de quem se está falando. Isso tende a aumentar a sua auto-estima positiva e fazê-la sentir-se segura no grupo do qual ela faz parte.

O educador deve valorizar a fala e tentar estabelecer elos entre uma fala e outra, apoiar e estimular o diálogo entre as crianças que ainda não têm uma linguagem bem articulada.

Dessa forma, as crianças podem aos poucos ir conseguindo uma linguagem mais socializada, como acontece neste exemplo:

— Pessoal, tem uma menininha na nossa turma que cortou o cabelo... — fala a educadora.

— É eu! — diz Bia, toda contente.

— É eu! — fala Raquel, imediatamente depois.

— Vamos ver se a gente descobre quem é? — indaga a educadora.

— É eu — responde a Thais, que quase não falava. Todos olharam.

— É você mesmo, Thais, ficou muito bonito! — confirma a educadora.

— Eu choro pra cortar o cabelo — disse Thais.

— Eu também choro, dói — concorda Raquel.

— Dói, gente? — questiona a educadora.

— Nãããooo... — alguns respondem.

— É, cortar cabelo não dói, a gente corta pra ficar mais bonito e pra que o cabelo não caia no olho - fala a educadora.

— O meu pai cortou o meu — diz Gabriel.

— O Juninho cortou o meu e o do meu pai — agora é Carlinhos quem fala.

— É com a tesoura que corta — Gabriel continua o papo.

— Seu pai cortou o seu? — Carlinhos pergunta à educadora.

— Não, o meu foi cortado por uma moça que se chama Odete — responde a educadora.

Investir em conversas de roda na rotina da creche é um jeito de persistir na luta pela cidadania. Pois estar em roda requer conquistar o espaço de falar e aprender a ouvir o outro.

M.3.E.1.T.1 — Quando a criança começa a freqüentar a creche ou pré-escola

Planejamento e organização podem auxiliar nos primeiros dias da criança, dos familiares e dos próprios educadores na creche.

M. Clotilde Rossetti-Ferreira

Telma Vitoria

Liliane Gonçalves Goulardins

O que é adaptação?

Na creche ou pré-escola, os principais períodos de adaptação da criança, da família e do educador ocorrem quando a criança entra na creche, quando muda de turma e quando ela sai da instituição. Aqui nós vamos comentar mais sobre os primeiros dias de uma criança nova na creche e sua família. A mudança de turma e a saída para a escola são comentadas em outros textos: “Encontros e despedidas” e “Chegou à hora de ir para a escola”.

Os momentos iniciais na creche exigem sempre esforço de adaptação da criança, da família e daqueles que assumem seus cuidados.

Habitualmente, a criança convive com poucas pessoas em casa, com que já estabeleceu um forte vínculo afetivo. Lá ela pode explorar os cômodos e objetos de casa, observando e participando das atividades dos familiares.

Já na creche ou pré-escola, a criança passa a conviver com um grande número de adultos e crianças, em um ambiente novo, que geralmente lhe é estranho. Tudo é novo. Mudam as pessoas, o espaço, os objetos, a rotina.

Essas novidades podem ser atraentes para a criança pequena, quando enfrentadas em companhia de um familiar ou de uma pessoa conhecida e querida. Mas quando separada deles, a criança pode sentir-se sozinha, e as novidades lhe causam medo. Ela pode demonstrar isso ficando triste ou quieta demais.

Porém se engana quem acha que só a criança enfrenta mudanças na entrada da creche. Sua reação pode ser a mais evidente. Mas a família também sofre nesse processo. As mudanças não ocorrem só na rotina da família, que tem de encaixar os horários da creche no seu dia-a-dia. Muda também a forma de encarar a educação e o cuidado de sua criança.

Quando a criança é muito novinha, a mãe freqüentemente se pergunta: “Mãe que é mãe deixa seu bebê na creche?”

Ou então a sogra ou o pediatra lhe fazem esse incômodo questionamento, através de comentários ou gestos...

E não são só a criança e a família que enfrentam mudanças. O educador também precisará se adaptar, descobrindo pouco a pouco, nesta criança e nesta família, seus novos parceiros do dia-a-dia.

A creche também muda ao oferecer seu serviço à família. Ela recebe mais do que novas pessoas. Receba a cultura, o hábito, a história delas. Todas acabam mudando. Esse complicado processo de mudanças tem suas vantagens e desvantagens.

As vantagens e os problemas da adaptação.

A época da adaptação é muito especial. Todos desejam que ela caminhe da melhor forma. Mas para cada criança e cada família esse processo ocorre de um jeito ligeiramente diferente e, em parte, imprevisível.

São muitos os pequenos acontecimentos, mínimos comentários, gestos menores que vão influenciando... E tantas vezes eles acontecem que nem os notamos. Entretanto, não dá para negar que as pessoas ficam mais sensíveis neste período. Essa sensibilidade nos deixa mais atentos a esses pequenos fatos. E é justamente essa sensibilidade que pode facilitar ou dificultar as relações entre as pessoas.

Facilita, quando elas ficam mais flexíveis, mais abertas para ouvir o que os outros têm a dizer, pois aumenta a possibilidade de refletir sobre um acontecimento e tomar uma atitude madura diante dele.

Dificulta, quando a sensibilidade produz um nível de ansiedade ou nervosismo muito grande. Um pequeno gesto de alguém pode ser tomado como ofensivo para quem está muito tenso. Uma coisinha qualquer pode desconjuntar as idéias e as relações.

Por esse motivo, é importante ter na equipe pessoas disponíveis para ouvir um desabafo, conversar, orientar, dar apoio àqueles que estiverem precisando, seja uma criança, uma pessoa da família ou educador.

Um jeito inadequado de enfrentar a questão é manter a creche ou pré-escola fechada a família, quando a criança é diariamente entregue e devolvida na porta de entrada. Com essa prática, alguns conflitos e confrontos com os familiares da criança podem até ser evitados. Porém, perder-se a oportunidade de estabelecer a parceria tão necessária entre a instituição e a família. E quem sofre mais com isso acaba sendo a criança!

Planejar e organizar-se para receber as novas crianças e famílias é uma boa idéia

O período de adaptação pode ser cuidadosamente planejado para promover a confiança e o conhecimento mútuos, favorecendo o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças, as famílias e os educadores.

Dá-se, assim, oportunidade para a criança ter experiências sociais diferentes da experiência familiar, fazendo contatos com outras crianças em um ambiente estimulante, seguro e acolhedor. Vale lembrar que o fato de ter uma pessoa familiar junto à criança na creche, nesse período inicial, possibilita à família conhecer melhor o local e o educador com quem a criança vai ficar. Geralmente isso faz com que todos adquiram maior segurança.

Como a adaptação acontece na creche?

Essa fase inicial, em que a criança, família e educador estão se conhecendo, pode durar dias ou meses. Pensando melhor, sempre estarão se conhecendo. Por isso se diz que a adaptação, de certa forma, nunca termina. Digamos que há uma fase em que o desafio é maior. Para auxiliar nesse desafio, vamos ver um pouco mais como as crianças costumam reagir nesse período.

Embora haja muitas diferenças individuais, a partir dos seis ou oito meses de idade é comum os bebês não reagirem bem diante de pessoas estranhas e protestarem quando são separados daquelas que lhe são conhecidas. Isso é o que acontece quando o bebê chega na creche pela primeira vez. Mesmo se for uma criança um pouco mais velha, a reação mais comum é chorar e agarrar-se à pessoa que lhe é familiar. Em geral, aos dois ou três anos de idade, os protestos parecem diminuir, pois a criança já compreende melhor a separação, consegue que os outros a entendam melhor e se envolve em brincadeiras com companheiros.

Para facilitar a integração da criança à creche nos primeiros dias, seu ingresso pode acontecer de forma a aumentar gradualmente o tempo que ela fica ali. Nesse período, a presença de um dos pais ou familiares é importante para a criança, pois lhe transmite segurança e lhe dá apoio para explorar e conhecer o novo ambiente.

Durante a adaptação, a educadora vai auxiliando a criança a familiarizar-se com os novos horários de sono, alimentação e banho, buscando um equilíbrio dos seus hábitos e costumes, aproximando-os gradualmente até acomodá-los à rotina da creche. Esse processo será facilitado se a criança puder sentir tranquilidade e segurança na decisão dos pais de colocá-la na creche e na relação deles com sua educadora.

As crianças, sobretudo as pequenas, têm poucos recursos para se expressar, visto que ainda não se comunicam verbalmente. Assim, manifestam seus sentimentos através do corpo. Durante o processo de adaptação à creche, elas vivenciam momentos de separação, insegurança e outros sentimentos que, nessa situação, podem desencadear diversos tipos de comportamentos. Ela estará expressando suas dificuldades e buscando auxílio e cuidado do adulto. Além de chorar, ela pode adoecer frequentemente, recusar alimentos, não dormir ou dormir demais etc.

Geralmente, os pais, por observarem essas reações, demonstram preocupação. Eles normalmente fazem as seguintes perguntas: “Minha filha dormiu bem hoje?”, “Meu filho comeu?”, “Ela chorou depois que eu sai?”. Essas perguntas demonstram preocupações importantes, mas cabe esclarecer que esses comportamentos são formas muito comuns que a criança encontra para reagir às novas situações.

Algumas famílias acreditam que é preferível sair escondido quando deixam a criança na creche, afim de evitar seu choro. Em nossa opinião, é preferível que a criança veja e saiba que estão saindo, que expresse sua tristeza ou raiva e que seja consolada. Com o tempo, ela vai perceber que voltam todos os dias para buscá-la.

É importante, nessa fase, que todos, pais e educadores, possam compreender e respeitar o momento da criança de conhecer o novo ambiente e estabelecer novas relações. À medida que ela vai se integrando, podem ser percebidas as influências positivas de sua permanência em uma creche que oferece boas condições para o seu desenvolvimento.

Por que a adaptação é tão difícil para a criança, a família e o educador?

Para responder a essa pergunta, é interessante entender o que essa fase representa para a creche e o que ela desperta nas pessoas envolvidas.

O período de adaptação provoca uma série de mudanças e mobilizações na creche, seja no espaço físico, na rotina e nas relações entre pessoas.

Para os pais em geral, a decisão de deixar seu filho na creche é dificultada por uma série de conflitos. Por um lado, a necessidade de trabalhar. Por outro lado, a crença de que, para se desenvolver de forma saudável, a criança pequena deve ser cuidada pela mãe. Por isso, aparecem na família a insegurança, a desconfiança ou até o medo de perder o amor do filho, por deixá-lo na creche. Esses sentimentos entram em conflito com a alegria de conseguir uma vaga, já que esta libera os pais para trabalhar ou para outras ocupações importantes.

A boa relação afetiva entre crianças e educadores deve ser interpretada pelos pais como indicativo de um bom trabalho. Para isso, é importante que os pais conheçam bem qual é o papel do educador e como é seu trabalho. Isso lhes permite viver essa fase com maior tranquilidade, transmitindo segurança para seu filho e facilitando assim sua adaptação.

Um período de adaptação bem conduzido possibilita que pais e educadores, através de sua convivência, estabeleçam uma relação produtiva, de confiança e respeito mútuo.

Muita gente não gosta do termo “adaptação”. No dicionário “Aurélio”, adaptação quer dizer ajustamento, acomodação, o que é deferente das mudanças que vemos acontecer na creche. Quem se ajusta ou se acomoda é aquele que se submete a uma situação, seja boa ou ruim. A submissão é tudo o que as pessoas que trabalham com educação querem evitar.

O termo “adaptação” pode dar idéia de conformismo, de submissão, de resignação. Por isso, muitos não gostam dele.

M.3.E.2.T.1. — "Vamos na biloteca?"

Educadores de creche oferecem às crianças pequenas atividades para que elas tomem gosto pelo livro.

Francisco S. Souza

Muitos pais e educadores nos perguntam como uma criança pequenina, de um ano e meio, consegue concentrar-se ouvindo histórias, lendo livros e revistas. Vamos contar para vocês o caminho que percorremos para isso.

Primeiramente usamos revistas, brincamos, dançamos com papéis coloridos, folhas grandes e pequenas. Depois dramatizamos pequenas histórias na biblioteca da turma, em curtos momentos de concentração. Em pouco tempo surgem os personagens prediletos e, no segundo semestre, aparecem os grandes amigos imaginários...

Para desenvolver essa atividade, fomos persistentes e utilizamos algumas estratégias: escolha adequada dos livros, manutenção e organização dos livros na biblioteca da turma, utilização de fantoches e "caixinhas surpresas" que contam histórias. Usamos fantasias de fadas, as, bonecas etc. Estes e outros recursos foram muito importantes para o sucesso do trabalho.

No final do ano, os pequenos começaram a visitar a Biblioteca Central da creche, com muita agitação e alegria, pois um grande personagem lá nos esperava: a cobra Formosa. Formosa foi acariciada demoradamente. Pulamos, brincamos com ela e logo depois... "senta que lá vem história". Foi assim que conseguimos motivar crianças tão pequeninas a folhearem livros e entrar no mundo da fantasia de uma forma muito gostosa.

Através desse trabalho, as crianças lidam com seus medos, angústias, e também com suas alegrias. E para adentrar neste mundo os pequenos persistem dizendo:

— *Vamos na biloteca?*

— *Vamos pra biteca?*

— *Vamos pra biblioteca?*

M.3.E.3.T.1. — Conversando sobre sexualidade

Questões sobre sexualidade na creche e pré-escola.

Rosa V. Pantoni

Débora Cristina Piotto

Telma Vitória

A sexualidade atravessa a vida das pessoas de maneira única. Ela se associa às idéias e sensações de amor, de prazer, de uma relação afetiva que une as pessoas e, mais ainda, que faz criar novos produtos de amor. Mas associa-se também a brincadeiras e piadinhas ou risadas sem graça até grandes constrangimentos. Essas manifestações engraçadas ou embaraçosas, quando o assunto é sexo, revelam o nosso desconforto diante dele. Para nós, afinal, é um assunto muito íntimo. Esta estranheza aumenta ainda mais quando se aborda a questão da sexualidade infantil.

Como, então, tratar desse assunto na creche? Como será que a sexualidade se manifesta entre as crianças? E como os educadores costumam reagir?

Esta tão estranha sexualidade

Na nossa sociedade, a sexualidade freqüentemente é tratada como um assunto proibido e constrangedor. Na infância, muitos de nós recebemos uma educação sexual confusa. Recebemos poucas informações e tivemos que lidar com as coisas sem a ajuda dos pais. Desenvolvemos assim pouca intimidade com essas questões e até, por vezes, com o nosso próprio corpo.

Porém, hoje em dia a sexualidade tem estado presente em quase todos os lugares por onde passamos e até mesmo dentro de casa. As propagandas, a moda, as academias de ginástica, a música, as novelas ... Todos os meios de comunicação têm feito um grande apelo à sexualidade, tratando-a como um bem de consumo. E nossas crianças estão, desde que nascem, convivendo com essas mudanças na maneira de tratar a sexualidade.

O sexo e sexualidade são coisas distintas. A sexualidade relaciona-se ao prazer; ao amor, a relação entre parceiros amorosos e não se restringe apenas ao ato sexual.

Criança tem sexualidade?

O desenvolvimento da sexualidade se inicia desde a gestação, quando os pais, avós etc., vão formando suas expectativas e sonhos para seu filho ou filha.

Aliás, a educação sexual já começa a se estabelecer desde o momento em que os pais ficam sabendo se o bebê é menino ou menina. O quarto do bebê é enfeitado e as roupas são escolhidas conforme o sexo esperado do bebê. Em cada cultura, as condutas dos adultos são muitos diferentes, quando interagem com o menino e com a menina, mesmo quando ainda são bem pequeninos.

Da mesma forma que a criança aprende andar, a falar, a portar-se a mesa etc., ela vai aprendendo sobre seu corpo, suas sensações, sua sexualidade, seu gênero. A aprendizagem sobre seu corpo e o corpo das outras pessoas, sobre as sensações de carinho, de prazer ou desprazer marcam profundamente a criança. Através dessas experiências é que ela vai construindo uma imagem sobre si mesma, seu físico, sua auto-estima e vai se percebendo como menino ou menina.

Por que tantos porquês?

A curiosidade infantil estende-se a todos os aspectos da vida, inclusive o sexual. Assim como a criança quer saber: por que o céu é azul, onde o sol se esconde à noite, ele também pergunta:

- Por que eu tenho xoxota e ele pipi?
- Como fui parar na barriga da minha mãe?
- Como nascem os bebês?

Embora pareçam “assustadoras” para os adultos, essas dúvidas fazem parte da tentativa da criança para entender os diferentes acontecimentos e as pessoas do mundo ao seu redor.

O adulto costuma ficar embaraçado quando as crianças fazem esse tipo de pergunta. Isso porque encara a sexualidade a partir da educação que recebeu de suas experiências pessoais, por vezes difíceis. Porém, antes de influenciar pela moralidade social comum nos adultos, a criança só quer satisfazer sua curiosidade.

Como responder a essa curiosidade?

Ajudamos a criança a entender essas questões quando respondemos o que ela quer saber nada mais do que isso. Da mesma forma que tentamos explicar outras coisas da vida, podemos responder a perguntas com explicações curtas e simples. Tão importante quanto à informação é o clima afetivo-emocional desses momentos. Se o adulto fala sobre o assunto com ansiedade, tensão, vergonha ou culpa, ele pode estar transmitindo isso.

A criança precisa perceber que suas dúvidas são importantes e merecem respostas, que sexualidade é algo que pode ser falado e vivido de uma forma natural como ir ao banheiro, comer ou dormir.

Outra forma de responder a essa curiosidade é permitir à criança atividades que ajudam a estabelecer uma relação prazerosa com seu corpo. As crianças costumam falar de sexualidade quando brincam com bonecas, com massinha, tinta e areia. Um banho gostoso ou um aconchego na hora de dormir também ajudam a criança a desenvolver intimidade como algo bonito, curtido, que envolve intimidade, prazer e ternura.

Mas é claro que junto a isso, é importante que a criança aprenda que existem lugares e horas para cada coisa. Assim como para as atividades de comer e dormir, por exemplo, também existe hora e lugar para essas brincadeiras.

Como agir quando as crianças manipulam os genitais ou se masturbam?

Essas ações representam o interesse da criança pelo seu próprio a forma de conhecer suas diferentes partes e as sensações que provocam.

É preciso diferenciar a masturbação quando é uma auto-exploração e quando a criança usa dela para nos alertar de que algo não vai bem.

Esse alerta pode ser observado quando o ato de se masturbar passa a ser muito constante e repetitivo. A criança pode estar usando essas ações para demonstrar que algumas de suas necessidades afetivas não estão sendo satisfeitas. Falta de atenção, ansiedade ou tristeza podem ser motivos que levam uma criança a se masturbar com maior frequência. Ela recorre ao seu corpo para compensar o mal-estar e é uma fonte segura de prazer, alivia a tensão ou ela agride o adulto ao fazê-lo. É importante lembrar que a auto-exploração vai mudando conforme a criança cresce.

E as brincadeiras de médico?

Um belo dia o educador “pega” duas crianças se tocando, se acariciando na hora de

dormir! Um outro educado já havia comentado sobre um caszinho de sua turma que tem observado muito em suas diferenças, na hora do banho. Existe também outras três crianças que tem escapado, de vez em quando, e se escondem no cantinho da sala onde o educador não pode vê-las...

As brincadeiras de médico ou outros jogos sexuais são as que mais despertam as angustias do adulto, pois elas expressam sua sexualidade que até então não era percebida na criança. Embora vistas como perigosas ou “erradas”, elas fazem parte de seu desenvolvimento infantil.

Essas brincadeiras possibilitam às crianças satisfazerem suas curiosidades quanto ao funcionamento do seu corpo e dos colegas. Nelas, as crianças vivenciam diferentes papéis sociais, aprendendo conhecê-los a diferenciá-los. Isso contribui para o desenvolvimento da sua identidade, ou seja, reconhecer-se como homem ou como mulher.

Sem dúvida, os adultos precisam ficar muito atentos a essas brincadeiras, mas muitas vezes não é necessário interrompê-las bruscamente, nem envergonhar as crianças quando são surpreendidas.

E a sexualidade na creche, como fica?

Mais do que direito à sua integridade física e mental, é direito da criança ter acesso a informações e brincadeiras que lhe permitam desenvolver sua sexualidade de forma saudável e prazerosa. Para isso os educadores precisam ter condições de respeitar esse direito. Eles também precisam ter condições de promover projetos psicopedagógicos para auxiliar no desenvolvimento da sexualidade e na educação sexual das crianças. E, para isso precisa, ainda, promover projetos informativos junto às famílias.

Um trabalho desse tipo deve ter como objetivo levá-las a construir uma visão positiva da sua sexualidade e a se responsabilizarem pelos cuidados com seu próprio corpo, com seus desejos e os de outras pessoas. É importante evitar transmitir às crianças informações errôneas, por exemplo, as histórias de cegonha. Muitas vezes essas informações são geradoras de medo e culpa nas crianças.

Os educadores podem também promover atitudes e comportamentos mais igualitários entre meninos e meninas. Ou seja, procurar tratar da mesma maneira as crianças, independentemente do seu sexo, sua raça ou religião.

Para que os educadores consigam essas realizações, eles precisam de muito apoio, de tempo para reuniões, discussões e reflexões sobre esse assunto. Dessa forma estarão colaborando para que essas crianças possam viver sua sexualidade na vida adulta sem inibições, sem culpa, com afeto, respeito e prazer.

ANEXO 3

FIGURAS DAS DINÂMICAS



Fig.01 – Imagem utilizada na dinâmica do M2U5



Fig.02 - Imagem usada na dinâmica M2U7

ANEXO 4

REGIMENTO INTERNO²⁰

PREÂMBULO

O Clube de Serviço, com sede no município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, sito à Rua xxxxxxxxxxxx, n.º xxxxx, Centro, é mantido pelo Departamento Feminino da Loja Maçônica xxxxxx e tem como características legais o seguinte:

I - Ata de criação n.º 01 de 16/08/1976

II- C. N. P.J. N.º 03.637.592/0001-45

III- Reconhecimento de Utilidade Pública :

Municipal: Lei n.º 501 de 20/09/76

Estadual: Lei n.º 23 de 13/11/79 e da resolução n.º SJ/010 de 20/11/79

Federal: Processo MJ n.º 12808/91 -17 de 12/11 /91

IV- Registro no Conselho Nacional de Assistência Social conf. Processo n.º 253.115/76 datado de 06/06/77.

TÍTULO I - DAS FINALIDADES

Art. 1º - O Clube de Serviço, entidade particular beneficente, sem fins lucrativos, funcionando nos períodos matutino e vespertino, em regime de semi-internato, tem como finalidade prestar atendimento às crianças de ambos os sexos, de 6 (seis) meses à 6 (seis) anos, que estejam em situação de risco social ou cujos pais ou responsáveis necessitem ausentar-se de casa para trabalharem.

Art. 2º - São objetivos da entidade:

- I - Contribuir para o desenvolvimento integral da criança em todos seus aspectos, para o pleno exercício da cidadania;
- II - Promover a socialização e a conquista de sua autonomia; bem como o exercício de seus direitos fundamentais;
- III - Oferecer condições para que as crianças desenvolvam sua criatividade;
- IV - Auxiliar seu desenvolvimento moral e intelectual.

TÍTULO II DA ADMINISTRAÇÃO

CAPÍTULO I - Da estrutura Organizacional

Art. 3º - A estrutura organizacional do Clube de serviço se constituirá de uma Diretoria e de um Conselho Deliberativo, que na consecução de seus objetivos obedecerá:

I - As disposições deste Regimento Interno;

II - As normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);

III - Ao regime da consolidação das leis do trabalho, no que se refere ao seu quadro de pessoal.

Art. 4º - O Departamento Feminino do Clube de Serviço garantirá o funcionamento através de suas associadas. Parágrafo único : As despesas referentes à manutenção e funcionamento da entidade será de responsabilidade da Diretoria formada pelas associadas.

²⁰ Foi retirado o nome da instituição e substituído por um nome fantasia.

Art. 5º – O clube de Serviço *terá* a seguinte estrutura organizacional:

- I - Diretoria;
- II - Conselho Deliberativo;
- III - Serviços auxiliares;
- IV- Clientela.

CAPITULO II - DA DIRETORIA

Art. 6º - A Diretoria, órgão de execução, supervisão, coordenação e controle das atividades da entidade será integrada por:

- I - Presidente;
- II - Vice-presidente;
- III- 1ª Secretária;
- IV- 2ª Secretária;
- V- 1ª Tesoureira;
- VI - 2ª Tesoureira.

Seção I- Das Atribuições

Art.7º - São atribuições da Presidente:

- I - *Cumprir* e fazer cumprir as determinações legais das autoridades competentes na esfera de suas atribuições, observando o disposto no ECA;
- II- Representar oficialmente a entidade perante autoridades federais, estaduais e municipais;
- III- Receber, informar e encaminhar os papéis da *entidade*;
- IV- Aplicar medidas disciplinares aos funcionários, clientela, pais ou responsáveis, obedecendo à legislação sobre a *matéria* e o disposto neste regimento;
- V- Convocar e presidir reuniões da Diretoria e Assembleias Gerais , organizar a ordem do *ú\la* e manter a boa *marcha* dos trabalhos;
- VI- Apresentar anualmente 'a Assembleia Geral e trimestralmente ao Conselho Deliberativo, relatório das atividades;
- VII- Assinar devidamente toda correspondência oficial, atas e documentos da entidade;
- VIII - Visar os documentos para pagamento com a tesoureira, os documentos relativos a retiradas de valores ou dinheiro em estabelecimentos de crédito ou outras;
- IX - Executar outras funções inerentes ao cargo.

Art. 8º - É atribuição da Vice-Presidente coadjuvar a presidente e substituí-la em seus impedimentos.

Art. 9º - São atribuições da 1ª Secretária:

- I. Organizar e manter em ordem os serviços da secretaria;
- II. Redigir e fazer expedir a correspondência de rotina da entidade;
- III. Assinar com a Presidente a correspondência social, especialmente as correspondências dirigidas a terceiros;
- IV. Secretariar e redigir as atas das reuniões da entidade;
- V. Organizar e conservar em ordem o arquivo.

Art. 10 - É atribuição da 2ª Secretária coadjuvar a 1ª Secretária e substituí-la em seus impedimentos.

Art. 11 - À Primeira Tesoureira compete:

- I. Manter em ordem todos os livros e materiais da Tesouraria;
- II. Assinar com a Presidente todos os documentos que representem valor, especialmente depósitos e retiradas em estabelecimentos bancários;
- III. Efetuar, mediante comprovação, os pagamentos autorizados;
- IV. *Dar* destino regulamentar a todos os valores arrecadados pela entidade;
- V. Apresentar balancetes mensais à Diretoria, trimestrais ao Conselho Deliberativo e balancete anual no final de mandato para apresentar à Assembleia Geral;
- VI. Aceitar e assinar em favor da entidade, juntamente com a Presidente, todas as escriturações públicas ou particulares de doações ou compra de bens móveis, imóveis ou semoventes, principalmente, a movimentação de fundos e os encargos que possam onerar o patrimônio da entidade;
- VII. Elaborar e assinar a prestação de contas referentes ao recebimento de verbas ou parcelas recebidas provenientes de Convênios celebrados pela entidade;
- VIII. Elaborar e apresentar junto aos órgãos competentes, quando exigidos, os relatórios e demonstrativos de receita e despesa, bem como publicá-los atendendo exigência legal, em função das Declarações de Utilidade Pública que a entidade detém.

Art. 12 - É atribuição da 2ª Tesoureira coadjuvar a 1ª Tesoureira e substituí-la em seus impedimentos.

Capítulo III- Do Conselho Deliberativo

Art. 13-0 Conselho Deliberativo é constituído por 5 (cinco) associadas, eleitas juntamente com a Diretoria, e mais 2 (duas) suplentes caso haja necessidade de substituição.

Art. 16 - Os serviços auxiliares serão assim constituído:

- I- Governanta;
- II - Monitoras;
- III- Auxiliares de serviços diversos;
- IV- Cozinheira;
- V - Auxiliar de cozinha;
- VI- Lavadeira e passadeira;
- VII- Faxineira;
- VIII- Babás.

Seção I- Das Atribuições

Art. 17 - São atribuições da governanta:

- I - Responder Junto à diretoria pela programação executada;
- II - Manter entrosamento com o pessoal auxiliar e administrativo;
- III - Examinar e debater com a diretoria as ocorrências relativas às crianças e seus responsáveis;
- IV- Zelar pela conservação do material de consumo e evitar desperdícios;

- V- Zelar pelas instalações, equipamentos, materiais e condições de higiene da entidade
- VI- Determinar a aquisição e distribuição do material;
- VII- Encaminhar as crianças para atendimento especializado.

Art. 18 - São atribuições das monitoras:

- I Zelar pelo cumprimento das determinações da Direção;
- II. Atuar junto às crianças, orientando suas atividades recreativas, artísticas, musicais, esportivas e educacionais.

Art 19 - São atribuições das auxiliares de serviços diversos prestar auxílio nos serviços determinado pela Diretoria.

Art. 20 - São atribuições da cozinheira:

- I - Executar o *cardápio* estipulado pela Diretoria de acordo com exigências nutritivas das crianças;
- II - Coordenar a distribuição das refeições;
- III - Zelar pela higiene e limpeza da cozinha e do refeitório.

Art. 21 - É atribuição da auxiliar de cozinha auxiliar a cozinheira e substituí-las em seus impedimentos.

Art. 22 - São atribuições da lavadeira e passadeira:

- I - Zelar pela limpeza e boa conservação das roupas colocadas sob sua responsabilidade;
- II- Manter a lavanderia e seus equipamentos em bom estado de conservação e limpeza.

Art. 23 - São atribuições da faxineira:

- I - Manter as dependências da entidade em condições de higiene e limpeza;
- II- Zelar pela conservação do *material* de consumo e utensílios utilizados para este fim, evitando desperdícios e danos.

Art. 24 - São atribuições das babás:

- I - Receber orientação da governanta para o atendimento aos menores;
- II- Prestar cuidados referentes à alimentação, à recreação e à higiene da criança;
- III- Zelar pelo material com que se trabalha.

Art. 25 - Todos funcionários dos serviços auxiliares deverão atuar de forma integrada com os demais membros da entidade.

Art. 26 - Todos os funcionários deverão cumprir o horários determinado pela diretoria.

TÍTULO III

CAPÍTULO I - Do Funcionamento

Art. 27 - A Associação de Assistência e Promoção Social Lourdes Morais *Paiva* funcionará diariamente, de Segunda à Sexta feira, das 6:00 as 17:00 horas, horário este destinado aos funcionários.

§ 1º - A entidade não funcionará nos feriados municipais, estaduais, federais e religiosos.

§ 2º - A diretoria deliberará sobre o funcionamento ou não nos feriados facultativos.

Art. 28-0 horário de *entrada* das crianças *deverá* ser de *até*, no máximo, 7:00 horas.

Art. 29-0 horário de permanência não *deverá exceder até*, no máximo, 17:00 (dezessete) horas.

Art. 30 - A desobediência aos horários estabelecidos e aos princípios *da* entidade acarretará:

- I - 1.^a vez - advertência ao responsável;
- II - 2.^a vez - suspensão da criança por 3 dias;
- III - 3.^a vez - suspensão da criança por 5 dias;
- IV - 4.^a vez - desligamento da criança.

Parágrafo único: O Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente será notificado sempre *que* houver desligamento.

CAPÍTULO II - Da Clientela

Art. 31 - Será considerada cliente a criança ou adolescente carente, de ambos os sexos, na idade de 6 (seis) meses à 6 (seis) anos em situação de risco social ou cujos pais ou responsáveis necessitem ausentarem-se de casa para trabalharem.

Art. 32 - A entidade não tem estrutura para acolher:

- I - Portadores de deficiências físicas altamente dependentes, necessitando de uma monitora em tempo integral;
- II - Portadores de deficiências mentais;
- III - Portadores de doenças infecto-contagiosas;
- IV - Dependentes de drogas, álcool ou outros.

Parágrafo único - Os pais ou responsáveis cujas crianças e/ou adolescentes se enquadrarem nos incisos I, II, III e IV serão orientadas e encaminhadas para entidades competentes.

SEÇÃO I - Da Admissão

Art. 33 - A criança só será admitida mediante entrevista inicial com o responsável que deverá apresentar certidão de nascimento e carteira de vacinação.

Art. 34 - As matrículas serão efetuadas de acordo com o número de vagas oferecidas e o grau de risco a que esteja submetida.

Art. 35 - Caberá a Diretoria da entidade entrevistar pessoalmente ou via telefone aos empregadores dos responsáveis pelas crianças admitidas.

SEÇÃO II - Da Frequência

Art. 36 - A criança deverá permanecer na entidade *até* que o responsável venha buscá-la.

Art. 37 - Caberá à entidade orientar aos pais ou responsáveis para que, quando estiverem sem atividades fora do lar, fiquem mais tempo com suas crianças, sendo que é previsto em lei o dever de assistir, criar e educar seus filhos no seio da família.

Art. 38 - As crianças ficarão impossibilitados de frequentar a entidade quando apresentarem problemas de saúde como: febre alta, vômito, diarreia constante, lesões ósseas ou ferimentos sangrantes, crises convulsivas e doenças infecto-contagiosas (sarampo, catapora, rubéola, escarlatina, caxumba, etc.)

§ 1º - Sempre que a criança estiver impossibilitada de frequentar a entidade, o responsável deverá comunicar à diretoria o motivo da ausência.

§ 2º - A não justificativa, quando o período exceder a 05 dias úteis, implicará no desligamento da criança.

Seção III - Da Assistência Médica

Art. 39 - Prestar assistência às crianças que adoecerem na entidade com:

- I - Remédio;
- II - Consultas médicas, se necessário.

Art. 40 - A entidade orientará as atividades de educação sanitária na entidade, quer no tratamento pessoal, quer em atividades com a família.

Art. 41 - A entidade deverá controlar consultas de rotina e carteira de vacinação, mantendo-a atualizada.

Art. 42 - A entidade encaminhará a crianças para tratamento de saúde quando necessário.

Art.43 - Sempre que a criança apresentar alguma irregularidade em casa, o responsável, na chegada, deverá comunicar para que seja observada e, em caso de necessidade, sejam tomadas as devidas providências.

Art. 44 - Se a criança for vítima de algum acidente dentro da entidade será prestado socorro imediatamente e o responsável será avisado.

Art. 45 - Se a criança necessitar de algum medicamento não fornecido pelo Posto de Saúde Municipal, o responsável pela mesma deverá fornecê-lo.

Art. 46 - A criança que chegar na entidade com sinais evidentes ou suspeitos de maus tratos, a diretora deverá tomar as providências cabíveis previstas no art. 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Seção IV - Da Higiene

Art. 47 - A manutenção da higiene corporal da criança será feito através de :

- I - Banho - uma vez por dia aos maiores, e aos menores, sempre que necessário;
- II - Escovação de dentes após as refeições;
- III - Corte de cabelos sempre quê necessário;
- IV - Tratamento para erradicaçãd de piolhos;
- V - Troca de fraldas e/ou de roupas.

Parágrafo único - A criança deverá chegar a entidade de banho tomado, roupas e sapatos limpos.

Seção V - Da Alimentação

Art. 48 - A alimentação será fornecida em horários pré-estabelecidos atendendo às necessidades nutricionais adequadas, de acordo com a idade e o tempo que a criança permanecer na entidade.

§ 1º - A entidade é responsável pelo fornecimento da alimentação, exceto quando necessitarem de dieta especial, recomendada pelo médico.

§ 2º - A criança não deverá chegar à entidade comendo ou trazendo merendas diversas consigo.

Seção VI -Material

Art. 49 - Todo material utilizado nas diversas atividades oferecidas para as crianças será fornecido pela entidade.

Parágrafo único - A criança não poderá trazer para a entidade brinquedos e jóias.

Seção VII - Das Atividades Sócio-Educativas

Art. 50 - A entidade proporcionará atividades de socialização como festas e passeios, das quais participará com as crianças, as babás e as monitoras.

Parágrafo único - Para algumas atividades as famílias serão convidadas a participarem.

Art. 51 - As atividades educativas estão explicitadas no Regimento Escolar e na Proposta Político Pedagógica.

Seção VIII – Do Desligamento

Art. 52 - A criança será desligada da entidade:

- I - No início do ano letivo em que completar 7 (sete) anos e for matriculada na Rede Pública ou Particular de Ensino, atendendo a Legislação Vigente;
- II - A pedido do responsável, com motivo que o justifique;
- III - Ao desrespeitar as normas *da* entidade previstas no artigo deste regimento.

TÍTULO IV- DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53-0 ingresso do responsável na entidade só será permitido quando convidado ou solicitado.

Parágrafo único - Sempre que necessário a entidade solicitará a presença do responsável para fornecer informações sobre saúde, comportamento, desenvolvimento e outros problemas apresentados pela criança.

Art. 54 - Qualquer alteração em relação as mudanças de endereço, telefone, trabalho ou outras, o responsável deverá comunicar imediatamente a entidade para a atualização da ficha individual.

Art 55 - Somente o responsável legal ou quem houver sido autorizado por este, cujo nome esteja na ficha de matrícula, poderá retirar a criança da entidade.

Art. 56 - Será assegurada pela entidade a efetivação dos direitos da criança, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Art. 57 - Ficam assegurados a todos os funcionários contratados pela entidade, os direitos que lhe são conferidos pela consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

TÍTULO V - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 58 - A aplicação deste Regimento constituir-se-á em diretriz norteadora das ações da Associação de Assistência e Promoção Social Lourdes Morais Paiva.

Parágrafo único - O presente regimento poderá ser modificado em todo ou em parte em proposta aprovada pela Assembleia Geral, convocada para este fim e aprovada por maioria simples de votos.

Art. 59 - Os casos omissos deste regimento serão resolvidos pela Diretoria, ouvido os órgãos auxiliares quando julgar necessário.

Este Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação, revogada as disposições em contrário.

Paranaíba, 02 de agosto de 2.004

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)