



PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA E OBSERVAÇÕES DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Franci Raimundo Yaegashi¹
Waléria Henrique dos Santos Leonel²

RESUMO: As creches, no decorrer de sua história, assumiram papel assistencialista. A expansão da mulher no mercado de trabalho provocou uma busca maior pelo atendimento oferecido por essas instituições. Entretanto, embora não seja essa a verdadeira função da creche, ela ainda é vista como um local de guarda, para que as mães possam sair para o trabalho. A concepção de creche como espaço pedagógico substituindo o caráter assistencial levou as educadoras a assumirem o papel de profissionais da educação infantil, a exercer a função de educar. O presente trabalho teve como objetivo investigar as percepções dos professores sobre alguns aspectos da prática pedagógica, bem como verificar se as pré-escolas observadas desenvolvem atividades pedagógicas consideradas importantes por HOHMANN (apud MAGNANI, 1998). Foi realizada ainda uma verificação a respeito da formação dessas profissionais. No primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, e sobre o trabalho realizado na educação infantil. No segundo momento, de natureza empírica, foram feitas entrevistas com as educadoras e observações das atividades desenvolvidas nas creches. Chegou-se à conclusão de que as educadoras carecem de informações sobre o desenvolvimento infantil e de que a formação em serviço seria uma das formas mais eficazes para capacitá-las em sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; prática pedagógica; desenvolvimento humano.

TEACHERS PERCEPTIONS ABOUT THEIR PRACTICE OBSERVATION OF ACTIVITIES IN CHILDREN EDUCATION

ABSTRACT: *Along its history, the day nurseries have assumed an assisting role. Women's expansion in the labor market has caused an increased search for the kind of service offered by these institutions. However, although not being their true role, day nurseries are still seen as a watching place so that the mothers can go out to work. The day nursery conception as a pedagogical place replacing their assisting character, has led teachers to change their role to children education professionals and to take the function of educating. The present work has had the objective of investigating the teachers' perceptions about some aspects of their pedagogical practices, as well as to verify if the pre-schools observed carry out pedagogical activities considered important by HOHMANN (apud MAGNANI, 1998). The professionals' formation was also verified. In a first moment, a bibliographical investigation was carried out on children development in this age group, and on the work undertaken in children education. Then, on a second moment, interviews were carried out as well as observations of the activities developed in the day nurseries. It has been concluded that teachers lack information about children development, and that that on-service training would be one of the most effective ways to capacitate them in their pedagogical practice.*

KEYWORDS: *children education, pedagogical practice, human development.*

¹ Orientadora da Pesquisa. Docente do Curso de Psicologia do CESUMAR e do Mestrado em Educação da UEM.

² Aluna do Curso de Psicologia do CESUMAR.



Introdução

O interesse pelo tema surgiu após uma breve experiência dentro de instituições do tipo creches, proporcionada por uma disciplina no 3º ano do curso de Psicologia. Nessas visitas foi possível observar como era desenvolvido o trabalho das atendentes, e com isso notar algumas deficiências na educação e no desenvolvimento das crianças que freqüentavam a instituição.

No início de sua história as creches apresentavam caráter caritativo, pois foram fundadas no intuito de recolher crianças das ruas, escondendo, assim, um problema social, a miséria. Além disso, mudanças socioeconômicas e culturais levavam as mães a buscar algum tipo de auxílio para cuidar de seus filhos, recorrendo às instituições, as quais são vistas ainda como tendo um caráter assistencialista. Contudo, devido à necessidade e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96), as creches passaram a ter uma função pedagógica.

De acordo com a LDB, as creches "têm como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até 6 anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (art.29), (Costa et al, 2001 p.25).

A LDB (9394/96) preconiza ainda: " A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade. II – em pré-escolas, para as de 4 a 6 anos de idade" (art.30), (FARIA e PALHARES,1999, p.17).

Esse artigo mostra que a educação infantil, apesar de ganhar espaço como parte integrante do sistema de ensino, não atende às necessidades de uma educação de qualidade, ao dizer que a educação poderá ser oferecida em entidades equivalentes, não garantindo assim um ambiente educacional adequado.

Além disso, os profissionais que atuam nessa área não são preparados devidamente para atender às necessidades físicas, psicológicas, afetivas e sociais das crianças que freqüentam essas instituições.

Segundo OLIVEIRA e FERREIRA (apud PIMENTA,1999), nem toda intervenção pedagógica ativa o desenvolvimento cognitivo infantil, cabendo ao educador um papel relevante, melhorando a qualidade dessa intervenção e, em consequência, melhorando o ensino.

Apesar de a educação infantil básica ir até os 6 anos de idade, este estudo se restringe à faixa etária de 0 a 2 anos, pois é nesse período que a criança inicia seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Dessa forma, o papel que o educador terá que desempenhar é de fundamental importância, visto que a criança passa a maior parte do dia dentro das creches, necessitando de condições adequadas para que ocorra um

desenvolvimento normal.

Este estudo tem um caráter investigativo e exploratório, e tem por objetivo investigar as percepções dos professores que trabalham em creches, sobre alguns aspectos da prática pedagógica, como também verificar se as pré-escolas observadas desenvolvem atividades pedagógicas consideradas importantes por HOHMANN (apud MAGNANI, 1998).

Neste sentido, a problemática que pretendemos investigar pode ser colocada da seguinte forma: Quais são as atividades realizadas com as crianças na faixa etária de zero a dois anos e como estão sendo realizadas pelos educadores infantis?

Para que os objetivos da presente pesquisa fossem atingidos, este trabalho foi subdividido em quatro partes. Na primeira, enfocamos a situação das creches no Brasil e as mudanças ocorridas nessas instituições em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

Na segunda parte, abordamos o desenvolvimento infantil em suas diferentes dimensões. Na terceira parte, apresentamos a metodologia adotada para a realização da pesquisa. Na quarta parte, por sua vez, apresentamos os resultados referentes aos dados coletados. Nas considerações finais tecemos alguns comentários a respeito dos aspectos mais relevantes encontrados na pesquisa.

I. As Creches e sua Função Social

1.1 - As Creches na Europa

Segundo RIZZO (apud COSTA et al. 2001), a primeira creche fundada em Paris data de 1844 tinha por função oferecer um "[...] local para abrigar crianças recolhidas das ruas, filhos de operárias [...]". Após o surgimento desta, outras vieram, apresentando um cunho eminentemente caritativo. RIZZO (apud COSTA et al. 2001, p. 24) afirma que "durante os primeiros anos de existência [da creche], suas finalidades limitavam-se ao recolhimento de crianças pobres da rua, visando esconder da sociedade a miséria existente". As melhorias começaram a surgir na primeira metade do século XX, com o avanço da medicina e a colaboração entre entidades privadas e serviços públicos.

1.2 - As Creches no Brasil

No Brasil, as creches surgiram a partir do séc. XX. Inicialmente, as entidades religiosas é que assumiam a tarefa de cuidar dessas instituições (KRAMER, 1984; SAMPAIO et.al, 1984; SANTOS, apud COSTA et al., 2001).

O Brasil, nessa época, assim como a Europa, apresentava a visão de que as creches serviam apenas para acolher os necessitados.

Segundo OLIVEIRA et.al. (apud COSTA et al., 2001),

as mulheres deveriam ficar em casa atendendo exclusivamente às necessidades do lar, e só poderiam trabalhar em caso de extrema necessidade. Num primeiro momento, as creches eram de caráter assistencial-custodial: preocupavam-se com a alimentação, a segurança e a higiene dessas crianças; e em relação ao desenvolvimento intelectual e afetivo, não havia maiores preocupações.

As creches foram uma medida paliativa para um problema existente, que era o de cuidar das crianças e, com isso, melhorar a produção das mães operárias, no período da industrialização.

O Brasil, nas últimas décadas, tem sofrido mudanças socioeconômicas e culturais, o que tem provocado uma rápida incorporação da mulher no mercado de trabalho. Tais mudanças repercutiram no interior da família, levando a mulher a buscar alternativas para resolver o problema do cuidado com as crianças (PIMENTA, 1999).

Para PIMENTA (1999), o percurso histórico das creches sempre esteve ligado às modificações do papel da mulher em nossa sociedade e, conseqüentemente, ao papel por ela desenvolvido dentro da família, no que diz respeito ao atendimento aos filhos. Dessa forma, a creche apresentava-se apenas como uma alternativa para viabilizar o mercado de trabalho, liberando a mão-de-obra feminina, uma vez que, até então, a educação da criança pequena cabia exclusivamente à mãe.

A finalidade a que se propunha a creche dizia respeito a objetivos estritamente ligados à saúde física, com a preocupação voltada para higiene, alimentação e segurança. Em função desses dados históricos, percebe-se a vinculação da creche à pobreza, ao abandono e às sociedades de proteção à infância, o que nos leva à constatação de que inicialmente as creches tinham um caráter essencialmente assistencialista (HADDAD, 1991).

Assim, como a LDB, os direitos da criança transformaram-se em diretrizes e normas. As creches buscam afastar-se de concepções filantrópicas, custodiais, higienistas, com que historicamente têm sido identificadas.

Os profissionais que trabalham nestas instituições discutem qual seria a proposta pedagógica orientadora do trabalho junto às crianças, visto que, pelo fato de assumirem outras funções dentro da creche, as educadoras acabam assumindo o papel de observadoras das brincadeiras e dos comportamentos das crianças, sem interagir com elas.

Observa-se, entretanto, que a atuação da creche caminha de forma dinâmica, e na década de 90 tem sido identificado, em vários municípios, o aumento de experiências inovadoras, impulsionadas por novas concepções de infância e de atendimento em instituições coletivas.

Alguns centros ainda têm procurado construir as relações creche-família de modo mais positivo, em torno de

uma parceria, de uma divisão de trabalho e de responsabilidade entre os dois segmentos (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e VITÓRIA, 1997).

1.3 - As Creches e a Nova LDB

Segundo CAMPOS (apud FARIA e PALHARES, 1999), as diversas áreas governamentais e não governamentais vêm se organizando para tentar concretizar o que a nova Constituição e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prescrevem: “a educação infantil é um direito da criança, embora não seja obrigatória, e a creche faz parte da educação básica, assim como a pré -escola, o ensino fundamental e o médio” (p.1).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) passa uma idéia de uma infância, dentro das instituições, bem adequada, de acordo com as necessidades da criança, com muito estímulo, com professores preparados, que se preocupam, com o vínculo entre educador e criança,mas isso se afasta da realidade da maioria das creches brasileiras.

O documento citado não trata de questões sobre as condições do ambiente, sobre a relação adulto/criança, sobre a adequação do espaço físico e a rotatividade do profissional da creche,(que pode ser ocasionada pela baixa remuneração) e ainda sobre a formação do professor. Isso tudo deixa o RCNEI distante da realidade, pois não supre as expectativas necessárias.

A divisão por faixa etária proposta no RCNEI (0 a 3 e 3 a 6) e a forma como está estruturado o documento contribuem para a fragmentação da educação. As propostas pedagógicas geralmente ficam inapropriadas para as crianças menores de 2 anos, favorecendo que aconteçam alguns equívocos por parte dos professores.

A dicotomia da concepção educacional assistencialista está impregnada, em várias dimensões, no pensamento pedagógico. Assim, a versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil considera que parte das instituições “teriam nascido com o objetivo de ‘assistir às crianças de baixa renda’, sendo ‘usadas para outros fins’ que não o de sua vocação educacional, enquanto, de outra parte, as pré- escolas seriam ‘declaradamente’ ou ‘assumidamente’ educacionais. (v. I, p. 7-8)” (FARIA e PALHARES, 1999, p. 53).

Para FARIA e PALHARES (1999), vincular as creches e as pré-escolas ao sistema educacional representa uma conquista, pois as crianças pobres eram mantidas em um segmento de instituições educacionais específicas para pobres, contribuindo para a segregação e o preconceito.

Assim, pode-se dizer que uma instituição tem que estar preparada para atender às necessidades das crianças, pois para elas a ampliação de seu universo cultural e o conhecimento do mundo ocorrem, na constituição de sua

identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social, diferentemente da segmentação proposta.

1.4 - As Creches, na Atualidade

A creche, segundo OLIVEIRA (1992), é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar os cuidados físicos, também é responsável pelo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A creche deve ser pensada como um ambiente de socialização diferente do familiar. "Nela se dá o cuidado e a educação de crianças que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeitos" (p. 64).

Segundo OLIVEIRA (1992), uma proposta pedagógica para a creche envolveria a organização de variadas atividades, com diferentes materiais e em espaços físicos determinados, para grupos de crianças. Nessas atividades, o educador cuidaria de interagir com as crianças e facilitaria a interação com outras crianças, objetos, espaços e situações disponíveis.

A proposta é buscar o equilíbrio entre aquilo que é novo para a criança, as ocasiões para ela explorar e descobrir, e aquilo que lhe é familiar, em momentos em que ela retoma ações, brincadeiras que fazem parte da sua rotina, de forma que ela alcance segurança, estabilidade e consistência.

II. As Diferentes Dimensões do Desenvolvimento Infantil

2.1 - A Dimensão Afetiva

Para WINNICOTT (1982), os cuidados que a mãe dedica ao seu filho não se constituem apenas em prazer, mas em uma necessidade, cuidados esses que farão com que da criança cresça um adulto sadio. Para o autor, saúde é sinônimo de maturidade; se no desenvolvimento do ser humano não ocorrerem desvios no processo evolutivo, a pessoa terá saúde.

WINNICOTT (1982) afirma que, do ponto de vista físico, é possível se cometerem erros, pois esses poderão ser remediados, mas do ponto de vista psicológico os erros poderão altamente prejudicar o desenvolvimento da criança.

Para WINNICOTT (1982), a mãe se adapta às necessidades do bebê, especialmente no início. Muitos autores, no entanto, não consideram importante a fase do bebê até os seis meses, e acreditam que outras pessoas possam ser treinadas para desempenhar a função de cuidadores.

Contudo, WINNICOTT (1982, p. 96) acredita que "os cuidados maternos com o próprio bebê são inteiramente pessoais, uma tarefa que ninguém mais pode realizar tão bem quanto a própria mãe". Assim, defende que a presença da mãe é necessária para o desenvolvimento do bebê, como

pessoa viva. O bebê precisa ter acesso ao corpo da mãe, para poder tocá-lo e sentir o seu calor. A mãe também é necessária para apresentar o mundo ao seu filho, suprimindo uma de suas necessidades básicas, que é a alimentação, e a forma como esta for oferecida ao bebê pode lhe trazer segurança de que suas necessidades serão satisfeitas. Além disso, quando a maturidade chegar, essa criança terá uma maior riqueza em seus relacionamentos com o mundo exterior.

SPITZ (apud CARVALHO et al., 2001) ressalta que é de grande importância a interação entre a mãe (ou pessoa que executa esse papel) e o bebê, para o desenrolar normal do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o autor fala de organizadores do psiquismo, que são representados por sinais que o bebê apresenta, indicando o processo maturacional psíquico. Estes sinais, como por exemplo o choro, o sorriso, são percebidos como, comportamentos específicos do bebê para com o ambiente externo.

Na teoria de PIAGET (apud KAPLAN, 1997), o apego caracteriza-se pelo fato de a criança buscar aconchegar-se e desejar estar próxima a dessa pessoa. No primeiro mês de vida, o bebê começa a mostrar o comportamento de apego que visa a promover a intimidade com as pessoas a quem se sente vinculado. Quando na infância acontecem apegos adequados, eles exercem importante papel na capacidade futura de formar relacionamentos na vida adulta.

2.2 - A Dimensão Cognitiva

De acordo com WADSWORTH (1997), a organização cognitiva é o processo de aprender e conhecer os fatos de maneira previsível. A adaptação é o principal processo envolvido na organização cognitiva, e a adaptação seria a capacidade de ajustar-se ao ambiente e interagir com ele. Na adaptação vão ocorrer dois processos complementares, que são a assimilação e a acomodação.

A primeira é a apreensão de novas experiências através do próprio conhecimento da pessoa, ou seja, as coisas e os fatos do meio são inseridos em um sistema de relações e adquirem significação para o indivíduo. Já no processo de acomodação, ao mesmo tempo que a pessoa vai incorporando os conceitos novos aos que ela já possui, os conceitos já existentes vão sendo modificados pelo que ela assimilou, ou seja, é o ajuste do sistema de conhecimento do indivíduo às exigências da realidade do ambiente.

Assim, para FONTANA e CRUZ (1997), a inteligência é assimilação, por permitir ao indivíduo incorporar os dados da experiência. Mas é também acomodação, pois os novos dados incorporados acabam por produzir modificações no funcionamento cognitivo da pessoa.

Segundo a teoria de PIAGET (apud KAPLAN, 1997), a criança de 0 a 2 anos encontra-se no período sensório-motor, uma vez que o bebê começa a aprender através da observação sensorial e adquire controle de suas funções motoras, através da atividade, da exploração e da manipulação do ambiente.

O mundo tátil, espacial e visual do bebê expande-se durante esse período, e a criança interage ativamente com o ambiente, utilizando os padrões de comportamento previamente aprendidos.

Nesse período, acontece a aquisição crítica, que é o desenvolvimento da constância do objeto, quer dizer, a capacidade de a criança compreender que os objetos possuem uma existência independente de seu envolvimento com eles. A criança, nesse período, aprende também a diferenciar a si mesma do mundo, e é capaz de manter uma imagem mental de um objeto, mesmo que este não esteja presente e visível.

Segundo ASSIS (1989), na teoria de PIAGET a aprendizagem e o desenvolvimento constituem duas fontes distintas de conhecimento, mas existe uma interdependência entre elas. A aprendizagem só se realiza quando há assimilação ativa, a qual precisa de estruturas anteriores. Assim, a aprendizagem interfere no desenvolvimento, mudando as estruturas sem dar origem a novas.

Nesse sentido, a aprendizagem vai depender do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Para tanto, a criança necessita do estímulo das pessoas envolvidas na sua educação, de forma que ela possa agir sobre os objetos, ativando assim seus esquemas mentais, o que possibilita a transformação da realidade.

2.3 - A Dimensão Psicomotora

Segundo MEUR e STAES (1989), o estudo da psicomotricidade é recente. Numa primeira fase, ela visa, sobretudo, ao desenvolvimento motor da criança. Depois, os autores estudaram a relação entre o atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança.

Seguiram-se estudos sobre o desenvolvimento da habilidade manual e de aptidões motoras, em função da idade. Hoje em dia, os estudos ultrapassam os problemas motores: pesquisam as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal. Pesquisam também as dificuldades escolares de crianças de inteligência normal, bem como a relação do gesto com a afetividade.

Por volta dos 7 anos, a criança completa o seu desenvolvimento perceptivo motor. A partir daí, haverá um refinamento da integração perceptivo-motora em relação ao desenvolvimento do processo intelectual.

O desenvolvimento motor dos 6 aos 12 meses de

idade, segundo GESELL (apud COSTA et al., 2001), ocorre de modo contínuo e progressivo, numa seqüência de complexidade crescente, evidentemente quando as condições são adequadas, sem a ocorrência de fatores outros que provoquem interrupção ou atraso no processo.

Aos dezesseis meses, a criança começa a desenvolver uma série de aspectos do comportamento motor, tais como: andar sozinho, pronunciar as primeiras palavras, brincar com objetos e os esconder com maior desenvoltura, abaixar e olhar por entre as pernas, dançar, ouvir música, pedir as coisas que lhe interessam apontando com o indicador. A criança quer alimentar-se sozinha, e ela já apresenta percepção de tempo e espaço.

Aos dezoito meses, a habilidade motora apresenta forte impulso locomotor, pois a criança sobe e desce escadas, empurra a bola com os pés, atira objetos, abre e fecha gavetas. Nesse período, a criança acha-se muito segura, chegando a não admitir ser conduzida pela mão em um passeio, preferindo andar livremente.

Segundo CARVALHO et al. (2001), no desenvolvimento da criança pequena, principalmente até os três anos, destaca-se a importância da observação da área motora: é ela que essencialmente poderá dar indícios sobre outras facetas do desenvolvimento, tal como o aspecto psíquico.

A psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, e uma pessoa com problemas motores passa a ter problemas de expressão.

Segundo MEUR e STAES (1989), a função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança. Para os autores, "a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade, e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica" (MEUR e STAES, 1989, p. 5).

2.4 - A Dimensão Social

Para VYGOTSKY (apud REGO, 1995), é de grande importância o papel da interação social no desenvolvimento humano. VYGOTSKY acredita que a estrutura fisiológica humana, que é inata, não seja suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características de cada pessoa vão depender da sua interação com o meio físico e social.

O homem isolado e privado do contato com os outros de sua espécie é indefeso. O desenvolvimento do homem está relacionado com o seu contexto sociocultural, uma vez que suas rupturas e seus desequilíbrios provocarão reorganizações por parte dos indivíduos.

VYGOTSKY (apud REGO, 1995) afirma que os fatores biológicos são preponderantes em relação aos

sociais, apenas no início da vida da criança. Por meio da interação que é feita com o seu grupo social e com os objetos de sua cultura, a criança passa a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

Para que as funções mentais superiores (memória, linguagem, consciência, etc.) se desenvolvam, é necessária a manipulação dos sistemas simbólicos (escrita, números, etc.). Na visão vygotskyana, a aprendizagem dos sistemas de signos é fundamental, na medida em que eles tornam possível uma série de controles sobre o outro. Na escrita, por exemplo, a criança tanto irá expressar o seu pensamento como também irá organizá-lo e regulá-lo.

2.5 - O Papel do Educador

O educador tem como papel, segundo ASSIS (1989), criar situações mais adequadas para resolver os problemas que poderão surgir em relação à criança. O conhecimento, segundo a perspectiva construtivista, deve ser reinventado pela criança, e o educador precisa criar condições para a reinvenção, precisa estimular a criança a encontrar soluções, de forma que desafiem sua curiosidade e estimulem sua reflexão, estando presente, intervindo junto à criança, levando-a a refletir sobre suas ações, caminhando em direção à estruturação do conhecimento.

Segundo GRUBER (apud ASSIS, 1989, p. 22), "a tarefa dos educadores não é a de ensinar às crianças alguns conhecimentos fundamentais mas sim a de colocá-las em circunstâncias favoráveis que lhes permitam descobrir aquilo que elas devem saber".

Segundo ASSIS (1989), o educador precisa conhecer bem os fundamentos psicológicos que orientam sua metodologia, a fim de serem evitadas incoerências que muitas vezes são observadas, entre princípios teóricos e práticas educativas.

Para PIAGET (apud ASSIS, 1989), o educador deverá deixar de ser aquele que ensina para se transformar no que cria as situações mais estimuladoras para que a criança sozinha descubra o conhecimento.

PIAGET (apud ASSIS, 1989) afirma que podemos observar acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual da criança, os quais vão depender de ambientes específicos, que se caracterizam pela abundância ou pela carência de atividades e experiências espontâneas propiciadas a ela.

Segundo MAGNANI (1998), a interação adulto-criança é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, pois através da participação do adulto e do seu incentivo, a criança terá maior condição de desenvolver seu conhecimento de forma adequada.

Para MAGNANI (1998), a falta dessa interação é uma forma de a escola se manter segura em seus paradigmas, sem necessitar rever posturas.

III. Metodologia

3.1 - Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos que participaram desse estudo foram educadoras infantis de creches maringenses, que trabalham diretamente com crianças do berçário e do maternal.

A pesquisa foi realizada em quatro creches, em cada uma das quais foram entrevistadas duas educadoras, totalizando oito entrevistas.

3.2 - Instrumentos Utilizados

Para iniciar o estudo, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico, o qual possibilitou um aprofundamento histórico sobre as creches, sendo possível assim observar as melhorias que hoje estas instituições alcançaram após as várias mudanças na lei.

Em seguida, foi elaborado, em um primeiro momento, um roteiro de entrevista (instrumento 1), através do qual se procurou obter as informações importantes sobre a realidade das creches no momento atual, como está a formação das profissionais e como elas vêem o papel do educador.

Em um segundo momento, foi utilizado um roteiro de observações (instrumento 2), adaptado de HOHMANN (apud MAGNANI, 1998). O roteiro de observação (vide anexo 1) teve como objetivo investigar que tipo de trabalho estava sendo realizado dentro das instituições com as crianças e como as atividades desempenhadas e a participação dos educadores estavam contribuindo para o desenvolvimento infantil. Para a aplicação do instrumento 2 foi realizada uma observação nas quatro escolas da amostra.

3.3 - Procedimento para Coleta e Análise dos Dados

Inicialmente, foi encaminhado um ofício para a Secretaria de Educação, solicitando autorização para visitar e observar as instituições e entrevistar as educadoras. Nesta pesquisa foram observadas quatro creches, escolhidas pela Secretaria de Educação, sendo três municipais e uma mantida pelo município e por uma fundação. As educadoras foram selecionadas aleatoriamente, de acordo com sua disponibilidade, sendo duas educadoras de cada creche totalizando oito educadoras.

Não houve maiores dificuldades para que fossem colhidos os dados. No primeiro momento, foram transcritas as entrevistas, que tinham em seu conteúdo questões pessoais, dados profissionais e a visão das educadoras a respeito do seu trabalho educacional e do papel que a creche exerce.

Foram elaboradas quatro categorias de análise, abordando os pontos mais relevantes para o trabalho:

1) autopercepção enquanto educadoras;

- 2) planejamento das atividades;
- 3) dificuldades encontradas no trabalho;
- 4) relacionamento das educadoras com os pais das crianças.

IV. Resultados e Discussão

Através do primeiro instrumento foram entrevistadas oito educadoras, as quais abordaram questões relacionadas à sua formação pedagógica. Os dados referentes às educadoras são mostrados no quadro n^o 1.

Quadro n^o 1: Dados relativos às educadoras

Entrevistadas	Idade	Estado civil	Escolaridade	Curso e instituição	Tempo de atuação	Curso superior	Curso de especialização
N ^o 1	47	Casada	2º grau	Magistério	30 anos	Não	Adicional
N ^o 2	42	Casada	3º grau completo	Economia UEM	3 anos	Sim	Especialização em educação-UNOPAR
N ^o 3	29	Solteira	3º grau incompleto	Pedagogia Sarandi	1 ano	Não	Não
N ^o 4	31	Casada	3º grau	Pedagogia UEM	13 anos	Sim	Especialização em educação infantil-UEM
N ^o 5	31	Solteira	3º grau completo	História UEM	11 anos	Sim	Adicional p/ pré-escola
N ^o 6	23	Solteira	3º grau incompleto	Pedagogia UEM	6 anos	Cursando	Adicionais na educação infantil
N ^o 7	37	Casada	3º grau incompleto	Pedagogia Sarandi	13 anos	Cursando	Adicional pré-escola
N ^o 8	41	Casada	3º grau completo	Pedagogia Jandaia	21 anos	Sim	Psicomotricidade-IMEP

Através do segundo instrumento, foi possível se obterem dados referentes às instituições observadas, os quais são mostrados no Quadro n^o 2.

Quadro n^o 2: Dados relativos às instituições

Instituição	N ^o . De alunos	N ^o . De salas	N ^o . De educadores	N ^o . De auxiliares	N ^o . De alunos por educador	Abordagem teórica da creche	Coordenação pedagógica	Trabalho psicológico
N ^o 1	146	6	6	4	25	Construtivismo	Não	Não
N ^o 2	183	6	6	3	30	Histórico-crítica	Não	Não
N ^o 3	102	4	3	4	25	Construtivismo	Não	Não
N ^o 4	183	6	5	7	30	Construtivismo	Não	Não
N ^o 5	160	6	6	5	20	Construtivismo	Não	Sim

Segundo os dados retirados das entrevistas, pode-se concluir que a formação das educadoras de creche é boa, quando comparada com a formação de educadores infantis de outras regiões do Brasil. Contudo, ficou comprovado, com a maioria das entrevistas, que as educadoras não têm oportunidade de se aperfeiçoarem profissionalmente. Demonstraram ainda dificuldades para entenderem a abordagem pedagógica aplicada pela instituição.

4.1 - Análise Qualitativa

Para tratar os dados referentes ao instrumento 1,

foram elaboradas quatro categorias para a análise do discurso das educadoras:

- 1) auto-percepção enquanto educadoras;
- 2) planejamento das atividades;
- 3) dificuldades encontradas no trabalho;
- 4) relacionamento das educadoras com os pais.

4.1.1 - Auto-percepção enquanto educadoras

Nas entrevistas foi possível constatar que as educadoras ainda possuem a concepção de que a creche é um local designado para se cuidar das crianças enquanto seus pais trabalham, ou seja, ainda guardam do início da existência das creches a visão assistencialista da instituição.

Apesar disso, afirmaram estar havendo várias mudanças em relação às instituições, hoje mais voltadas para o desenvolvimento da criança, e também reconhecem a necessidade do trabalho pedagógico. Contudo, segundo as entrevistadas, há um longo trabalho para ser feito e serão necessárias várias mudanças.

"a creche hoje melhorou bastante desde o seu começo (...) hoje está em mudança mas ainda falta muito, é um trabalho longo e contínuo (...) ainda é assistencialista o trabalho. O cuidar ainda vem antes do pedagógico" (E5, 31 anos).

As educadoras, por verem as creches como um local de guarda e assistência, acabam por assumir o papel de "babá", deixando de lado seu verdadeiro papel, que é o de educadora infantil.

"Eu amo meu trabalho. A parte mais gostosa da educação delas sou eu que faço, a mãe mesmo não participa de nada." [E1, 47 anos]

4.1.2 - Planejamento das atividades

Ao perguntar sobre o planejamento diário, as educadoras deixaram claro que existe um programa a ser desenvolvido bimestralmente, fornecido pela Secretaria de Educação, sendo os temas idênticos para todas as instituições municipais. A partir daí, cada professora desenvolve seu planejamento, Existe uma preocupação quanto a esse planejamento, para que aborde assuntos que estejam dentro do cotidiano da criança, facilitando o entendimento do conteúdo, como matemática, português e geografia, o que contribuiria, assim, para um melhor desenvolvimento cognitivo.

"A Secretaria de Educação determina um tema bimestral, o que imagino ser o mesmo para todos os centros infantis. Os temas são divididos por bimestre; por exemplo, o tema desse bimestre é o amigo, dentro do tema amigo cada professora faz o planejamento das atividades diárias. Hoje trabalhei noções de

tamanho. Qual o amigo maior? Qual o menor? O amigo da direita, o amigo da esquerda?" (E3, 29 anos).

4.1.3 - Dificuldades encontradas no trabalho

Dentre as dificuldades encontradas pelas educadoras no seu dia-a-dia, destacam-se: muitas crianças para pouco espaço, poucas profissionais para atendê-las, diferença de idade entre as crianças. No berçário, crianças de 4 meses e crianças de 18 meses ocupam o mesmo espaço, para dormir, comer e brincar. Isso dificulta, segundo as entrevistadas, o atendimento às crianças com necessidades diferentes, no mesmo local.

Outra dificuldade apresentada foi a falta de experiência para trabalhar com crianças que apresentam problemas de comportamento, como a hiperatividade. Relatam não saberem como lidar nesses casos. Em função disso, acabam por apelar para a "intuição". Apresentaram ainda dificuldades relacionadas à falta de experiência em relação à atuação na educação infantil, pois algumas educadoras apresentam formação em áreas não relacionadas com ela.

"(...) crianças com hiperatividade é uma coisa nova, as crianças são diagnosticadas e não sabemos como trabalhar com essa criança. Elas não têm limites e não aceitam limites. Estamos lidando com a intuição, e não sei se pondo limites estaremos ajudando a criança ou não. Na minha sala tem dois hiperativos, e também crianças que têm agressividade, que não me agridem mas descontam nos colegas. Você precisa estabelecer limites para poder trabalhar senão não tem como trabalhar" (E8, 41 anos).

"(...) no início me senti perdida, porque é o meu primeiro ano na educação infantil, tinha dificuldades para fazer o planejamento, eu nunca tinha trabalhado com crianças pequenas antes (...)" (E3, 29 anos).

4.1.4 - Relacionamento das educadoras com os pais

Quanto ao relacionamento entre a creche e os pais, as educadoras declararam não existirem grandes problemas. Os pais acabam por manter um contato mais direto com a supervisora e a diretora da creche. Com as educadoras, o contato só ocorre quando deixam ou buscam os filhos. Em algumas creches verificamos que os pais têm uma relação mais aberta com a instituição: eles têm a liberdade de entrar nas salas de aula e circular pelas dependências da instituição.

"É normal, eles conversam mais com a supervisora, ou com a diretora do que com a

gente, porque nós temos que receber as crianças quando elas chegam e, por isso, não dá tempo de conversar muito com eles. Eles procuram mais quando querem dar alguma recomendação a respeito do filho" (E3, 29 anos).

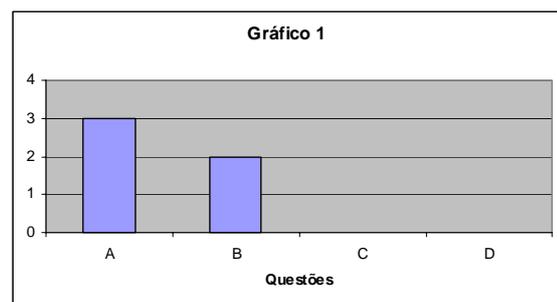
"(...) aqui nós deixamos a mãe bem à vontade, não é proibido nada, elas podem entrar na sala, levam as crianças até na sala, conversam sempre com a gente" (E5, 31 anos).

4.2 - Análise Quantitativa e Qualitativa

Como já foi dito na metodologia, para a coleta de dados desta pesquisa foi utilizado, ainda, um segundo instrumento (roteiro de observação), o qual nos permitiu a visualização do trabalho desenvolvido nas creches.

Os dados referentes ao roteiro de observação são mostrados nos gráficos abaixo relacionados.

Gráfico 1: Resultados referentes à questão 1



A sala está dividida em espaços que permitam às crianças jogarem livremente. Tais espaços incluem:

- A: jogo do faz-de-conta;
- B: jogo de construção;
- C: jogo de regras;
- D: nenhum dos jogos.

Observando o gráfico 1, no item A, das quatro creches observadas três apresentam espaço para o jogo do faz-de-conta, sendo este muito importante, pois demonstra como a criança vê e constrói seu mundo. BARBATO CARNEIRO (apud MAGNANI, 1998, p. 76) afirma que

"é principalmente nas atividades de 'faz-de-conta'... desprezada pela escola, que se observa a criança em toda a sua inteireza... É nesse momento, tão rico, que o educador deve estar atento para auxiliá-la a superar alguns obstáculos que, certamente, poderão comprometer a aprendizagem".

MACEDO (apud MAGNANI, 1998) diz que os jogos de faz-de-conta são importantes também para o ensino, pois

permitem à criança fazer analogias entre os fatos, ou seja, “dão à criança a possibilidade de compreender as coisas que acontecem no seu dia-a-dia de forma afetiva e cognitiva, tanto na vida social quanto física, e este tipo de raciocínio será exigido da mesma na escola” (p. 76).

Foi possível observar nas instituições visitadas que estas não possuíam o material necessário para o faz-de-conta. Entretanto, segundo MAGNANI (1998), sucatas, como frascos plásticos, caixas, retalhos são ótimos materiais para que as crianças possam se desenvolver dentro das brincadeiras de faz-de-conta.

Em relação ao item B, apenas duas creches possuem um espaço para os jogos de construção. FRIEDMANN (apud MAGNANI, 1998) diz que os jogos de construção representam uma fase de transição entre a fantasia e a realidade. CUNHA (apud MAGNANI, 1998), por sua vez, mostra que esses jogos proporcionam exercícios e desenvolvem habilidades, levando a criança a perceber a necessidade de planejar as ações.

Os jogos de construção são importantes, pois eles vão auxiliar a criança na construção do conhecimento através de seus sentidos, construindo também relações espaciais. Possibilitam à criança fazer distinções e comparações, utilizar os blocos de construção para desenvolver formas, aprender a colocar em ordem, separar por cores, por tamanho. Tocando e manuseando os objetos, a criança vai conhecendo cada vez mais sobre eles e, com isso, vai construindo sua atividade mental.

Em nenhuma das instituições visitadas foi encontrado um espaço destinado ao jogo-de-regras. PIAGET (apud KAMII, 1991) usa o termo jogo para referir-se a atividades caracterizadas pela primazia da assimilação sobre a acomodação; nelas a criança distorce um objeto ou um acontecimento para seu próprio prazer.

Para Piaget, o jogo é crucial no desenvolvimento da criança, e quanto menos idade ela tiver, mais crucial é o jogo.

Os esquemas do bebê, que vão se adaptando de acordo com o reconhecimento dos objetos, vão sendo desenvolvidos através dos jogos: ao agir sobre os objetos, os bebês gradualmente estruturam seu tempo e seu espaço.

Portanto, os jogos são de grande importância para o desenvolvimento infantil. PIAGET (apud KAMII, 1991) defende a utilização do jogo na educação infantil dizendo que.

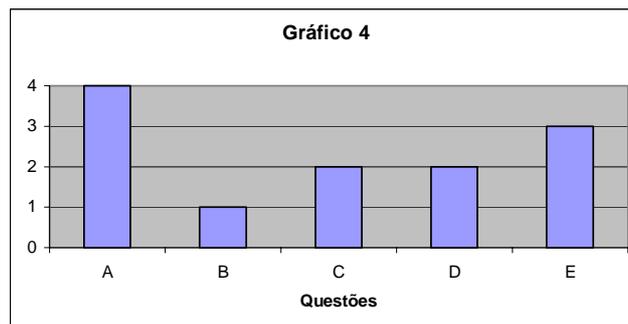
“(...) todos os métodos ativos da educação infantil exigem que a criança seja provida de um equipamento adequado, assim quando [as crianças] estão jogando irão assimilar as realidades intelectuais que de outra maneira ficariam fora da inteligência infantil” (p. 157).

Em relação ao item “D”, duas das quatro instituições

observadas não possuíam nenhum espaço para esses jogos. Pode-se verificar que isso ocorreu nas instituições em que havia uma menor interação dos educadores com as crianças.

Para MAGNANI (1998, p. 80), “esta omissão deve-se ao fato de que a escola não está interessada em rever a sua postura e os seus dogmas, pois prefere deixar as coisas como estão porque assim se mantém segura”

Gráfico 2: Resultados referentes à questão 2



As crianças têm liberdade de criar as próprias representações das coisas?

- A- as crianças escolhem os seus materiais para fazerem representações;
- B- as crianças constroem representações a partir das próprias percepções das coisas, em vez de partirem de um modelo adulto preestabelecido;
- C- os adultos incentivam e dão apoio às crianças no seu desempenho de papéis;
- D- os adultos falam com as crianças sobre suas representações;
- E- as crianças não encontram espaço para fazerem as suas representações.

No que se refere à questão 2, conforme pode ser constatado no gráfico 2, em três escolas (75%) as crianças escolhem os materiais para fazerem suas representações e recebem o incentivo e o apoio dos educadores, sendo isso de fundamental importância para seu desenvolvimento.

A liberdade que as instituições oferecem às crianças vão proporcionar a elas a construção do conhecimento, o que se dá a partir de suas ações exploratórias sobre o meio ambiente. A participação do adulto vai ajudar a criança na assimilação e na acomodação dos esquemas, estruturando, assim, seu conhecimento.

Em relação ao item “D”, em apenas 2 instituições pôde-se observar o educador falando sobre as representações das crianças. A criança, por volta dos 2 anos, começa a empregar palavras faladas como símbolos, em vez de objetos. Isso se dá devido à interação social normal.

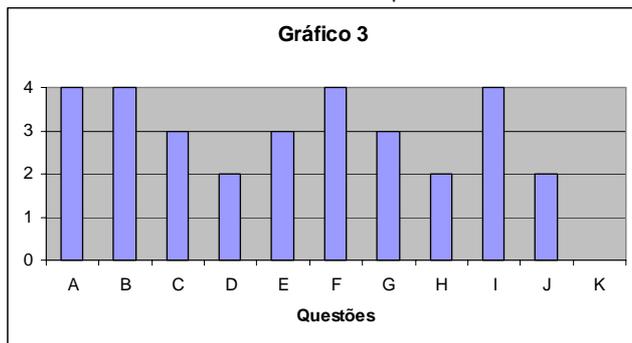
Assim, segundo WADSWORTH (1997), a internalização do comportamento através da representação, facilitada pela

linguagem, acelera o ritmo com que as experiências podem ocorrer.

Piaget (apud WADSWORTH, 1997) diz que

“é fundamental que haja transmissão hereditária do mecanismo que torna possível esta aquisição (da linguagem falada). A linguagem em si é, no entanto, adquirida através de transmissão externa. Desde que o homem começou a falar nunca houve um exemplo de manifestação hereditária da estrutura lingüística “ (p. 71).

Gráfico 3: Resultados referentes à questão 3.



A área de recreio ao ar livre inclui os seguintes materiais e / ou equipamentos?

- A- balanço;
- B- escorregador;
- C- gaiola;
- D- trepa-trepa;
- E- triciclo/carrinho;
- F- bolas;
- G- piscina/tanque de água;
- H- tanque de areia;
- I- materiais de construção;
- J- outros;
- K- nenhum deles.

Observando o gráfico 3, pode-se constatar que todas as instituições observadas possuem balanço, escorregador, bolas e materiais de construção. Em algumas, os materiais de construção são improvisados com sucatas, o que não deixa de ter o seu valor pedagógico, se bem trabalhados.

Gaiolas, piscina/tanque de água, triciclos e carrinhos foram verificados em 3 instituições, sendo que as piscinas continham bolinhas ou simplesmente eram colocadas no sol para pôr as crianças dentro, a fim de brincarem com outros materiais.

Os trepa-trepas e os tanques de areias foram observados em apenas duas instituições, sendo que em uma não estavam sendo utilizados o tanque de areia e alguns dos materiais citados, por 2 meses, e ainda não se sabia por quanto tempo mais seu uso ficaria impossibilitado, pois a

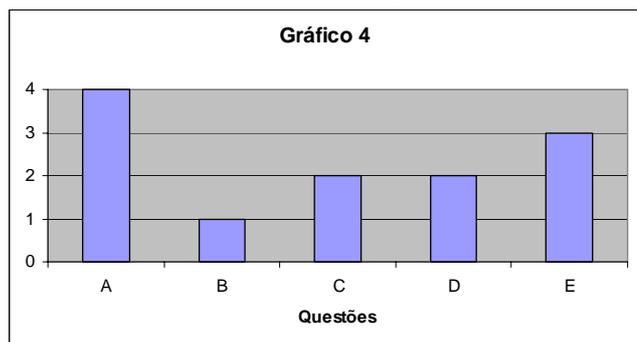
instituição estava passando por reformas.

No que se refere ao item “J” (presença de outros materiais), em apenas uma instituição os materiais se diferenciavam. Podemos citar como exemplos os “rolos” ou “pneus” encapados com lona colorida. As educadoras disseram que usavam esses materiais para desenvolver o equilíbrio motor da criança. Essa informação não pôde ser comprovada na observação.

Não foi verificada a falta dos materiais citados em nenhuma das instituições visitadas (item k).

A importância desses materiais para o desenvolvimento infantil, segundo MAGNANI (1998), refere-se ao fato de que “a experiência com os equipamentos ajuda a criança a desenvolver a coordenação motora fina e global, e quanto mais consciência tiver daquilo que seu corpo pode fazer, maior será a percepção do espaço que a rodeia e das relações entre os objetos no espaço”(p.85).

Gráfico 4: Resultados referentes à questão 4



Como acontece a brincadeira ao ar livre?

- A- das crianças que brincam, estas estão ativas sob o ponto de vista físico, correndo, caminhando, trepando, empurrando, puxando e balançando-se;
- B- algumas das crianças não brincam;
- C- os adultos participam ativamente, juntamente com as crianças;
- D- os adultos incentivam, apoiam e desenvolvem as brincadeiras das crianças;
- E- os adultos dão início aos jogos e participam deles.

Observando o gráfico 4, em relação ao item “A”, em todas as instituições visitadas foi constatado que as crianças brincam de forma ativa. No item “B”, foi verificado que em apenas uma instituição foi encontrada uma criança que não brincava. Segundo relatos dos professores, a criança permanecia sempre sozinha e quieta. Embora tentassem interagir ela não permitia. Este fato chamou bastante a atenção, já que ela não apresentava aparentemente nenhum problema físico que a incapacitasse de brincar com as outras crianças. Podemos, então, levantar a hipótese de algum problema de ordem afetiva.

No item "C", em apenas duas instituições os adultos interagem com as crianças, participando de suas brincadeiras e mostrando atenção em suas construções; nas demais, eles não utilizam este espaço como pedagógico e sim como uma recreação, sem valor educacional e emocional.

Segundo CUNHA (apud MAGNANI, 1998),

"... a participação do adulto pode enriquecer e dar prestígio à brincadeira... Brincar junto reforça os laços afetivos e, geralmente, as crianças gostam quando um adulto quer brincar com elas, pois sentem que o jogo assim se torna valorizado ... Entretanto, ... a participação do adulto deve se limitar a uma sugestão, um estímulo, um esclarecimento, ou uma participação de igual para igual, para que não haja restrição à iniciativa das crianças..." . (p.67)

No item "D" foi observado que em apenas duas instituições os adultos incentivam, apoiam e desenvolvem as brincadeiras das crianças, sendo inclusive as mesmas instituições apontadas no item "C". A participação do professor é muito importante, pois vai propiciar à criança o desenvolvimento de sua segurança e sua autonomia.

A criança enriquece seu desenvolvimento nas brincadeiras, tomando as decisões e vivendo as fantasias que a brincadeira pode propiciar.

No item "E", em três instituições os educadores dão início às brincadeiras e participam delas, mas foi observado que isso acontece com apenas alguns grupos de crianças, e a participação era por um período muito curto.

Foi possível observar nessas instituições que os próprios educadores têm dificuldades ou não sabem brincar com as crianças, fazendo na maioria das vezes o papel de observadores passivos.

Considerações Finais

Este estudo, que foi realizado em instituições (creches) públicas da cidade de Maringá-PR, teve como objetivo investigar as percepções dos professores sobre alguns aspectos da prática pedagógica, bem como verificar se as creches observadas desenvolvem atividades pedagógicas consideradas importantes por HOHMANN (apud MAGNANI, 1998), para o desenvolvimento infantil.

Verificou-se que as instituições observadas (creches) ainda são locais assistencialistas, de guarda das crianças, pois foi constatado que os educadores ainda não se vêem com a função de educar. Além disso, os próprios pais ou responsáveis estão preocupados mais com o bem-

estar físico da criança, esquecendo-se dos aspectos pedagógicos, afetivos e emocionais.

Foi verificado que os educadores não possuem uma boa formação, tanto por falta de incentivo e apoio dos órgãos responsáveis, como também pelo desconhecimento do que um educador deve fazer, das suas responsabilidades frente ao desenvolvimento infantil. Houve, no entanto, uma instituição onde os educadores já trabalham com propostas pedagógicas bem diferentes das demais, tendo uma visão de mundo mais crítica, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, desde espaço físico, problemas financeiros, dentre outros.

O espaço físico, já citado, é um dos grandes problemas das instituições, pois a forma como são colocados os móveis impossibilita a criança de brincar e desenvolver trocas com seus colegas.

A observação realizada levantou dados em relação ao despreparo das instituições, tanto em termos materiais, quanto no que se refere à formação do professor. São escassos os brinquedos e a interação é mínima. Os educadores preocupam-se apenas em verificar se as crianças estão limpas e bem alimentadas.

Uma educadora relatou que era muito difícil o trabalho, pois eram muitas crianças para poucos educadores. Disse que se sentia, apesar de gostar de seu trabalho, uma "babá".

O educador não se sente motivado em trabalhar com as crianças e não sabe, em alguns casos, de que forma as atividades lúdicas vão contribuir para o desenvolvimento físico, motor e cognitivo da criança, ficando preso, muitas vezes, dentro da sala onde seu campo de visão é menor, o que facilita "olhar" as crianças e "cuidar" delas.

Apesar de terem sido observadas algumas falhas no trabalho do educador, não se pode responsabilizá-lo unicamente, pois é difícil trabalhar em instituições que não oferecem estrutura para isso. Nesse sentido, é necessário que os órgãos municipais voltem seu olhar para a educação, desde a estrutura física das creches até a capacitação profissional. Somente por meio de investimento na formação do professor este poderá refletir sobre sua prática pedagógica, sabendo utilizar o lúdico na sua tarefa de ensinar.

MRECH, apud MAGNANI (1998, p. 99), afirma que "(...) antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria ludicidade...".

Segundo MAGNANI (1998, p.101), "já foi comprovado por muitos pesquisadores que as experiências adquiridas pelas crianças nos seus primeiros anos de vida são fundamentais para o seu desenvolvimento em todos os aspectos". E isso vai depender da autonomia profissional e intelectual do professor.

Foi constatado, neste estudo, que as creches são vistas tanto pelos pais como pelos educadores como um

local onde as crianças ficam para os pais trabalharem, e que os educadores não têm conhecimento sobre a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil. Contudo, essas instituições poderiam ter um papel fundamental no crescimento educacional das crianças, dando a elas a possibilidade de exercerem um direito que lhes é garantido por lei, mas que na realidade não está acontecendo.

Tendo por base as afirmações feitas anteriormente, é necessário que os professores tenham condições para aperfeiçoarem seus estudos, que seu trabalho seja valorizado e que tenham uma remuneração digna, e que essas instituições tenham condições de trabalho e não apenas o mínimo possível. Os educadores, por sua vez, devem se preocupar com o aspecto pedagógico. Para tanto, devem utilizar atividades lúdicas conhecidas e formas de trabalhar voltadas para o desenvolvimento da criança, deixando de ver a instituição como um local assistencialista, mas passando a assumir o seu verdadeiro papel, que é o de educar, sendo participativos na formação dos futuros cidadãos.

Diante dos fatos apresentados, vemos a importância de uma proposta de intervenção dentro dessas instituições. A intenção deste trabalho não é apenas de levantar a triste realidade vivida, mas também de buscar meios para dar condições de trabalho para os educadores, e de educação para as crianças. Para tanto, sugerimos que os Centros de Ensino Superior, através de projetos de extensão, trabalho interdisciplinar, estágios, ofereçam condições aos alunos para que possam ser desenvolvidos trabalhos de intervenção dentro das instituições de ensino, e que esses trabalhos sejam voltados para os educadores, levando informações através de cursos e palestras e também proporcionando condições para que sejam efetuados trabalhos de formação continuada com os educadores, visando, com isso, mudar a realidade existente.

Referências

Bibliografia Citada:

- AMORIM, K. S. **Processo de (re)construção de relações, papéis e concepções a partir de inserção de bebês na Creche**. Dissertação (Mestrado) . USP, Ribeirão Preto, 1997.
- ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 6.ed. São Paulo: Pioneira, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.3, n.2, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.3, n.3, 1998.
- CARVALHO, C. V. et al. Concepções de infância: Um breve resgate histórico. In: COSTA, P. J; CARVALHO, C.V. (orgs). **O bebê, a afetividade e a motricidade: do pré-Natal aos 2 anos**. Maringá: Dental Press, 2001. p.17-22.
- CARVALHO, C. V. et al.. Spitz e o desenvolvimento afetivo: uma correlação com dados Observacionais. In: COSTA, P. J; CARVALHO, C.V. (orgs). **O bebê, a afetividade e a motricidade: do pré-natal aos 2 anos**. Maringá: Dental Press, 2001. p. 35-41.
- CARVALHO, C. V. et al. O desenvolvimento motor dos 18 aos 24 meses de idade. In: COSTA, P. J; CARVALHO, C.V. (orgs). **O bebê, a afetividade e a motricidade: do pré-natal aos 2 anos**. Maringá: Dental Press, 2001. p.79- 84.
- COSTA, P. J; CARVALHO, C.V. (orgs). . **O bebê, a afetividade e a motricidade: do pré- Natal aos 2 anos**. Maringá: Dental Press, 2001.
- COSTA, P. J. et al . A creche: um breve percurso histórico. In: COSTA, P. J; CARVALHO, C.V. (orgs) . **O bebê, a afetividade e a motricidade: do pré-natal aos 2 anos**. Maringá: Dental Press, 2001. p. 23-27.
- COSTA, P. J. et al. O desenvolvimento motor aos 6 e 12 meses de idade. In: COSTA, P. J; CARVALHO, C.V. (orgs) . . **O bebê, a afetividade e a motricidade: do pré-natal aos 2 anos**. Maringá: Dental Press, 2001. p.65-72.
- COSTA, P. J. et al. O bebê ao 16 meses de idade: alguns aspectos do desenvolvimento motor. In: COSTA, P. J; CARVALHO, C.V. (orgs) . . **O bebê, a afetividade e a motricidade: do pré-natal aos 2 anos**. Maringá: Dental Press, 2001. p.73 - 77.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei no. 8.069 de 13 de julho de 1990**. 4.ed. São Paulo: Peres, 1994.
- FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: 1999.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FOULIN, J. N. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GESELL, A. **A criança dos 0 aos 5 anos**. São Paulo: Manole, 1979.
- GOMES, V. M. **Prática Psicomotora na Pré-Escola** . 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.
- KAMII, C. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto

- Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KAPLAN, Harold I. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LE BOUCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. São Paulo: Manole, 1989.
- OLIVEIRA, Z. M. et.al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1998.
- PIMENTA, S.T. **A formação em serviço como espaço de tomada de consciência da Função pedagógica de educadores de creche**. Dissertação (mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ROSEMBERG, F. et. al. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
- ROSSETTI - FERREIRA, M. C; AMORIM, K. S; VITÓRIA, T. **Integração Família e creche: o acolhimento é o princípio de tudo**. Coletânea da Saúde Mental. F.M.R.P. USP: Ribeirão Preto, 1997.
- MAGNANI, Eliana Maria. **O brincar na pré-escola: um caso sério**. Dissertação (mestrado). Campinas: UNICAMP, 1998.
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Bibliografia Consultada:

- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- SISTO, F. F. (org). **O cognitivo, o social, o afetivo no cotidiano escolar**. São Paulo: Papirus, 1999.