

CILMARA BORTOLETO DEL RIO AYACHE

**O BINÔMIO CUIDAR E EDUCAR NO CURRÍCULO DA
CRECHE – O CASO DO CENTRO ANDREA PACE DE
OLIVEIRA**

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: Prof^ª Dr^ª Helena Faria de Barros

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2006

**O BINÔMIO CUIDAR E EDUCAR NO CURRÍCULO DA
CRECHE – O CASO DO CENTRO ANDREA PACE DE
OLIVEIRA**

CILMARA BORTOLETO DEL RIO AYACHE

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Helena Faria de Barros

Profª Drª Célia Maria Guimarães

Profª Drª Ruth Pavan

DEDICATÓRIA

A minha linda família, Georges, Georjinho e
Beatriz, inspiração para a minha caminhada, razão
do meu viver.

Aos meus queridos pais Francisco e Lourdes, que
mesmo em suas simplicidades sempre
encorajaram-me a buscar o sucesso da vida nas
páginas dos livros, nos bancos da escola.

Aos meus sogros Elias (in
memória) e Genviéve, pelo exemplo que sempre
demonstraram nos desafios postos pela vida.

Amo todos vocês!!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai todo poderoso, pelo milagre da vida, pela misericórdia de colocar em meus caminhos pessoas maravilhosas e colaboradores iluminados, que propiciaram determinação e inspiração para a realização dessa pesquisa.

Ao meu querido marido, Georges, pelo incentivo que proporcionou para a realização desse sonho, sobretudo, pela compreensão e paciência com que aceitava as intermináveis noites de estudo, de luz acesa, som do teclado, ausências...

Aos meus lindos filhos, Georjinho e Beatriz por tentarem entender a minha ausência, pelo amor e carinho manifestados em pequenos gestos de cuidados que se transformaram em fontes de energia.

Aos meus tios Miguel e Linda, por me acolherem em seu lar com muita atenção durante dois anos.

Aos meus primos Jorge Alberto e Gislene pela gentileza em levar-me todas as terças-feiras pela manhã para as aulas do mestrado.

Ao casal de primos Carlos e Lucy, pelo apoio e incentivo oferecido nos momentos de dificuldades, no processo da estruturação do trabalho.

A prima Alexandra, pelo exemplo a seguir, pelo incentivo e apoio nesta caminhada.

As sempre mestras e amigas Lena e Ana Lúcia pelas sugestões, na elaboração do trabalho, pelo carinho e paciência com que sempre me receberam.

Aos amigos conquistados da turma do mestrado: Vera, Kelly, Jonaci, Marcos, Célia, Rosalva e Rozilene, muito obrigado pelos bons momentos de risos, de estudos, de angústias compartilhadas, de força e solidariedade.

De maneira especial a Vera, por dividir comigo, ansiedades e dedicação no aperfeiçoamento deste trabalho. A Jô, Célia e Kelly, por aturarem a minha ansiedade nos telefonemas dados, durante todo esse percurso.

A direção, coordenação, professores e atendentes do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira e extensões, pela receptividade e colaboração para a realização dessa pesquisa.

Ao amigo Lindinaldo pelos favores prestados e amizade demonstrada durante essa caminhada.

A Professora Dr^a Dáugima, pela confiança em aceitar meu projeto, pelo carinho e dedicação que sempre demonstrou nas orientações para a organização dos primeiros passos dessa pesquisa.

Aos professores Doutores do Mestrado em Educação da UCDB, Josefa, Leny, Ivan, Cláudia, Dáugima, Clacy e Mariluce, pela competência, seriedade e dedicação que nos conduziu ao universo das pesquisas em Educação.

Ao Maickon e Sônia pelo atendimento especial prestado, principalmente para os alunos de outros municípios, como eu.

De maneira muito especial a Prof^a Dr^a Helena, exemplo de sabedoria e determinação, que com seu jeito meigo e firme, mostrou-me os caminhos a trilhar para que eu pudesse prosseguir de forma segura e consciente. Sinto-me privilegiada e honrada pela sorte do destino, de tê-la como orientadora. A senhora é maravilhosa!!!

Aos Professores Doutores da banca examinadora, pela atenção dedicada a leitura e apreciação do texto, pelas sugestões e incentivos no aperfeiçoamento desse trabalho.

*Brincando de carrinho ou de bola de gude
Criança quer carinho, criança quer saúde.*

*Chutando uma bola ou fazendo um amigo
Criança quer escola, criança quer abrigo.*

*Lendo um gibi ou girando um bambolê
Criança quer escola, criança quer crescer.*

*A gente quer, a gente quer,
A gente quer ser feliz!!!*

*Criança é vida e a gente não se cansa
De ser pra sempre uma criança.*

*Na hora do cansaço ou na hora da preguiça
Criança quer abraço, criança quer justiça.*

*Sério ou engraçado, no frio ou no calor
Criança quer cuidado, criança quer amor.*

*Em qualquer lugar, criança quer o quê?
Criança quer sonhar, criança quer viver.*

*A gente quer, a gente quer,
A gente quer ser feliz!!!*

*Criança é vida e a gente não se cansa
De ser pra sempre uma criança.*

AYACHE, Cilmar Bortoleto Del Rio. *O binômio cuidar e educar no currículo da creche – o caso do Centro André Pace de Oliveira*. Campo Grande, 2006. 170 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente pesquisa está integrada à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente”, tendo como objeto o binômio cuidar e educar no currículo da creche do Centro Andréa Pace de Oliveira da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana-MS. Utilizando como referência obras e artigos que tratam da temática cuidar e educar e propostas curriculares destinadas a Educação Infantil, o objetivo deste trabalho foi analisar o modelo de currículo proposto para as crianças da faixa etária de dois e três anos das salas de maternal, verificando sua efetivação na prática docente. Trata de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso, da qual participaram cinco professoras, três atendentes e uma coordenadora. Para a coleta de dados, realizaram-se a análise do Projeto Político Pedagógico do Centro Andréa Pace, especificamente sua organização curricular, observação da prática docente e entrevista semi-estruturada com as professoras, atendentes e coordenadora. A análise do Projeto Político Pedagógico indicou que a integração do cuidar e educar deve ser trabalhada mediante conteúdos e atividades desenvolvidas tendo como base o lúdico. Como resultados finais da pesquisa, as observações revelaram que em algumas práticas realizadas pelas professoras o cuidar e educar não são trabalhados de acordo como a proposta curricular prevê. Há ainda ênfase dada hora apenas para o cuidar - relativo ao corpo, sem conotação explícita de integrar o educar, hora apenas para o educar - relativo ao desenvolvimento cognitivo com ausência do lúdico. Em relação as atendentes ainda predomina o perfil que historicamente as caracterizaram como cuidadoras de crianças. As entrevistas mostraram a falta de entendimento da indissociabilidade do cuidar e educar, e o desconhecimento quase total da Proposta Pedagógica do Centro.

PALAVRAS - CHAVE: educação infantil - creche, organização curricular, cuidar/educar

AYACHE, Cilmara Bortoleto Del Rio. The double meaning of caring and educating in the curriculum of a day care - Centro André Pace de Oliveira case. Campo Grande, 2006. 170 p. Dissertation (Master) Universidade Católica Dom Bosco

ABSTRACT

The present study is within the research line “Pedagogical Practices and their relation with the teaching staff development”, bearing in mind the double meaning caring and educating in the curriculum of the day care center, Centro Andréa Pace de Oliveira, in Aquidauana – MS, part of the county’s educational system. Papers and articles focusing on the theme: take care and educate and curriculum suggestions in Children’s education were used as a reference. The objective of this work was to analyze the curriculum suggested for children between two and three years old in day care classes and to verify its effectiveness in practice by the teachers. It’s a qualitative research, a study case, in which five teachers, two helpers and a coordinator were involved. The data was collected by first analyzing the Pedagogical Project from the Andrea Pace Center, more specifically its curriculum organization, then observing teacher’s practice and finally interviewing teachers, helpers and the coordinator. The analyses of the Pedagogical project indicated that the integration between take care and education should be worked among the subjects and activities developed. Final results showed that in some of the actions applied by the teachers taking care and educating are not worked according to what the curriculum proposes. There is also the emphasis given in either to take care of the body, without the explicit connotation of integrating the education, or just the education – related only to the cognitive without involving games Lúdico As to the attendants, the historical profile of “women who take care of children” is still predominant. The interviews showed that the teaching staff lacks understanding of the integrated meaning between taking care and educating, and also the lack of knowledge of the Pedagogical Project of the Center.

KEY WORDS – children’s education, day care, curriculum organization, take care/educate

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização curricular do Maternal I e II.....	69
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo das contribuições das áreas do conhecimento para a educação infantil	36
Quadro 2 – Perfil dos sujeitos da pesquisa	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 01–Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Identidade e autonomia.....	82
Tabela 02–Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Identidade e autonomia.....	82
Tabela 03–Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Linguagem Oral e Escrita..	90
Tabela 04–Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Linguagem Oral e Escrita..	91
Tabela 05–Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Matemática	99
Tabela 06–Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Matemática	100
Tabela 07–Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Natureza e Sociedade	106
Tabela 08–Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Natureza e Sociedade.....	106
Tabela 09–Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Artes.....	111
Tabela 10–Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Artes.....	112
Tabela 11– Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Jogos e Recreação.....	117
Tabela 12 – Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Jogos e Recreação.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01–Práticas pedagógicas dos Professores referentes a Identidade e Autonomia....	88
Gráfico 02–Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes a Identidade e Autonomia.....	89
Gráfico 03-Práticas pedagógicas dos Professores referentes a Linguagem Oral e Escrita..	96
Gráfico 04–Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes a Linguagem Oral e Escrita..	96
Gráfico 05-Práticas pedagógicas dos Professores referente à Matemática.....	102
Gráfico 06–Práticas pedagógicas dos Atendentes referente à Matemática.....	103
Gráfico 07-Práticas pedagógicas dos Professores referente a Natureza e Sociedade.....	110
Gráfico 08–Práticas pedagógicas dos Atendentes referente a Natureza e Sociedade.....	110
Gráfico 09-Práticas pedagógicas dos Professores referente a Artes.....	115
Gráfico 10-Práticas pedagógicas dos Atendentes referente à Artes.....	116
Gráfico 11-Práticas pedagógicas dos Professores referente a Jogos e Recreação.....	123
Gráfico 12-Práticas pedagógicas dos Atendentes referente a Jogos e Recreação.....	123

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Instrumento de observação.....	148
Anexo 2 – Roteiro de entrevistas com as professoras	152
Anexo 3 – Roteiro de entrevistas com as atendentes de maternal	153
Anexo 4 – Roteiro de entrevista com a coordenadora	154
Anexo 5 – Declaração de aceite	155
Anexo 6 – Quadro 3 – Entrevista com professores	156
Anexo 7 – Quadro 4 – Entrevista com as atendentes de maternal	157
Anexo 8 – Quadro 5 – Entrevista com a coordenadora pedagógica	158
Anexo 9 – O Projeto Político Pedagógico do Centro Andréa Pace de Oliveira	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: O BINOMIO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	7
1.1 Políticas Públicas e o cuidar e educar: Visão Histórica	7
1.2 A concepção de cuidar e de educar na educação infantil	29
1.3 Organização Curricular	34
1.3.1 Alternativas de propostas Curriculares para a Educação Infantil	37
CAPÍTULO II: CAMINHOS METODOLÓGICOS	45
2.1 Delineamento da pesquisa	46
2.2 Procedimento da coleta de dados.....	48
2.3 Procedimentos de análise dos dados.....	54
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS	57
3.1 O Projeto Político Pedagógico do Centro Andréa Pace de Oliveira e extensões: apresentação e análise.....	58
3.1.1 Fins e princípios norteadores: Intencionalidade	61
3.1.2 Avaliação	65
3.2 A organização curricular do Centro Andréa Pace de Oliveira	67
3.3 Análise da organização curricular do Centro Andréa Pace de Oliveira.....	74
3.4 Análise e discussão dos dados obtidos por meio das observações em salas de aula do Maternal I e II	78
3.5 Análise e discussão dos dados coletados nas entrevistas com as professoras, atendentes e coordenadora	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

REFERÊNCIAS	140
ANEXOS.....	147

INTRODUÇÃO

Quando tudo começou...

No ano de 1999, ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana, no curso de Pedagogia. No terceiro e quarto anos comecei a realizar as práticas pedagógicas supervisionadas, nos Centros de Educação Infantil do Município de Aquidauana, em salas de alfabetização e maternais.

Devido à minha longa experiência como professora de educação infantil, demonstrei segurança e confiança durante as realizações dos estágios. Porém, confesso que, especialmente os estágios nas salas de maternal chocaram-me, nos primeiros dias, pois nunca havia vivenciado a realidade de uma instituição pública infantil. Minha experiência como professora advinha de uma realidade oposta, de instituições particulares.

Naquele momento (estágios supervisionados), vieram a minha mente, trechos de alguns livros, artigos e periódicos lidos durante os dois primeiros anos do curso de Pedagogia, de autores como Oliveira (2005), Kramer (2003a), Rosemberg (1999), Malta (1998), dentre outros.

O retrato do atendimento, destinado à primeira infância, foi tomando formas e cores naquele contexto. Essas formas e cores transformaram-se em inquietações e angústias que, por algum tempo, povoaram minha mente.

No ano de 2002, passei no concurso público municipal, como professora de Educação infantil, e assumi uma sala de alfabetização no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira, ainda no Município de Aquidauana.

O Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira foi criado através da Lei Municipal nº 1.782/2001, localizado na Rua Felipe Orro, Quadra 514, no Bairro Exposição.

Hoje, o Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira funciona como Pólo Educacional de Educação Infantil do município, tendo sido a ele incorporadas as antigas creches, mantidas pela Secretaria Municipal de Ação Social, onde funcionam como núcleos de educação infantil, cujos nomes são: Núcleo Leonor Garcia, Núcleo Dona Mafalda, Núcleo Nova Aquidauana, Núcleo Valdir Catcarth, Núcleo Edmir Azambuja, Núcleo Marisa Scaff.

O quadro administrativo do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira é composto por um Diretor Geral, um Diretor Adjunto, um Diretor de Núcleo, para cada extensão, um secretário administrativo que serve a todos os núcleos e três coordenadores pedagógicos.

Quando assumi a minha vaga no concurso, tomei conhecimento do Projeto Político Pedagógico do Centro; interei-me, dentre outros aspectos, da sua organização curricular e, mesmo não estando lotada na sala de maternal, algo me chamou a atenção, na proposta direcionada ao maternal: a forma como a integração entre o cuidar e o educar é contemplada.

Diante dessa nova inquietação, aliadas às angústias que ainda povoavam minha mente, em torno do atendimento destinado à primeira infância, a necessidade de aprender a aprender, o inconformismo do que é posto como pronto e acabado, a desconfiança do óbvio, a necessidade da formação continuada e, sobretudo, do amor que dedico à educação, há duas décadas, motivaram a lançar-me no universo das pesquisas científicas e, assim, ingressei no Mestrado em Educação, tendo como objeto de pesquisa o binômio cuidar e educar.

O binômio cuidar e educar, durante décadas tem suscitado inúmeros debates em torno da sua indissociabilidade. No Brasil, ao longo da sua história, essa relação entre cuidar e educar, no contexto das creches refletiu a idéia de duas dimensões, que deveriam ser conjuntas, porém configuraram-se de maneiras distintas: uma voltada para o corpo (cuidados, guarda, entre outros) e a outra, voltada para a mente (o cognitivo), expressando, assim, uma dicotomia.

As práticas dos profissionais que atuavam nas instituições infantis refletiam os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos da nossa sociedade. Durante décadas, a cisão entre o cuidar e o educar apareciam, em alguns textos acadêmicos, como algo normal e estabelecido e, isto acontecia no interior de muitas escolas maternais.

Para as crianças entre zero a três anos, da creche, o atendimento prestado tinha ênfase mais nos cuidados relativos à puericultura, à guarda e, em geral, por profissionais sem formação adequada. Já para as crianças de quatro a seis anos, da pré-escola, sob o comando de professoras, o atendimento era voltado só para o aspecto cognitivo, para as atividades pedagógicas.

É apenas nos anos 90, do século XX, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, com a incorporação das creches

e pré-escolas ao sistema de ensino, como primeira etapa da Educação Básica, que a integração do cuidar e educar passou a ter relevância legal.

Contudo, apesar do respaldo legal, a função de cuidar e educar como indissociável na educação infantil, ainda encontra-se como algo complexo, em face das muitas dificuldades existentes para a efetivação dessa indissociabilidade, como: currículos inadequados, formação dos profissionais que atuam nos centros infantis, entendimento do que é cuidar e educar de forma integrada.

Diante do exposto, clarificou a delimitação do meu tema: inspirado na proposta curricular do Centro Andréa Pace de Oliveira, que prevê os cuidados essenciais da criança, incorporados às ações educativas, desenvolvidas mediante conteúdos, através de atividades elaboradas e trabalhadas com as crianças, considerando sempre o lúdico.

O problema da minha pesquisa foi se consolidando e, uma primeira questão se definiu: a articulação entre o cuidar e o educar, contemplada na organização curricular do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira e extensões, vem sendo efetivada nas práticas pedagógicas dos professores e atendentes das salas de maternal de dois e três anos?

Diante da definição e clareza do objeto a investigar, outras questões foram emergindo, em virtude de um detalhamento maior e aprofundado do problema:

- Os professores possuem formação para atuarem na educação infantil?
- Qual a concepção que o Projeto Político Pedagógico do Centro apresenta sobre o cuidar e o educar?
- Qual é a base teórica que respalda esse Projeto Político Pedagógico?
- Os professores participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico?

- Quais as concepções que os professores, atendentes e coordenadores possuem sobre o cuidar e educar?
- De que forma ocorre integração entre o cuidar e o educar, nas práticas pedagógicas dos professores e atendentes?

Definido o objeto de pesquisa, considerei que o momento de abrandar ou não minhas inquietações estava por vir. Porém, esta pesquisa, diante dos seus limites, jamais resolveria os possíveis ou supostos problemas existentes na educação infantil do município de Aquidauana.

Entretanto, ressalto que a certeza da relevância da mesma, para a instituição citada, é de suma importância, considerando o índice de atendimento a aproximadamente mil crianças, na faixa etária de zero a seis anos de idade.

O Centro Municipal de Educação de Aquidauana, Andréa Pace de Oliveira representa um pólo de educação infantil do município, cuja responsabilidade no atendimento oferecido é ainda maior do que as demais escolas da região. E, sobretudo, nunca foi desenvolvido nenhum estudo, ou pesquisa, ou até mesmo, uma reflexão crítica sobre o atendimento destinado à educação infantil no município, principalmente para a faixa etária de zero a três anos de idade.

Contudo, a relevância desta pesquisa não se restringiu apenas ao aspecto social, enquanto instrumento de reflexão de uma realidade específica, mas apresenta também, uma relevância acadêmica, considerando o número restrito de pesquisas realizadas acerca do binômio cuidar e educar, a faixa etária escolhida (dois e três anos de idade) e a contribuição que propiciará para os debates nos grupos de pesquisa em Educação Infantil.

Mas por onde começar? O que investigar primeiro? O que olhar? Quem investigar? As questões referentes à pesquisa estavam postas, mas não sabia como organizá-las e desenvolvê-las. E assim, procurando direcioná-las, a estrutura da minha pesquisa foi surgindo.

Momentos de buscas teóricas que proporcionaram um enorme prazer foram ocorrendo. No entanto, parecia-me que quanto mais eu lia, mais certeza eu tinha que nada sabia. Em meio ao turbilhão de emoções fui buscando nos autores subsídios para estruturar o que chamarei nesta dissertação de Capítulo I, que ao final ficou denominado de: O binômio cuidar educar na Educação Infantil do Brasil.

Neste primeiro Capítulo, fiz uma retrospectiva histórica sobre como o binômio cuidar - educar foi se desenvolvendo nos contextos das creches do Brasil. Foi possível perceber que o atendimento destinado às crianças pequenas (zero a três anos de idade) refletia os interesses políticos e econômicos da época e, sobretudo, a submissão da classe social a que se destinava.

Esses fundamentos teóricos propiciaram-me respaldo para começar a investigar o meu problema de pesquisa e, dessa forma, tracei o plano dos caminhos a percorrer.

O Capítulo II: Caminhos metodológicos apresenta todo o delineamento da pesquisa e os momentos em que ela se desenvolveu.

O Capítulo III, denominado de Apresentação e discussão dos dados obtidos, apresenta de forma narrativa - descritiva – interpretativa, todos os dados coletados durante as fases da pesquisa e quais os instrumentos utilizados para cada fase (análise da proposta curricular do Centro, os dados coletados das observações em salas de aulas e os dados das entrevistas), conduzindo ao confronto das informações.

Por último, apresento as considerações finais alcançadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO I - O BINÔMIO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

*“Ciranda, cirandinha, vamos todos
cirandar, vamos dar a meia volta,
volta e meia vamos dar”.*

(Cantiga de roda popular)

O presente estudo propõe analisar a integração do cuidar e educar, nas práticas dos professores e atendentes do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira, tendo como parâmetro o Projeto Político Pedagógico que norteia esse Centro, especificamente sua organização curricular.

Neste capítulo busca-se verificar as políticas públicas que dimensionaram o cuidar e educar na evolução histórica da educação infantil brasileira, como também a evolução conceitual desse binômio.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E O CUIDAR E EDUCAR: VISÃO HISTÓRICA

Desde a década de 80 do século XX, o cuidar e o educar na educação infantil do Brasil têm ocupado espaço considerável no campo das pesquisas direcionadas ao estudo e formas de atendimento das crianças de zero a seis anos de idade. Essa temática tem provocado ao longo das últimas décadas discussões, reflexões e polêmicas entre os educadores.

Conforme registros no banco de teses e dissertações da CAPES, acessado no dia 18/01/2006, foram encontrados apenas dois registros de pesquisas realizadas em nível de mestrado acerca do binômio cuidar e educar.

As referidas pesquisas tratam do cuidar e educar com enfoques diferentes. Uma busca a “verificação dessa prática nas ações desenvolvidas nas creches do município” (LEMES, 2001). A outra visa “analisar as propostas curriculares expressas na produção acadêmica, identificando os princípios educacionais - pedagógicos orientadores para a educação infantil, num período recente da educação brasileira” (GUTHIÁ, 2002).

Em levantamento realizado no portal da ANPED em 14/12/2005, foram identificados cinco registros de pesquisas, apresentadas desde a 25ª reunião anual até à 28ª, acerca de o binômio cuidar e educar. De forma geral, as pesquisas discutem as práticas, conceitos ou políticas voltadas para essa temática, no interior das creches brasileiras.

Considera-se fundamental a realização de uma abordagem histórica relativa ao atendimento destinado às crianças pequenas no Brasil, para que, à luz dos fatos ocorridos durante todos os anos considerados, se tenha compreensão do que o discurso oficial atual propaga como cuidar e educar.

O referencial teórico para subsidiar a retrospectiva do cuidar e educar no cerne das instituições infantis pauta-se nos estudos realizados dos autores: Kramer (2003a),

Malta e Ferreira (2001), Kuhlmann (1998), Faria e Palhares (1999), Oliveira (2004), Rosemberg (1998) e Montenegro (2001), entre outros.

Na análise das obras e artigos publicados pelos autores citados acima, a relação cuidar e educar apresenta momentos distintos, tendo subjacente o contexto político e econômico do país, e também o momento histórico - social. Verificam-se divergências teóricas entre os autores sob a questão das creches como espaços apenas de cuidados e pré-escolas como espaços de educação, ou seja, a dicotomia paira nessa relação.

Entendem-se como momentos distintos às fases que foram se constituindo em torno das concepções de cuidar e educar que, obviamente, refletiram nos atendimentos direcionados às crianças pequenas.

O primeiro momento remete à denominação de caridade ou filantropia. Essa denominação data dos meados do século XIX, período, em que as instituições infantis ainda não haviam se constituído. A característica do atendimento destinado às crianças pequenas era o de guarda. Corroborando, Oliveira (2005¹, p. 91) diz:

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos de exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas dos expostos”.

Cabe ressaltar, que a sociedade brasileira desse período era basicamente dividida entre senhores e escravos, o que facilitava a promiscuidade masculina. A prática de abusos sexuais com escravas ou até mesmo com mulheres pobres é de conhecimento histórico.

¹ Registra-se que a primeira edição desta obra foi no ano 1998 porém, para a fundamentação utilizada neste trabalho, foi a edição de 2005.

Esse fato resultou num alarmante índice de abandono de crianças enjeitadas, e também de filhos bastardos que viviam às margens dos casarões dos senhores. A solução encontrada nessa época para solucionar essa demanda foi a criação de lugares denominados como roda dos expostos, casa dos enjeitados, geralmente em espaços de conventos ou hospitais públicos.

Complementando a afirmação de Oliveira, Kuhlmann (1998, p. 82-3) relata que a primeira notícia que se tem registro, foi por meio de um artigo, intitulado: A Creche, (asilo para a primeira infância), publicado no jornal *A Mãe de Família*, destinado às mães burguesas e às senhoras fluminenses do Rio de Janeiro, no ano de 1879.

A autoria do artigo foi do Dr. Vinelli, o então médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, que atendia crianças abandonadas na Casa dos Expostos.

Segundo consta nos estudos de Kuhlmann (1998), o Dr. Vinelli, ao escrever esse artigo, mostrava-se preocupado com a Lei do Ventre Livre, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas. Essa afirmação confirma-se nesse fragmento retirado do artigo acima citado:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a Lei teve de constituir sob a condição do ingênuo! Que graves responsabilidades não assumem conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranqüilidade, e quiçá mesmo da nossa honra. (*A Mãe de Família*, nº III, 1881, p. 19-21, VINELLI apud, KUHLMANN, 1998, p. 83).

É nítida a preocupação da sociedade burguesa nesse momento histórico, como se pode verificar na manifestação do Dr. Vinelli. O que fazer com os filhos das escravas que trabalhavam em suas residências?

Inquietações dessa natureza assolavam a sociedade dessa época, o que posteriormente culminou na constituição das creches populares, cuja finalidade era de

atender à grande demanda existente: mães trabalhadoras, domésticas, bastardos e filhos de escravos.

Até nesse momento, a visão de educação destinada às crianças pequenas era entendida como aquela dada pela família, como regras de comportamentos, valores morais. Contudo, nota-se que esse tipo de educação ocorria no seio das famílias de poder aquisitivo alto.

Quanto aos filhos de escravas, quando cuidados nas casas dos senhores, recebiam tratamento de guarda, ou a exemplo dos bastardos, eram renegados às casas ou roda dos expostos, conforme Oliveira (2004) e Kuhlmann (1998) apontam.

Merrisse (1997), descreve o que era a roda dos expostos:

A “roda” era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com pequena abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro, de tal modo que o depositante não podia ser visto, impedindo-se, assim, sua identificação. Antes de servir a essa finalidade, esse mecanismo era incrustado nos muros dos conventos e permitia que neles fossem depositadas cartas, alimentos e outras coisas destinadas aos frades ou às freiras. Com o tempo, passou a receber também bebês enjeitados. (MERRISSE, 1997, p. 28 apud SPADA, 2004, p. 24).

Várias instituições como essa foram implantadas no Brasil até o final do século XIX. Porém, sob a influência das Idéias iluministas, e as oriundas da Revolução Francesa e com o advento da República, um novo ideário para o atendimento dessas crianças passou a vigorar.

Particulares fundaram em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente com a situação da saúde pública que acabou por suscitar a idéia de Assistência científica à infância. (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

A precariedade das condições higiênicas era um fato consolidado, no Brasil, refletindo um elevado índice de mortalidade infantil. Oliveira (2005, p. 92) acrescenta,

nesse sentido: “o que se observa nas soluções apontadas é um discurso de medicamentação a respeito da assistência aos infantes”.

Essa fase, com ênfase higienista demarca o segundo momento de atendimento às crianças pequenas. Mais do que caridade e guarda, a nova ordem passou a ser de assistência, valorizando os aspectos de higiene, saúde e socialização. É nesse contexto histórico que as creches surgem, como substitutivas às Rodas dos Expostos.

Para Kuhlmann (1998, p. 82),

A creche para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. O autor acrescenta que, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais, ou jardins de infância, para crianças de 3 ou 4 a 6 anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância tratam em conjunto das duas iniciativas.

Nessa afirmação o autor dá o prenúncio de seu entendimento entre o jargão que há décadas predomina na área educacional: a dicotomia entre o cuidar e o educar.

No entanto, Oliveira (2005, p. 92) relata a dicotomia que desponta nessa época, quando descreve as iniciativas de assistência científica às crianças pobres, decorrentes de seus estados precários de saúde e, quando anuncia as outras iniciativas tomadas:

Por outro lado, o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados pela elite do país os preceitos educacionais das Escolas Novas, elaborados nos centros das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e européia.

Assim, a expansão de creches e asilos infantis, de jardins de infância e maternais ocorreram. Porém, os jardins de infância, no início, foram implantados por iniciativas privadas, nas creches, em porões de fábricas, asilos, e casas de famílias.

A expansão das creches e asilos infantis refletia o momento social e econômico do país: a urbanização e industrialização dos grandes centros urbanos; o êxodo rural decorrente da industrialização; a eminência de um novo pensamento pedagógico, pautado nos princípios da Escola Nova²; a presença de mão-de-obra feminina nas fábricas, cumprindo uma exaustiva jornada de trabalho, sem lugar para deixar seus filhos e, a conseqüente mudança na estrutura familiar.

De início, segundo Oliveira (2005), as mães trabalhadoras, como medidas paliativas, procuravam deixar seus filhos com pessoas da própria família, ou com senhoras que se propunham a cuidar dessas crianças, em suas próprias casas, em troca de dinheiro. Estas senhoras ficaram conhecidas como “criadeiras” ou “fazedoras de anjos”.

Essas questões começaram a ganhar espaço na imprensa, promovendo debates nos bastidores políticos. Aumentavam os movimentos sindicais, com trabalhadores imigrantes mais politizados como líderes e, entre outras reivindicações, reivindicavam atendimento em locais apropriados às crianças filhos das operárias.

Nesse contexto, alguns educadores, engajados no movimento de renovação pedagógica, denominado “escolanovismo”, lutavam por uma transformação radical das escolas brasileiras, levando também essas questões para o interior das discussões políticas.

Dentre os educadores expoentes desse movimento destacaram-se: Lourenço Filho e Mário de Andrade.

Mário de Andrade, em São Paulo, propunha a disseminação de praças de jogos nas cidades à semelhança dos jardins – de - infância de Froebel, tal como ocorria em vários locais da América Latina, como Havana, Buenos Aires, Montevideú e Santiago. Essas praças deram origem aos parques infantis construídos em várias cidades brasileiras. Entretanto o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins – de -

² Escola Nova: representa o esforço da superação da Pedagogia da essência pela pedagogia da existência. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. O caráter psicológico passa a ser considerado no âmbito educacional; o método de ensino está baseado no apreender a aprender ou no aprender fazendo. (ARANHA, 1996; LIBÂNEO, 1994; OLIVEIRA, 2005).

infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas à propostas de trabalhos educacionais que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas. (OLIVEIRA, 2005, p. 98).

Com efeito, medidas foram tomadas em algumas regiões do país. As reivindicações dos movimentos que, a princípio, destinaram-se aos donos de fábricas, impulsionaram o fortalecimento das pressões sobre o governo para a criação de creches e parques infantis.

Considera-se importante registrar as iniciativas particulares de atendimento à infância “desvalida” em concomitância às medidas do governo ocorriam, como: “Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”, fundada por um grupo de senhoras, em 1901, sob a liderança de Anália Franco, espírita filiada ao Partido Republicano; o Patronato de Menores, fundado por juristas em 1906 no Distrito Federal, inaugura a Creche Central, denominada assim para servir de matriz às futuras creches a serem instaladas nos bairros mais afastados; em 1918, a fundação da creche Baronesa de Limeira, destinada aos filhos de operários e criados, sob a responsabilidade da Revista Educação e Pediatria.

Segundo Kramer (2003a, p. 58),

A assistência à infância vinha se dando, até meados da década de 20, basicamente através de instituições particulares. O 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, de 1922, apela justamente para o apoio das autoridades governamentais. No intervalo do 1º ao 2º Congresso, realizado em 1933, foram introduzidos órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins – de - infância, escolas maternais [...].

Conforme Kramer relata, a urgência no atendimento público à infância, desvalida ou abandonada, explodiu nos bastidores do Governo.

A pressão de alguns educadores e médicos higienistas e o alarmante índice de mortalidade infantil assombrando a estatística brasileira, impulsionou o Governo em “...

19 de novembro de 1930 [a] criar pelo Decreto nº 10.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública”. (KRAMER, 2003a, p. 58).

O Ministério da Educação e Saúde Pública desdobrou-se, em seguida, em diversos departamentos, cada qual com uma finalidade. Neste estudo, o que cabe salientar é que uma década, após sua fundação, foi criado o Departamento Nacional da Criança, centralizando o atendimento à infância, como política de Estado.

À luz desses fatos, um paradoxo foi se constituindo: enquanto as crianças, filhos de operárias, empregadas domésticas, órfãs e abandonadas recebiam atendimento em creches e salas de asilo, escolas maternais, em caráter meramente médico – assistencialista, as crianças da elite, ao contrário, eram atendidas em instituições privadas, denominadas jardins de infância, estruturadas sob as influências européia e americana dos Kindergarten, de concepção froebeliana³.

Recebiam atendimento, também, em escola pública, como no caso do primeiro jardim de infância público, instalado anexo à Escola Caetano de Campos.

O caráter educacional dessas instituições não se restringia apenas aos aspectos de estruturas físicas, contudo, o atendimento proposto priorizava ambiente e atividades estimuladoras para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, executados por profissionais formados ou capacitados.

Quanto às creches ou asilos infantis, tendo pessoas leigas no atendimento às crianças, priorizavam cuidados relativos à primeira infância, em substituição aos cuidados

³ Friedrich Wilhelm August Froebel (1782 – 1852), primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas. Em 1873 abriu o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar.

naturais das mães, e cuidados médicos, quando possuíam profissionais qualificados para exercer tais funções.

Oliveira (2005, p. 99) confirma essa distinção de atendimento entre instituições voltadas para elite e para classe pobre e operária, quando relata: “surgiram novos jardins – de - infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado para o atendimento prioritário das crianças das camadas populares”.

Ao fazer essa afirmação, a autora ressalta o modelo de atendimento destinado às crianças pequenas no Brasil, até esse momento, pautado numa concepção mais assistencialista ou mais educativa dependendo da classe social a que pertencesse.

Na visão de Kuhlmann,

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador, adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas. O jardim – de - infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas, ou qualquer outro nome dado às instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* francesas, seriam assistenciais e não educariam. Entretanto essas, últimas também educavam não para a emancipação, mas para a subordinação. (1998, p.73).

Considerando os fatos sociais, econômicos e políticos, concorda-se com a argumentação de Kuhlmann frente à negação do caráter educativo das creches. A Pedagogia da Submissão⁴ tem suas raízes no atendimento infantil. As propostas educativas são dependentes da origem social, às quais se destinam.

Porém, sob a ótica da questão social, as creches ou instituições similares, mesmo adotando uma política educativa de submissão e entendida por alguns como “mal

⁴ “(...) 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 daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade” (KUHLMANN, 1998, p. 182-183).

necessário” (ROSEMBERG, 1989), cumpriam o seu papel social, atendendo a demanda existente que enfocava a urgência de atendimento médico - higienista, com a finalidade de baixar o alto índice de mortalidade infantil da época.

A abertura de várias creches e jardins – de - infância, na perspectiva da política estatal, conseguiu, por um momento, controlar os movimentos sindicalistas, diminuindo as pressões políticas reivindicatórias. Na economia, o reflexo se dá na produção das fábricas: as mães operárias, tendo seus filhos por perto, recebendo cuidados, passaram a produzir mais, conforme os autores citados.

Em sua trajetória, “assim, de forma desintegrada, ocorria o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins – de - infância” (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

Após alguns anos, no período de 1940 a 1960, a busca pela implantação de um projeto desenvolvimentista no país intensificou os movimentos populares. Diversas medidas foram tomadas em prol a uma política populista.

Em 1942, o Estado criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. De acordo com Kramer (2003a), a criação do DNCr tinha como objetivo conciliar os serviços relativos à higiene da maternidade e da infância, com à assistência social de ambos.

A importância desse Órgão para o atendimento à infância foi marcante. Vieira, citado por Malta (2001) destaca:

Durante seus trinta anos, o DNCr realizou campanhas educativas e inquéritos médico-sociais; participou de campanhas nacionais e internacionais sobre assistência materno-infantil; formou médicos puericultores, pessoal auxiliar e supervisores; produziu publicações sobre organização e funcionamento de creches; organizou cursos populares sobre puericultura para mães e responsáveis por instituições de cuidado à criança; planejou atendimento pré - escolar; incentivou a criação de Clube de Mães, postos de puericultura e Associações de

Proteção à Maternidade e à Infância. Organizou curso de hígidez⁵ infantil para premiar as mães que bem cuidassem de seus filhos.(VIEIRA, 1988, p. 6 apud MALTA et al, 2001, p. 56-57).

Percebe-se que o Departamento Nacional de Criança - DNCr priorizou, durante todas essas décadas, capacitações de mães (em cursos sobre puericultura e higienização entre outros), profissionais que atuavam nas creches, responsáveis por essas instituições sempre enfocando o cuidado, relativo à puericultura e à assistência médica. Diante disso, fica explícita a concepção de cuidado que perdurou durante três décadas no contexto da educação infantil brasileira.

Além da criação do Departamento Nacional da Criança - DNCr, o Estado buscou parcerias com diversos segmentos da sociedade, como igrejas, associações de bairros, associações médicas, com a finalidade de dividir os custos e o controle, sobre as instituições de atendimento à infância.

Em 1942, “sob a inspiração de D. Darcy Vargas e com o apoio da Federação Nacional das Indústrias surge a Legião Brasileira de Assistência - LBA” (KRAMER, 2003a, p. 71).

A princípio, a Legião Brasileira de Assistência tinha como objetivo amparar as famílias dos convocados para a II Guerra Mundial. “Em 1946, com o final da guerra, a LBA passou por uma transformação, sua política assistencial se voltou ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância através da família, passando então a constituir órgão de consulta do Estado” (ibid).

Durante muitos anos, a LBA se consolidou, por meio de inúmeras obras sociais que desenvolveu, como o importante apoio à Previdência Social.

No período entre 1942 a 1946, o Estado omitia-se da responsabilidade em manter as creches, limitando-se a criar medidas estatais reguladoras e atribuindo às

⁵ Hígidez: estado de saúde normal (dicionário Silveira Bueno).

indústrias essa tarefa. Isto se configurou na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), “através do Decreto nº 5.452, de 1943, no qual propõe seis artigos referentes ao direito à amamentação e às creches. [Artigos 389, 396, 397, 399, 400, 401]”. (MALTA et. al., 2001, p. 62).

Incentivou, também, a criação de várias entidades e organismos públicos e não governamentais, destinados à assistência infantil.

Na década de 50, do século XX, precisamente no ano de 1952, foi fundada, no Brasil, a Organização Mundial Para a Educação Pré-escolar - OMEP. Esta organização internacional não - governamental, admitida desde sua criação como entidade consultiva da UNESCO⁶, já possuía o objetivo de atender todas as crianças, de todas as classes sociais, desde o nascimento até os sete anos de idade, no âmbito educacional. (FERREIRA et al, 2003).

De acordo com Ferreira (2003), influenciados pelas idéias do Padre Arthur Alonso, Presidente da Associação dos Educadores Católicos e demais educadores, em 1952 foi organizada a primeira diretoria do Comitê Nacional da OMEP – Brasil. Dentre os membros convidados para integrar o grupo estavam Fernando de Azevedo e Anízio Teixeira, cujo primeiro presidente foi o Juiz de Menores Dr. Augusto Sabóia Lima. (ibid.).

Cabe lembrar que a OMEP foi de fundamental importância no processo de reconhecimento dos direitos de educação e cuidados para as crianças de zero a seis anos de idade, em todo o seu percurso na história da Educação Infantil do Brasil. Ainda no contexto da época em que foi fundada, ela não tinha conseguido atender a todas as crianças de todas as classes sociais, caracterizando esse atendimento como educação

⁶ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

compensatória⁷. Na atualidade, a OMEP, representa uma das maiores organizações dedicadas à Educação Infantil.

Outros acontecimentos importantes afloraram no campo educacional, no final dos anos 50 e início da década de 60, do século XX, além da luta em defesa pela escola pública, liderada por Anísio Teixeira; a perspectiva em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua promulgação era esperada com ansiedade. Em 20 de dezembro de 1961, ao ser promulgada com o número de 4.024, ficou então conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação do país. (FERREIRA, 2003).

Designava a educação primária sob a tutela da sociedade civil, dispondo em seu texto dois artigos para tratar desse tema, com a seguinte recomendação:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas e jardins – de - infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré - primária. (LDB, nº 4024/61).

Até o momento da promulgação da LDB 4.024/61, percebe-se a falta de responsabilidade efetiva do Estado com a Educação infantil, principalmente com as crianças da faixa etária de zero a três anos. A possibilidade de acesso às instituições infantis, configura-se como um direito do trabalhador e não da criança.

Na perspectiva de Oliveira (2005, p.102-3),

Todo esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sócio, político e econômico do início da década de 60, que foi alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular.

⁷ Educação Compensatória: “proposta de trabalho para creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda, cujos objetivos visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista”. (OLIVEIRA, 2005, p.108-9).

Na tentativa de amenizar a demanda no atendimento à criança da primeira infância, em dezembro de 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem - Estar do Menor, cuja característica era de entidade jurídica de direito privado, órgão vinculado à

A Fundação Nacional do Bem - Estar do Menor – FUNABEM era remanescente do SAM - Serviço de Assistência a Menores, subordinado diretamente ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e articulado com o Juizado de Menores.

De acordo com Kramer (2003a, p. 69),

O SAM não conseguiu “cumprir a sua finalidade de prestar, em todo território nacional, amparo social, sob todos os aspectos, aos menores, desvalidos e infratores da lei penal”. Por esse motivo. E por não dispor, segundo diversos documentos, de condições necessárias para garantir a readaptação dos menores, foi proposta oficialmente, em 1964, a extinção do SAM.

Sendo assim, o Governo criou a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor - FUNABEM em caráter substitutivo ao Serviço de Assistência a Menores – SAM, herdando suas atribuições.

Nessa época, o sistema econômico capitalista concentrador de riquezas, impedia a melhoria e o crescimento social e econômico de grande parte da população. O reflexo dessa economia recaiu na organização familiar, e no atendimento em instituições infantis.

A necessidade de aumentar a renda das famílias, aliada ao incremento industrial, ampliou a participação das mulheres no mercado de trabalho. Logo, a procura por creches, escolas maternais, jardim-de-infância, em período integral aumentou, não apenas por mães operárias, como por trabalhadoras do comércio e empregadas domésticas.

Oliveira (2005, p.107) ressalta que,

No período militar pós-1964, as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, continuaram a divulgar a idéia de creche e mesmo pré-escolas como equipamentos sociais de assistência à criança carente.

A denúncia feita pela autora é decorrente da política adotada, nesse período, por programas emergenciais, com poucos recursos, por incentivos à filantropia e envolvimento de leigos e voluntários nos programas oferecidos. Oliveira acrescenta:

Muitas entidades, influenciadas pelo tecnicismo que se infiltrou na área de serviço social, esboçaram uma orientação mais técnica para seu trabalho com as crianças, incluindo preocupações com aspectos da educação formal. A ênfase passou a ser dada a um trabalho de cunho “educativo sistematizado” (aqui entendido como “escolar”) nos parques infantis e escolas maternas. A idéia de compensar carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório. (ibid, p.108).

Com o objetivo de compensar carências de ordem cultural começou a despontar a terceira fase de atendimento destinado à infância, conhecida como educação compensatória. A idéia da compensação recai no âmbito da questão cultural. Educadores de creches e pré-escolas criticavam, muito, as condições precárias de atendimento educacional nas instituições.

As questões da reprovação escolar e do fracasso escolar eram justificadas como privação cultural, ou ausência de capital cultural, características das crianças oriundas das camadas sociais mais pobres que freqüentavam instituições como creches e escolas maternas, direcionadas para essa classe.

Mudanças importantes ocorreram. Em 1971 foi sancionada a Lei 5.692/71. Verifica-se, porém, a omissão do Estado na efetivação da Educação Infantil. Apresentava apenas uma única prescrição a respeito da Educação Infantil, em seu artigo 19 §2º: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam

convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (LDB, nº 5692/71, art. 19 §2º).

Para Munerato (2001, p. 36), “historicamente a Educação Infantil esteve preterida no âmbito legal, sendo citada na Lei 5.692/71 apenas como uma leve recomendação”. A mesma autora ressalta ainda que “a Educação infantil, embora se expandindo quantitativamente, ressentia-se da falta de legislação que tratasse de sua especificidade”. (ibid)

O texto da Lei refletia o caráter secundário, no contexto da época, em relação a esse nível de educação.

Inúmeros e vigorosos debates nacionais emergiram no campo educacional, acerca dos problemas das crianças provenientes das classes menos favorecidas, como falta de recursos, privação cultural, entre outros. O discurso em torno da superação de parte desses problemas seria atendimento pré - escolar público, para remediar as carências dessas classes.

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré - escolas possibilitariam a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. (OLIVEIRA, 2005, p. 108).

Assim, sob a ótica da educação compensatória o discurso ilusório que tais instituições munidas de uma orientação educacional tecnicista sanaria problemas de ordem social, política e econômica que afligia há décadas a população carente, foi propagado.

Portanto, segundo Oliveira (ibid), foram elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré - escolas que atendiam à população de baixa renda. Essas propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma ótica assistencialista.

A respeito da concepção assistencialista, impregnada nas práticas educativas das instituições de Educação Infantil e direcionada à camada popular de baixa renda, Kuhlmann comenta:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o 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. 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 selecionado para o receber. (1998, p.182).

Na visão de Kuhlmann (ibid), as creches não se configuram apenas como espaços de cuidados, propiciando apenas atendimentos meramente assistencialistas.

Defende a idéia de que a educação assistencialista foi elaborada com o intuito de atender a esse público e destinada à conformação de sua situação social, enfatizando valores morais, preteridos pelos valores intelectuais. Caracterizava-se como uma educação que não propiciava uma reflexão crítica da sociedade e, portanto, nem mesmo de suas condições de vida.

A procura por vagas em creches e pré - escolas aumentou muito no final dos anos 70 do século XX, em decorrência do momento econômico e social. A entrada de mulheres da classe média no mercado de trabalho repercutiu no aumento dessa demanda.

Vale ressaltar que essas mulheres começaram a reivindicar um aprimoramento no atendimento prestado por essas instituições, preocupadas com o desenvolvimento intelectual de seus filhos.

Dessa maneira, “as novas instituições trouxeram para o seu bojo novos valores: a defesa de um padrão educacional voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena” (OLIVEIRA, 2005, p. 109). Essas pressões em

favor de instituições que priorizavam o desenvolvimento cognitivo ganhavam espaço nos bastidores políticos.

No ano de 1977, foi lançado um programa nacional de educação pré-escolar em massa, o Projeto Casulo, implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), passando a atuar de forma sistemática na área da creche.

Esse projeto caracterizou-se como um programa de baixo custo que visava dar atendimento assistencial, nutricional e médico às crianças da primeira infância e a orientar monitoras, com formação de segundo grau de ensino, para coordenarem atividades educacionais junto às medidas de combate à desnutrição. (MALTA, 2005).

A princípio, o Projeto Casulo foi implantado em caráter experimental, se expandindo após alguns anos em todo o País e atendendo, em período de quatro ou oito horas diárias, um número significativo de crianças: trezentas mil, com prioridades para as crianças mais velhas, em 1981 e seiscentas mil crianças, em 1983. (ibid).

De acordo com Oliveira (2005), o Governo Federal, para contribuir com a LBA, utilizou a Fundação Mobral em atendimento à população infantil. Promoveu e coordenou programas de atividades para a formação de hábitos, habilidades e atitudes, supervisionadas por monitoras, com pouca escolaridade.

Por iniciativa da população, foram criadas várias creches comunitárias, gerenciadas, em sua maioria, pelos próprios usuários. A necessidade dessa iniciativa se deu pelo racionamento de vagas ofertadas nos parques infantis a crianças de zero a três anos de idade.

Em relação ao trabalho pedagógico, “no início da década de 80, muitos questionamentos eram feitos pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré - escola”. (Id, ibid, p.114).

A ressalva da autora é muito pertinente ao destacar esse descontentamento que se consolidou no meio educacional. A questão da assistência versus educação ainda assombrava o cenário brasileiro nessa época. O binômio cuidar e educar vai adquirindo destaque nos debates educacionais e no campo das pesquisas sociais.

Até este momento o que se pode constatar, na retrospectiva histórica do atendimento destinado às crianças pequenas, é o descaso, no âmbito legal. Enfim, uma conjunção de fatores subjacentes à política e à ideologia, conscientes ou não, contribuíram para aprofundar o abismo entre o cuidar e educar no contexto das creches e pré - escolas.

O conflito dessa relação, entre cuidar e educar, na Educação Infantil suscitou a pesquisadores como: Rosemberg (1998), Kuhlmann (1998), Campos e Malta (2001), Oliveira (2004), Kramer (2003a), Faria e Palhares (1999), dentre outros, o desenvolvimento, ao longo de suas trajetórias profissionais, de estudos, pesquisas, relatos e publicações, visando fortalecer a superação dessa dicotomia.

Grande parte desta preocupação está no Grupo de Trabalho de Educação da Criança de zero a seis anos de idade da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

Desde os seus tropeços e dificuldades iniciais, o GT de Educação de crianças de zero a seis anos de idade manteve a garra e o entusiasmo vitais, sem os quais seria difícil enfrentar este campo tão discriminado das políticas sociais e educacionais. (CAMPOS, prefácio, OLIVEIRA, 2000).

Segundo Campos (2000), durante todos esses anos de existência, o GT (Grupo de Trabalho) percorreu, com teimosia, as diversas etapas de seu trabalho, lutando pela consolidação do tema no âmbito da ANPED, atuando no debate político ao longo da elaboração das propostas legais para a nova Constituição e LDB, mapeando e mobilizando

os grupos de pesquisas no país. Foi construído um ideário comum a respeito da educação da criança pequena, promovendo debates e difusão de novos aportes teóricos. (ibid)

As décadas de 80 e 90, do século XX, representaram um marco para a Educação Infantil. O atendimento à primeira infância começou a despontar, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, como Malta (2001) ressalta:

Pela primeira vez na história, uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto define claramente como direito da criança de zero a seis anos de idade e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola. (MALTA et al, 2001, p.17-18).

Com a garantia da Constituição Federal de 1988, inciso IV do artigo 208, no qual afirma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Com a inclusão da creche no capítulo da Educação, a Constituição declara sua função eminentemente educativa, agregando as ações de cuidados.

Esse direito é reafirmado em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.069, a qual atribui, ao Poder Público, absoluta prioridade na efetivação dos direitos da criança, como consta no capítulo IV, art. 53, inciso IV: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento em Centros de Educação Infantil e pré - escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

A conjunção da criação do ECA e da Constituição de 1988 que emergiram dos movimentos da sociedade civil e dos órgãos governamentais resultou na elaboração e concretização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Ao longo do texto desta Lei, aparecem diversas referências específicas à educação infantil. No Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV,

se afirma que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

A distinção que vigora nessa lei em relação a creches e pré-escolas é feita apenas pelo critério da faixa etária (creches de zero a três anos de idade) e pré-escola (de quatro a seis anos de idade).

Outra referência se dá no Título V, capítulo II, seção II, art. 29:

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

Essa referência ao desenvolvimento integral da criança, considerando todos os seus aspectos, em forma da lei, já representava uma vitória, se comparada às leis que a antecederam.

Outra conquista nessa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refere-se ao perfil do Profissional, atuante nas creches e pré-escolas de todo o país. A nova LDB dispõe:

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. (Título VI, art. 62, inciso I).

Até a promulgação da LDB 9394/96, não havia uma real preocupação, nem tampouco exigência legal na questão de qualificação profissional, dos que atuavam nas creches, em especial.

A LDB 9394/96, ainda dispõe no Título IX, art. 87, §4º: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

O prazo estabelecido para o fim da década da Educação é o ano de 2007. Para Montenegro (2001), esta é uma meta ousada, se considerar o grande número de profissionais leigos que estão inseridos nas instituições.

A exigência do novo ordenamento legal acelerou a busca por qualificação profissional, não apenas na formação inicial, como também na continuada.

A efetividade da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 possibilitou à Educação Infantil a aquisição legal e específica, nunca antes cogitada em todo o seu percurso histórico, conforme constata Munerato (2001, p. 37): “Especificidade, ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos”.

As conquistas políticas, sociais, sobretudo educacionais, que o novo ordenamento legal propiciou à Educação infantil, ocasionaram reflexões e transformações acerca da relação cuidar e educar.

Novas concepções foram abordadas; o MEC - Ministério da Educação e Cultura, considerando a relevância e responsabilidade dessas novas concepções e das políticas públicas vigentes, elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), apresentando-se como um suporte ao trabalho docente, nesta etapa da educação.

1.2 A CONCEPÇÃO DE CUIDAR E DE EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O binômio cuidar e educar ganha relevância conceitual como ação indissociável, na década de 90 do século XX, após o novo ordenamento legal.

Na proposta oficial do MEC - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

[...] 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 acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

O cuidar é entendido como

[...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um veículo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, p.24-25).

A indissociabilidade entre cuidar e educar, amparada no âmbito legal representou um grande avanço para a educação infantil, em especial para as crianças que são por ela assistidas. Essa fusão foi fruto de lutas, estudos, debates e pesquisas que ocorreram no campo educacional, em todas as partes do Brasil. Era o anseio que educadores, pesquisadores e a sociedade civil aclamavam, desde a década de 80, do século XX, para superar a dicotomia entre cuidar e educar instaurada, durante décadas, na educação do país.

A relação cuidar-educar esteve sempre presente no contexto das creches e escolas maternas, desde a sua institucionalização. Porém, “em duas dimensões

independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos” (TIRIBA, 2005, p.1).

Tiriba, ao referir-se à questão relativa ao corpo, remete às ações de cuidados, guarda e alimentação caracterizadas, por décadas, como ações assistencialistas foram desenvolvidas por profissionais leigas, que atuavam nas creches populares com crianças, na faixa etária entre zero a três anos. Em relação aos processos cognitivos, refere-se às atividades pedagógicas direcionadas às crianças entre quatro a seis anos, na fase denominada como pré-escolar, tendo a frente professores capacitados.

É possível verificar, na revisão histórica das políticas públicas, em relação ao cuidar e educar, essas duas dimensões citadas por Tiriba (2005). Pressupõe-se que essa suposta dicotomia seja reflexo dos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade.

Segundo Lanter (1999), citado por Cunha (2003), a consolidação da dicotomia do cuidar-educar está sedimentada em vários fatores, ao longo da trajetória da educação infantil. Confere à questão da formação dos profissionais e às suas práticas como um desses fatores, conforme relata:

Cuidar e Educar, que deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, tornam-se divisores de águas da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: cuidar passa ser responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira, etc.), ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação (na maioria das vezes, aquele que cursa o segundo grau completo) (LANTER, 1999 apud CUNHA, 2000, p.3).

Não apenas a formação dos profissionais, mas, sobretudo, as políticas públicas que permearam todo o percurso da institucionalização das creches e pré-escolas no Brasil, são fatores que influenciaram essa divisão de funções entre os profissionais.

No momento atual, a concepção de cuidar ampliou-se, na medida em que a ela se acrescentou a visão do educar.

Montenegro (2001) adota uma concepção que considera não apenas os aspectos afetivos, mas, também, os aspectos cognitivos e os morais. A autora sustenta que o cuidado, concebido na vertente do processo de formação dos profissionais que atuam nas instituições infantis, poderia favorecer os efeitos das práticas realizadas, trazendo, sem dúvidas, um novo olhar para esse aspecto tão importante.

A autora, amparada na visão de DE LA TAILLE, acrescenta:

Educar e cuidar de forma integrada: eis o que se pede ao profissional de educação infantil. Talvez não haja maiores problemas para pensar a formação deste profissional no que diz respeito a educar. Mas, eles certamente existem em relação ao cuidar? O cuidar envolve a parte afetiva, componente emocional. O cuidar diz respeito às necessidades singulares de cada objeto deste tipo de atenção. O cuidar pressupõe certas atitudes, para não dizer certos movimentos da alma. (DE LA TAILLE, 2001 apud, MONTENEGRO, 2001, p. 12).

Na perspectiva de De La Taille, a afetividade é enfocada como um elemento fundamental no processo de cuidar, contudo não se descarta a necessidade de conhecimentos especializados pertinentes ao atendimento para essa etapa da educação.

Estabelecer uma relação de afeto, com a criança pequena, torna-se fator primordial, nos momentos de acolhimento, de banho, alimentação e repouso. A cada um desses momentos, a cada experiência vivenciada, o professor ou atendente tem em mãos possibilidades de cuidados que se desdobram em ações educativas de aprendizagem.

A aprendizagem da criança de zero a três anos no espaço institucional, decorre por meio de ações com o meio, das interações sociais que vivencia e pelos laços afetivos que constrói com o outro. Em face do exposto, torna-se explícita a conjunção das ações de cuidar e educar na educação infantil.

Na proposição de Rosemberg (1999), o termo cuidado, ao substituir a palavra guarda na educação infantil, passou a designar uma função de educadora e um objetivo específico da creche.

Neste sentido, a autora concebe o cuidar tanto no sentido de tomar conta, quanto no sentido de observar, refletir, planejar.

Bujes (1998 p. 15), a exemplo de Kuhlmann (1998), alerta para a falsa dicotomia existente em relação à função assistencialista versus função pedagógica. A autora ressalta que:

“[...] o surgimento da educação infantil institucionalizada, especialmente das creches no Brasil – como fenômeno social - sempre teve uma necessidade social propriamente educativa, embora não claramente revelada pelos grupos em situação de vantagem estrutural”.

Na visão de Bujes, cuidar e educar sempre estiveram integrados. A cisão dessa relação não está em sua pretensa desarticulação, mas em como são vistas as crianças, como “contribuintes de redes de socialização”, com propósitos diferenciados.

Segundo Kuhlmann (1998, p. 194) “as concepções e propostas educacionais para a criança pequena não são fruto da história recente”. Acrescenta, ainda: “o mais importante é entendermos que, para superar as marcas da tradição histórica, não podemos sair apressadamente atrás de soluções fáceis, de adotar os novos preceitos sem uma profunda reflexão sobre nossas propostas e práticas”. (ibid, p. 208).

A relevância na argumentação de Kuhlmann (1998), recai na questão sobre a profunda reflexão de nossas propostas e práticas. Ressalta-se que, na efetivação da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, os fatores que implicam no seu processo são: projeto político pedagógico, formação de profissionais que atuam nas instituições infantis e organização curricular.

De acordo com Kramer (2003b) o Projeto Político Pedagógico (PPP), deve contemplar a concepção de criança que a instituição possui, ter consonância entre as metas, objetivos e modelo de organização curricular, além da avaliação.

A formação dos profissionais que atuam nas instituições infantis reflete no atendimento destinado às crianças, numa projeção histórica, como se constatou neste capítulo.

Quanto à organização curricular, aprofundar-se-á no item subsequente, por se tratar de objeto específico deste estudo.

1.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

De acordo com Kramer (2003b, p. 14), “a organização curricular, constitui talvez em um dos maiores desafios da escola brasileira”. Justifica essa observação quando questiona a possibilidade em:

Construir uma educação democrática cujo currículo e cuja prática pedagógica levem em conta a heterogeneidade da classe social, etnia, sexo e cultura das crianças, simultaneamente promovam o desenvolvimento pleno das crianças e o acesso aos conhecimentos básicos da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais e sociais? (id ibid).

No Brasil, desde 1998 o Ministério da Educação, na intenção de promover um currículo de base comum, em nível nacional, visando oferecer e garantir os princípios que Kramer citou no parágrafo anterior como possibilidades, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, distribuindo-os em todas as instituições públicas do país, em caráter sugestivo e norteador do trabalho docente.

Antes da publicação da versão final do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, houve um processo de ampla discussão, com pareceres de

pesquisadores, professores de instituições de todo o país. A atenção voltada para as discussões, debates e pareceres de especialistas deu-se ao fato de que, pela primeira vez, houve uma “preocupação”, por parte do governo, em propor um documento oficial, destinado para esta etapa da educação.

A preocupação em garantir educação e cuidados às crianças de zero a seis anos, é considerada um avanço, pois a intenção em elaborar um plano curricular que atenda igualmente todas as crianças, respeitando suas especificidades, independentemente de sua classe social é uma grande conquista.

Uma proposta curricular visa, sobretudo, concretizar as intenções educativas da instituição nas salas de aula. Segundo (KRAMER, 2003b), toda proposta pedagógica curricular deve apresentar sempre os pressupostos teóricos que a embasa. “Tais pressupostos devem recorrer à história, à sociologia, à antropologia e a psicologia por considerar que estas áreas do conhecimento são capazes de fornecer fundamentação teórica sólida para qualquer proposta” (id *ibid*).

Servindo-se dos estudos de Kramer (2003b), em relação às áreas da sociologia, psicologia, antropologia, e do que estas oferecem à educação, contribuem, não só para a organização de uma proposta curricular, mas, sobretudo, para as práticas pedagógicas, desenvolvidas a partir dessa proposta. Dessa forma, optou-se em organizar essas contribuições em um quadro demonstrativo.

Todas as considerações explicitadas no quadro, a seguir, se fazem presentes, no cotidiano das práticas pedagógicas dos profissionais que atuam no contexto da educação infantil.

QUADRO 1 - DEMOSTRATIVO DAS CONTRIBUIÇÕES DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SOCIOLOGIA	<p>Entende que a escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas simultaneamente, ela não tem o papel de conservar mecanicamente essa sociedade.</p> <p>Reconhece a função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos.</p> <p>O trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige levar em consideração sua diferença de histórias de vida, região geográfica, classe social, etnia e sexo.</p>
PSICOLOGIA	<p>Os estudos provenientes da psicologia têm dado contribuições que permitem conhecer o desenvolvimento infantil nas diferentes áreas (sensório-motor, sócio - afetiva simbólica e cognitiva), permitindo também compreender de que forma as crianças constroem o seu conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - sensório-motor: através da realização de atividades simples: jogo de bola, desenhar, fazer bolo de areia e água, dentre outras; - sócio-afetivo: enfatiza a importância da imagem autopositiva da criança, percebendo sua identidade própria, além da convivência em grupo; -simbólica: diferentes formas de representação verbal. Forma básica para socialização, manifestadas por meio conversas, históricas, desenhos, música, livros, etc; - cognitivo: necessidade de considerar que a criança conhece e constrói as noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico. É no decorrer das atividades que realizam que as crianças incorporam dados e relações uma com as outras e com adultos, desenvolvendo seu pensamento.
ANTROPOLOGIA	<p>Exige que se leve em conta o contexto de vida imediato das crianças e as próprias características específicas dos professores e da escola como instituição. Reconhecer a diversidade cultural e social das crianças sem discriminações referentes à classe social.</p>

Fonte: Kramer, S. Com a pré-escola nas mãos - Uma alternativa curricular para educação infantil. 2003b, p. 19-23

Concorda-se com Kramer (2003b), sobre a importância de se recorrer aos pressupostos teóricos das áreas do conhecimento a exemplo do Quadro 1, na elaboração de uma proposta curricular.

É na primeira infância que se edifica o alicerce do adulto e sua atuação na vida pessoal, profissional, social, sobretudo, quando o universo infantil demanda especificidades únicas em suas individualidades e diferenças, que necessitam ser atendidas, com o respaldo do conhecimento.

Goodson (1999), em seus estudos, conceitua dois aspectos no currículo: pré-ativo, que refere aos conteúdos previstos e pré-determinados no Plano Pedagógico; e o currículo ativo, que enfatiza as experiências, as vivências, as necessidades básicas, latentes dos alunos, estabelecendo como prioridades a seleção de elementos culturais, passíveis de serem ensinados ou aprendidos.

Diante das considerações discorridas sobre organização curricular, em seqüência, optou-se em apresentar algumas alternativas de propostas curriculares voltadas para a educação infantil.

Essas considerações sobre organização curricular e as propostas curriculares para educação infantil servirão de aporte teórico para a análise da organização curricular do Centro Andréa Pace de Oliveira.

1.3.1 Alternativas de Propostas Curriculares para a Educação Infantil

Uma proposta curricular apresenta-se como uma estrutura subjacente a teorias e intenções educativas a serem desenvolvidas. Flexível e adaptada ao contexto em que vai ser articulada, uma proposta curricular voltada para a educação infantil deve

considerar, além dos aspectos social, cognitivo, afetivo, sensório-motor, psicomotor, o tempo da criança, o componente do espaço em que vai ser efetivada.

Desde a institucionalização das creches e pré-escolas no Brasil, hoje centros de educação infantil, várias propostas curriculares foram desenvolvidas durante esse percurso. Dentre tantas alternativas curriculares destacam-se: currículo por disciplina, por “centro de interesses”, por projetos de trabalho, por temas geradores e por âmbitos de experiências.

Na história, a proposta curricular mais praticada não apenas na educação infantil, como também no ensino fundamental é por disciplinas.

Com base no ensino Tradicional, sob o reflexo do sistema capitalista, em que a produção aumenta com a especialização por área, as propostas curriculares por disciplina privilegiam uma listagem de conteúdos por área de conhecimento, sem relacioná-los ou integrá-los. Os conteúdos são organizados como partes separadas, com ênfase na memorização.

De acordo com Zabala (2002, p. 92), os conteúdos organizados por disciplinas, sem um enfoque globalizado tende a ser superficial. Acrescenta que “o enfoque superficial tem como objetivo o incremento do conhecimento através da memorização ou repetição literal da informação”.

O conceito de enfoque superficial no contexto da educação infantil, extensivo aos conteúdos trabalhados sem significado real para a criança, centra-se em cumprir com o planejamento, apenas. São as atividades estereotipadas desenvolvidas com as crianças, sem explorar a criatividade, sem aguçar o interesse da criança e, sobretudo, sem relação com o seu cotidiano, suas experiências e vivências.

No modelo de proposta curricular em que os conteúdos são organizados por disciplinas, a função do professor é de transmissor do conhecimento. As atividades, em geral, são trabalhadas individualmente.

Quanto à disposição do espaço na sala de aula, as crianças são distribuídas em mesas, ocupando todo o espaço da sala, com quatro lugares cada uma, tendo, ao centro, a mesa do professor.

A proposta curricular por Centros de interesse tem sua origem no início do século XX, a partir das idéias de Ovide Decroly⁸. Parte de um núcleo temático, com significância para a criança, explorando, pela observação a motivação, o interesse, a associação, a expressão, nos diferentes conteúdos.

Para Decroly, a motivação e o interesse são o ponto de partida para o desenvolvimento da criança. Enfatiza a importância da associação como fator de integração das atividades que são localizadas no tempo e no espaço.

Em relação à observação, Decroly atribui como finalidade da aprendizagem colocar as crianças em contato direto com o meio ambiente onde vivem, nos momentos em que as atividades de comparação, experimentação, de expressão gráfica e plástica são realizadas.

Quanto à expressão, define como o momento sensível de muita riqueza, em que as crianças constroem sua aprendizagem, através de atividades concretas, como modelagem, trabalhos com sucatas, ou abstratas quando utilizam símbolos, como por exemplo, as garatujas.

⁸ Pensador da educação que, na virada do século XIX para o XX, contestou o modelo de escola que existia até então e propôs uma nova concepção de ensino, o belga Ovide Decroly (1871-1932) foi provavelmente o mais combativo. Foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Idealizador dos centros de interesse, grupos de aprendizado organizados segundo faixas de idade dos estudantes, concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil e na convicção de que as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse (OLIVEIRA, 2005).

Os temas escolhidos pelas crianças, em geral são: a família, a escola, os animais, a cidade, as plantas, temas que se fazem mais próximos de seu cotidiano e possuem, dentre outros objetivos, a capacidade de melhorar seu conhecimento sobre o tema que lhe interessa.

De acordo com Zabala (2002, p. 214) “os conteúdos de aprendizagem são basicamente conceituais”. Contudo, enfatiza que os conteúdos procedimentais e atitudinais também estão presentes, uma vez que o tema parte do interesse da criança, que privilegia sua participação e cooperação. As atividades são desenvolvidas individualmente, coletivamente, são livres e/ou estereotipadas.

O professor tem papel de mediador no processo da aprendizagem, ou seja, a ênfase é dada para o interesse da criança e, dessa forma, sua função é de mediador no processo de desenvolvimento da criança.

Quanto à disposição do espaço, as crianças trabalham no chão quando a atividade é em grupo, ou em mesinhas agrupadas de forma que todos se integrem.

Quanto à proposta curricular por projetos de trabalho, se deve a Kilpatrick⁹ a sua origem, propagação e difusão. Essa proposta curricular tem como ponto de partida o interesse e o esforço da criança.

Apresenta como estrutura de trabalho a intenção, que propicia momento de integração do grupo para escolha do tema; a preparação, que consiste no momento de planejamento e definição com maior precisão sobre o tema escolhido; a execução-momento do desenvolvimento do projeto; e avaliação-análise da eficácia do projeto, e da participação do grupo.

⁹ Discípulo de seu mestre Dewey, foi o realizador e divulgador de suas idéias. Suas propostas pedagógicas são as mais características do pragmatismo americano e a democratização do ensino. Para ele, o objeto da educação é aperfeiçoar a vida em todos os seus aspectos. A finalidade da escola deve ser a de ensinar a pensar e atuar de maneira inteligente e livre (ZABALA, 2002, p. 204)

Bastante propagada em revistas educativas direcionadas aos professores como Nova Escola, Pátio, Revista do Professor, a proposta curricular por projetos de trabalho tem sido incentivada como meio de realizar o enfoque globalizado dos conteúdos.

Hoje, é a organização curricular, muito trabalhada por Fernando Hernández no Brasil e na Espanha. O projeto de trabalho é um percurso, através de um tema-problema, da vivência do aluno, que provoca a análise, a interpretação e a crítica como contraste de ponto de vista.

Na organização curricular por Projeto de Trabalho, o professor apresenta-se como mediador e também condutor do processo de aprendizagem da criança. Proposta que possibilita ao professor trabalhar para além dos muros das instituições, privilegiando um envolvimento maior entre criança, escola, sociedade.

Em relação ao currículo por temas geradores Kramer (2003b) ressalta que o currículo organizado por temas geradores deve contemplar a realidade sócio-cultural das crianças, o desenvolvimento e as suas características próprias, e os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. No que diz respeito à prática cotidiana:

Este currículo está centrado na realização de atividades significativas, que têm objetivos claros do ponto de vista do aluno, e que, ao mesmo tempo, atendem aos interesses e necessidades das crianças sendo prazerosas (lúdicas) e simultaneamente geradoras de produtos reais. (id , ibid, p. 50)

Para Kramer (2003b), os temas geradores favorecem um clima agradável de cooperação mútua, em que os conhecimentos são construídos coletivamente, respeitando as diversidades e especificidades de cada criança-seu ritmo e seus interesses.

As atividades são realizadas em torno do interesse das crianças, os temas geradores são fios condutores das atividades.

Contudo, Kramer (2003b, p. 50-52), alerta um aspecto a ser ressaltado: “o que diferencia os temas geradores das aulas tradicionais e dos centros de interesse, diz respeito à necessidade e constante integração das áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais)” com o tema, sendo assim, a autora acrescenta que, o conhecimento é trabalhado de forma dinâmica, sempre em movimento e transformação (id ibid).

Os temas geradores podem ser cíclicos (referentes às datas comemorativas) ou gerados pelas crianças e suas famílias. Cabe ao professor sugerir os temas às crianças no início do trabalho, porém, com o tempo, progressivamente acolher as sugestões que as próprias crianças expressam, de acordo com seus interesses.

Essa alternativa curricular exige como condição essencial, disponibilidades de materiais de consulta-livros, filmes, gravuras. Possibilita ao professor trabalhar num espaço mais amplo, na biblioteca da escola, no pátio, criando também os cantinhos nas salas de aula, local em que todas as informações coletadas pelas crianças, referentes ao tema, são organizadas nesse espaço.

Por último, os currículos por âmbitos de experiências. Desde a publicação dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil, o currículo por âmbitos de experiências tem sido difundido em muitas propostas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil, uma vez que foi elaborado para orientar e subsidiar as propostas curriculares que visam oferecer melhoria de qualidade no atendimento da educação infantil no Brasil.

De acordo com o RCNEI¹⁰, (BRASIL, 1998, p. 45).

Os âmbitos de experiência são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo

¹⁰ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças.

Na perspectiva do RCNEI a organização por âmbitos de experiência possibilita a abrangência de diferentes conhecimentos a serem trabalhados e socializados de forma que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento global e essencial a cada criança. Os conteúdos são organizados por eixos de trabalho levando em conta os aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Em geral, são apresentados como: conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Nessa proposta curricular, o professor tem a função de mediador no processo do desenvolvimento da criança.

Na visão de Ferran Garcia (2004, p. 21), professor da Universidade de Barcelona,

As áreas curriculares, nessa etapa, apresentam-se como “âmbitos de experiência” e não como “áreas de conhecimento”, no sentido de que se referem mais às experiências e atividades que as crianças realizarão do que às informações e conhecimentos que o adulto deve transmitir.

Para Ferran Garcia (ibid), a estruturação dos conteúdos por âmbitos de experiência favorece o desenvolvimento da criança, por contemplar suas vivências. Pressupõe-se que a alternativa curricular por âmbitos de experiências se assemelha ao currículo ativo, definido por Goodson (1999).

Todas as alternativas curriculares apresentadas são propostas praticadas e visam, sobretudo, o desenvolvimento da criança.

Quando se fala em desenvolvimento da criança, acredita-se que seja integral e que compreenda todos os aspectos essenciais como: o cognitivo, o psicológico, o afetivo, o social e psicomotor.

Dentre as alternativas curriculares apresentadas neste texto, entende-se que a organização do currículo por disciplinas não se adequou, para atender o objetivo de desenvolvimento integral da criança, em razão da listagem de conteúdos apresentados, e pela falta de integração desses conteúdos, sendo muitas vezes desenvolvidos sem significado próprio para a criança.

Neste estudo, dentre as alternativas curriculares apresentadas, defende-se o currículo por temas geradores e por âmbitos de experiências, como os mais viáveis para a promoção da indissociabilidade do cuidar e educar, considerando que ambas as propostas levam em conta a vivência, experiências e situações do cotidiano da criança.

Cabe enfatizar que todos os conceitos sobre cuidar e educar e organização curricular analisados neste Capítulo, e o Projeto Político Pedagógico do Centro Andréa Pace de Oliveira, serviram de suporte teórico para o desenvolvimento de toda pesquisa.

O Capítulo II, a seguir, intitulado como Caminhos metodológicos, descreve minuciosamente cada passo ocorrido durante o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS

*“Se eu fosse um peixinho e soubesse
nadar, eu tirava um menininho lá do
fundo do mar”*

(Cantiga de roda popular)

O objetivo desta pesquisa consiste na verificação, descrição e interpretação das práticas pedagógicas dos professores e atendentes das salas de maternal I e II, relativas ao cuidar e educar, tendo como parâmetro a organização curricular do Projeto Político Pedagógico da instituição estudada, bem como os referenciais teóricos que tratam dessa temática.

O contexto investigado é o Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira, da cidade de Aquidauana – MS, atendendo, na atualidade, cerca de 1000 (mil) crianças de zero a seis anos de idade.

Para sistematizar os levantamentos da pesquisa, o caminho traçado girou em torno da seguinte consideração: a articulação entre o cuidar e educar, contemplada no

currículo do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira se efetiva, nas práticas pedagógicas dos professores e atendentes das salas de maternal I e II?

Assim, o caminho percorrido na pesquisa foi sistematizado, conforme os momentos relatados na seqüência.

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para Ludke e André (1986, p. 3), a pesquisa como atividade humana e social, “traz consigo, inevitavelmente uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Em outras palavras, o delineamento da pesquisa é subjacente aos pressupostos filosóficos do pesquisador e ao contexto histórico do qual faz parte.

A pesquisa, delineada numa abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, em que busca a confrontação entre a teoria e a prática, “tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (ibid, p. 11).

A abordagem qualitativa,

[...] Propõe preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, daí serem essas pesquisas freqüentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade [...]. (ALVES - MAZZOTTI, 2002, p.151)

Logo, mesmo em se tratando de uma pesquisa realizada numa instituição específica, sua singularidade não a exime de contribuir com a produção do conhecimento em construção, desse campo tão complexo e carente de pesquisas que é a Educação Infantil.

Considerando a natureza desta pesquisa e o objetivo a que se propôs explicitar, pode-se caracteriza-la como um “estudo de caso”.

O entendimento para a caracterização de um estudo de caso decorreu da especificidade da proposta pedagógica escolhida, anunciando, em seu texto, a integração entre o cuidar e educar.

A instituição escolhida propõe essa efetivação, mediante conteúdos, conhecimentos relacionados a procedimentos e atitudes como objeto de aprendizagem, considerando sempre o lúdico e os cuidados, num determinado espaço, que é o Centro.

Compreende-se que, “um estudo de um caso, seja simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LUDKE; MENGA, 1986, p. 17).

O estudo de caso, dentre algumas características, apresenta: a observação minuciosa de um contexto ou de um ou mais indivíduos, ou mesmo de uma situação específica; da possibilidade de descobertas de aspectos que podem contribuir ao conhecimento teórico da área pesquisada; da singularidade de enfatizar a “interpretação de um contexto”, permitindo ao pesquisador recorrer a uma variedade de fontes de informação, como a observação, a entrevista e a análise documental.

Sendo assim, tendo em vista a coleta de dados que permita a veracidade, como também a fidedignidade de informações, pertinentes ao problema apresentado nesta pesquisa, definiu-se a utilização das fontes de informações, como a observação, a análise documental e a entrevista.

O desenvolvimento dessa pesquisa decorreu em três momentos. O primeiro mais amplo e exploratório, incidiu na análise documental e na busca de referencial teórico da pesquisa. Foi utilizado, na análise documental, o Projeto Político Pedagógico, do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira.

Quanto à busca do referencial teórico, utilizou-se autores que tratam da Educação Infantil, Currículo e Pesquisa Qualitativa.

O segundo momento foi mais sistemático, de instância mais específica, como a coleta de dados.

O terceiro momento consistiu na organização, apresentação, análise e discussão dos dados coletados. São apresentados no rigor de seus detalhes, para um melhor entendimento do desenvolvimento de cada momento do trabalho.

2.2 PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS

Os dados coletados são descritivos, na sua maioria, e foram obtidos de forma direta pelo pesquisador, por meio de situações de observação e entrevistas.

Porém, antes de partir para a fase de coleta de dados, pautando-se na consideração de Bariani (1995, p. 1), para determinar onde e com quem os dados deveriam ser coletados, houve a necessidade de se pensar em “quem pode fornecer as melhores informações para responder ao problema da pesquisa formulado”.

Assim, os critérios a serem considerados, a seguir, para a seleção dos sujeitos configuram-se como fator relevante.

Ao término da análise do Projeto Político Pedagógico do Centro como o primeiro momento desta pesquisa, permitiu o esboço do problema a ser investigado, direcionando o universo a ser pesquisado, e os sujeitos participantes.

A primeira seleção foi referente ao universo. O Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira, representa o universo central dessa pesquisa. Contudo, sendo o pólo educacional infantil do município, foram anexadas a ele oito extensões denominadas de núcleos, localizadas em diferentes pontos do município.

Dessa forma, houve a necessidade de estabelecer critérios para seleção dos núcleos a serem pesquisados, além do pólo, e assim definiu-se:

- Núcleo que oferece atendimento a faixa etária de dois e 3 anos de idade, em salas de maternal denominadas I e II.

- Receptividade dos núcleos à pesquisa.

Considerando esses critérios estabelecidos, foram selecionados os seguintes núcleos:

1. Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira (pólo) - duas salas - maternal I e II;
2. Núcleo de Educação Infantil Leonor Garcia - duas salas - maternal I e II;
3. Núcleo de Educação Infantil Dona Mafalda - duas salas - maternal I e II;
4. Núcleo de Educação Infantil Nova Aquidauana - uma sala - mista maternal I e II.

Os dados relativos aos locais de pesquisas, na totalidade, apresentaram quatro núcleos, sendo sete salas selecionadas.

Feita a seleção dos locais pesquisados, direcionou-se a seleção para os sujeitos. Os critérios para a seleção dos sujeitos foram:

1. Professores e atendentes que atuam nas salas de maternal I e II;
2. Professores que abrangem formação para exercer sua função;
3. Professores e atendentes que demonstram receptividade à pesquisa;
4. Professores e atendentes que possuem experiência em sala de maternal.
5. Coordenadora pedagógica que participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Os dados relativos ao total dos sujeitos selecionados e o percentual sobre o total da amostra, considerando os critérios estabelecidos, estão detalhados no Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 - PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Professor/Atendente	Formação	Tempo de experiência em sala maternal	Percentual sobre o total da amostra
P-1	Especialista em Ed. Infantil	03 anos	P = 71,4%
P-2	Pedagogia - Hab. Ed. Inf. e Séries Iniciais	03 anos	
P-3	Pedagogia - Hab. Ed. Inf. .e Séries Iniciais	02 anos	
P-4	Habilitação em Letras	03 anos	
P-5	Especialista - Fundamentos e Metodologia em Educação Infantil	02 anos	
A-1	Ensino Fundamental completo	02 anos	A = 60 %
A-2	Habilitação Geografia	03 anos	
A-3	Magistério	04 anos	
C	Pedagogia - Habilitação em Supervisão e Gestão escolar	10 anos	C = 50 %

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira - 2005

Legenda:

P = professores

A= atendentes

C= coordenadora

O Quadro 2 representa a caracterização dos sujeitos participantes dessa pesquisa. O percentual relativo ao total da amostra da seleção dos sujeitos corresponde à realidade enfrentada nessa fase de seleção dos mesmos. Ao comparar o número de salas apresentadas nos locais selecionados, em relação ao número de sujeitos professores, nota-se uma defasagem de 28,6 %. Quanto às atendentes a defasagem é de 40% , pois, dentre as cinco atendentes, restaram apenas três, pelos motivos expostos abaixo. No caso da coordenadora, a defasagem representa 50%, seguindo o critério estabelecido e, das duas existentes apenas uma foi selecionada.

Os motivos dessa defasagem recaíram em três aspectos muito comuns na educação infantil, tanto no caso das professoras, como das atendentes, quais foram:

1. Falta de receptividade do professor: resistência em oportunizar uma experiência em que julga ser avaliado por “estranhos”; um caso, no maternal I;
2. Rotatividade de professor e atendente em sala de maternal; um caso, na sala do maternal I;
3. Falta de atendente - um caso, na sala mista (maternal I e II).

Assim, explicitando os caminhos deste trabalho e, considerando a definição dos locais e sujeitos participantes e seus perfis, elaborou-se um instrumento de observação (Anexo nº 1), cuja finalidade foi de orientar e direcionar o que se propunha observar.

A princípio, o parâmetro para a elaboração desse instrumento de observação foi a organização curricular do Projeto Político Pedagógico, da instituição, não perdendo de vista o fio condutor que enfoca essa pesquisa: a integração do cuidar e educar, nas diferentes atividades desenvolvidas, em todas as áreas de conhecimento contempladas na proposta.

Na primeira semana de observação¹¹, constatou-se a necessidade de reelaborar esse instrumento, visto que o mesmo não contemplava questões pertinentes às áreas da matemática, natureza e sociedade, artes, jogos e recreação e se restringia às áreas de identidade, autonomia e linguagens oral e escrita. Então, procurando abranger todas essas áreas do conhecimento, o instrumento foi reorganizado, e assim ficou estruturado:

1. Identidade e autonomia - aspectos relativos à socialização, aos cuidados de higienização, alimentação e descanso;

¹¹ A observação foi feita num total de 12 semanas.

2. Linguagem Oral e Escrita - atividades que abrangem a integração do cuidar e educar, considerando sempre o lúdico;
3. Matemática - desenvolvimento dos conceitos matemáticos contemplados na proposta, considerando a integração do cuidar e educar, através de brincadeiras, jogos lúdicos e situações do cotidiano que se faz o uso de alguns desses conceitos;
4. Natureza e Sociedade – atividades que contemplam situações de aprendizagem e integração com o contexto social das crianças, da instituição;
5. Artes - integração de ações lúdicas com o conhecimento teórico da área;
6. Jogos e Recreação - integração do cuidar e educar nas atividades recreativas cotidianas.

Cabe lembrar que, além do instrumento de observação, foi utilizado um caderno de anotações de campo, em que se registraram os dados coletados e que nem sempre tinham sido previstos antes das observações. No momento da organização e análise dos dados, então, foram fundamentais para enriquecer as informações coletadas por meio desse instrumento.

A necessidade de organizar a observação é muito importante,

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LUDKE; MENGA, 1986, p. 25).

Além disso, o pesquisador tem que ter a sensibilidade e o cuidado em não julgar posturas ou práticas dos sujeitos observados, baseando-se no senso comum, por meio de idéias pré – concebidas, mas avalia-las com o conhecimento adquirido no desenvolvimento de sua formação.

Durante as observações as crianças não estranharam a presença da pesquisadora, por ser professora do Centro. Na hora do recreio, a interação com as demais professoras ocorreu nos parâmetros normais (conversas, café, entre outras), mas não havia nenhuma referência sobre a pesquisa.

De acordo com Mazzotti (2002) a observação possibilita algumas vantagens, dentre elas:

- Independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos;
- Permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”;
- Permite identificar comportamentos não - intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir;
- Permite o registro do comportamento em seu contexto temporal - espacial. (p. 164).

Ao término das observações, iniciaram-se as entrevistas. Para melhor direcioná-las foi construído um roteiro, baseado no objetivo do estudo. (Anexos nº 2, 3 e 4).

A natureza dessas entrevistas qualificou-se como informal, ou semi – estruturada, dada à possibilidade de deixar os sujeitos entrevistados mais tranquilos, permitindo-lhes a oportunidade de dissertarem seus pontos de vistas, e ou, suas concepções, não limitando as expressões de suas idéias.

Na perspectiva de Mazzotti (2002, p. 168), “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de um questionário”.

Isto porque, a entrevista assemelha-se a uma conversa, possibilitando ao investigador aprofundar questões que surgem durante o diálogo e, muitas vezes, revelam aspectos importantes que poderiam não aparecer.

Como, por exemplo, um questionário, dada a sua característica estruturada, formal, pode limitar o entrevistado, mas quando é estimulado e incentivado, pode desenvolver suas idéias, por meio de uma conversa.

Todas as profissionais selecionadas foram entrevistadas. As entrevistas duraram cerca de 50 minutos. Pensando em deixar os sujeitos mais tranqüilos, antes de começar a gravar, o assunto a ser tratado era introduzido de maneira informal, até o momento de a pessoa relaxar e esquecer a “presença assustadora do gravador”.

E, dessa forma, transcorreram todas as entrevistas. Ao final da gravação, a fita era rebobinada para que entrevistado e entrevistador, escutassem e aprovassem, juntos, os materiais coletados. Todas as entrevistas foram transcritas, e ao final, os sujeitos assinaram uma declaração de aceite (Anexo nº 5) para a utilização das mesmas na análise do estudo.

Em princípio, foi pensado em aplicar um questionário, após as entrevistas, contudo, nos momentos de conversas informais que ocorreram antes das entrevistas, a maior parte dos sujeitos relatou que preferia falar sobre o assunto a escreve-lo. Diante dessa realidade, a idéia de aplicar o questionário foi eliminada, pois, além da grande resistência detectada, os dados coletados até então já eram suficientes para a análise do estudo.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Esse momento caracterizou-se como o terceiro passo da pesquisa. A partir de todo o material coletado: análise documental, observações e entrevistas, articuladas aos referenciais teóricos, a pesquisa foi se corporificando.

Para Ludke e André (1986), a análise dos dados qualitativos requer que todas as informações obtidas durante a pesquisa sejam analisadas conjuntamente. Contudo, cabe ressaltar que é necessário que estes dados estejam organizados em partes, para que, no confronto com os referenciais teóricos, se persigam inferências sobre o problema investigado.

Seguindo estas orientações, optou-se em apresentar e analisar os dados coletados, porém, dividindo-os em dois momentos.

O primeiro momento decorreu da apresentação e discussão de alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico, como: Histórico do contexto investigado, Intencionalidade do Projeto Político Pedagógico: Objetivos Fins e Princípios Norteadores, Avaliação e, sobretudo, além da apresentação, análise e discussão da organização curricular.

O segundo momento remeteu à apresentação e discussão dos dados coletados, através da observação em sala de aula e entrevista com professores e atendentes.

Os dados das observações foram organizados em tabelas e gráficos, para ilustrar as discussões das categorias prévias que nortearam a coleta dos dados, durante as observações. As categorias apresentadas foram organizadas em seqüência e surgiram dos dados, tornando explícitos o contexto e o objetivo que se pretendia.

Quanto às entrevistas, foram organizadas em quadros (Anexos nº 6, 7 e 8) e discutidas, complementando os dados das observações e da análise documental.

Todo esse material foi criteriosamente organizado para que se pudesse verificar se o que foi desejado e apresentado como problema e objetivo tinham sido alcançados.

O Capítulo, a seguir, apresenta a pesquisa de campo, momento no qual foi possível o confronto de informações, idéias e, em consequência, a produção do conhecimento.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS.

*“Borboletinha, ta na cozinha
fazendo chocolate, para a madrinha,
poti, poti, perna de pau, olho de vidro e
nariz de pica-pau”*

(Cantiga de roda popular)

Compreende-se que a arte de planejar envolve organização, clareza, articulação e conhecimento. Dessa forma, o terceiro capítulo foi pensado e organizado, na proposição de apresentar e analisar todas as informações obtidas, através dos diferentes instrumentos utilizados: análise documental, observação e entrevista.

O presente Capítulo contempla dois momentos distintos: o primeiro trata da análise documental - o Projeto Político Pedagógico do contexto educativo estudado, o Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira e extensões. O segundo momento consiste na apresentação e discussão dos dados obtidos, por meio de observações do trabalho em sala de aula e entrevistas.

3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO ANDRÉA PACE DE OLIVEIRA E EXTENSÕES: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

Desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base Nacional, Lei de nº 9394/96, o Projeto Político Pedagógico passou a ser obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino, conforme prevê no seu artigo 12, inciso I: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Esse “preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”. (VEIGA, 1988, p.12).

Atendendo ao novo ordenamento legal, o Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira (Anexo 9), foi elaborado em junho de 2001, passando a vigorar no mês de janeiro de 2002.

Compreende-se, dessa forma, o Projeto Político Pedagógico como um plano global de intenções, finalidades e ações que priorizam o pleno desenvolvimento do processo educativo.

Pode ser entendido como,

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 1999, p.169).

Sua atribuição não se restringe apenas às ações educativas pedagógicas, mas se estende às ações comunitárias e administrativas. Nessa ótica, o Projeto Político Pedagógico de uma instituição se apresenta como um instrumento mediador entre o poder público, escola e comunidade, em favor da garantia dos direitos do aluno e de seu desenvolvimento integral.

Para que isso seja possível “é preciso ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnica-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local”. (VEIGA, 1988, p. 9).

Nesse sentido, quando pensado e elaborado por todos articulado com base no contexto e nas reflexões feitas em grupo e no diagnóstico das necessidades dos interesses dos alunos e da escola, passa a ser um documento imprescindível para o desenvolvimento de um processo democrático educativo.

Elaborado pela diretora do Centro, com a participação de cinco professoras, e cinco coordenadoras, o Projeto Político Pedagógico definiu propósitos e ações e ficou estruturado, segundo a seqüência abaixo:

- Apresentação;
- Histórico e Identificação da Instituição de Ensino e da Entidade Mantenedora;
- Fins e Princípios Norteadores: Intencionalidade;
- Diagnóstico e Análise da Situação Escolar;
- Objetivos Educacionais;
- Metas e Ações;

- Organização Curricular;
- Forma de Gestão Administrativa e Pedagógica da Escola;
- Avaliação;
- Organização da Vida e do Regime Escolar;
- Formas de Capacitação e Qualificação do Corpo Docente, Técnico Administrativo;
- Profissionais Envolvidos na Elaboração da Proposta Pedagógica (P.P.P.);
- Anexos;
- Bibliografia.

Consta no PPP que as obras e respectivos autores utilizados para sua elaboração foram: Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios (FARIA, 1999); Avaliação da aprendizagem escolar (LUCKESI, 1995); Gestão democrática da escola pública (PARO, 1997); Avaliação do rendimento escolar (SOUZA, 1994); Projeto Político Pedagógico da escola - Uma construção possível (VEIGA, 1996); Revista Escola nº 132/maio 2000; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Cabe ressaltar que o enfoque dessa pesquisa não é o de analisar o Projeto Político Pedagógico em seu todo, mas a sua organização curricular, na especificidade do cuidar e do educar, contemplados no currículo pré-ativo e ativo da escola.

Contudo para a possibilidade de uma análise criteriosa e profunda do objeto proposto foi necessário analisar, também, outros requisitos do PPP, quais sejam: os objetivos educacionais, fins e princípios norteadores, gestão pedagógica e avaliação, para que, no conjunto se tenha uma compreensão da intencionalidade da proposta.

3.1.1 Fins e princípios norteadores: Intencionalidade

Na apresentação do Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira consta sua intencionalidade: “oferecer cuidado e educação às crianças de zero a seis anos de idade”. Tal intencionalidade é reafirmada ao considerar que:

A Educação infantil não pode ser vista somente como espaço de recreação e passatempo; nem como um simples espaço para o desenvolvimento de habilidades motoras e estruturas cognitivas; nem tampouco, como um espaço preparatório para a escolaridade futura. Ela é, antes de tudo, um espaço que se consolida o processo sistemático de humanização e a construção da cidadania. A essência desta proposta reside na efetiva parceria entre o Poder Público (em todas as suas esferas), as famílias e a comunidade como um todo, educando e preparando a criança para a vida, para um mundo real. (PPP, 2002, p. 2).

Pautando-se nessa concepção de educação infantil, é que foi elaborado o PPP do Centro, priorizando como fins e princípios norteadores as seguintes considerações:

A Comunidade Escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira, através de todos os seus segmentos, busca a modificação da concepção assistencialista, assumindo as especificidades da educação infantil e revendo as concepções sobre a infância, as relações entre as classes sociais, as responsabilidades da Sociedade e o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente. O Centro e suas extensões trabalham com a criança, considerando seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo, social e psicomotor, além dos cuidados básicos com a saúde, higiene e alimentação”. Considera ainda que “Educar uma criança significa propiciar situações de cuidados brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades [...] (PPP, 2002, p. 5).

Diante do exposto, para atingir a finalidade proposta pelo PPP, foram traçados três objetivos educacionais:

- Subsidiar todos os segmentos da Instituição, estruturando-os e viabilizando a implantação de uma Linha Pedagógica e educacional que atenda os anseios da Comunidade Escolar;

- Estabelecer políticas e estratégias que envolvam a Comunidade Escolar na construção e evolução da educação infantil municipal, oferecida às crianças de zero a seis anos de idade;
- Adequar a Instituição às exigências legais, produzindo documentos, organizando a escrituração escolar, viabilizando práticas administrativas e pedagógicas adequadas, reformando, ampliando, reparando e equipando o Centro e as unidades de educação infantil incorporadas como núcleos, para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças, através de um atendimento adequado e de uma Linha Educacional Progressista.

Percebe-se que os objetivos traçados pelo grupo de profissionais que elaboraram o PPP são amplos e imprecisos, pois as metas de gestão administrativa estão em meio às metas de gestão pedagógica. É certo que ambas devem ser interligadas, mas não misturadas, e devem traduzir a efetividade do PPP, quanto as suas múltiplas instâncias.

A crítica que se faz nesse momento, portanto, é em torno da organização e da clareza do que realmente objetivam desenvolver.

O que chamou a atenção no texto dos objetivos traçados foi referente à Linha Pedagógica a que o PPP se propõe, denominada “Linha Progressista”. Porém, o texto não explicita qual a tendência Progressista a que se refere.

À luz de esclarecimento sobre essa discussão, buscou-se em Snyders (1974), Paulo Freire (2002), Saviani (1997), Luckesi (1995), Libâneo (1994) e Aranha (1996), algumas considerações acerca das tendências progressistas que permearam o cenário educacional brasileiro em todo o seu percurso histórico.

Este suporte teórico tornou possível o confronto da suposta Linha Progressista mencionada no PPP do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira.

A Pedagogia Progressista poderia ser definida a partir da reflexão que (SNYDERS, 1974) faz sobre o papel da escola. A escola somente pode ter êxito junto aos alunos se levá-los ao sucesso.

Nesta concepção, os alunos pedem que a escola se molde às suas capacidades e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas, o que implicam uma conexão direta entre o movimento social e o que acontece na escola. Desse modo, a escola atua como agente de transformação.

Considera-se Snyders, o precursor da terminologia Progressista, após a publicação da sua obra “Pedagogia Progressista”, em 1974. Para Libâneo (1994), na Pedagogia Progressista, três tendências se destacaram: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

A tendência libertadora tem suas raízes na proposta de educação de Paulo Freire. Essa tendência concede à educação papel fundamental para a transformação da sociedade. De acordo com Libâneo (1994, p. 64),

A relação professor aluno é ressignificada, ou seja, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade pela qual professores e alunos, mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, afim de nela atuarem, num sentido de transformação social.

Essa transformação só ocorrerá quando a escola, enquanto segmento da sociedade questionar criticamente a realidade das relações do homem com a natureza e entre si. A influência de Paulo Freire nos princípios dessa tendência é decorrente do seu posicionamento filosófico e crítico da educação.

A tendência libertária consiste no trabalho grupal, na vivência. A educação na escola visa a autonomia do aluno, sua auto-gestão. São os alunos que escolhem, a partir de um programa, o que se deve estudar.

O conhecimento é construído mediante a relação entre o trabalho intelectual e o manual, considerando sempre as necessidades associadas aos aspectos políticos, econômicos, culturais. (LIBÂNEO, 1994).

A tendência crítico-social dos conteúdos se baseia nos estudos de Demerval Saviani (1987), Cury (1986) e Guiomar N. de Mello (1986).

Segundo Aranha (1996, p. 216),

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, a pedagogia histórica crítica busca construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social.

É nítida a preocupação dessa tendência com a transformação social, mas numa perspectiva da vivência, com a mediação da cultura.

Saviani (1987, p. 82) considera que a

Prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade, na medida em que compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

Nessa ótica, a conscientização para a democratização da sociedade tem como ponto de partida o processo educativo pedagógico.

Em face das explicações acerca das Tendências Progressistas, percebe-se que o PPP do Centro Municipal Andréa Pace de Oliveira, não se identifica com quaisquer dessas considerações.

Dando seqüência e tendo em vista a intencionalidade, os fins e princípios norteadores, assim como os objetivos educacionais, esta análise do PPP se detém na sua avaliação, uma vez que se configura como instrumento integrante na organização da proposta curricular do Centro Andréa Pace de Oliveira.

O PPP do Centro prevê que a avaliação constitui fator fundamental para o seu êxito. Dessa forma, algumas considerações serão feitas, tendo como parâmetro a perspectiva de Avaliação que o PPP traz.

3.1.2 Avaliação

A avaliação é parte integrante do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil André Pace de Oliveira, “organizada por meio de acompanhamento das atividades e dos registros das etapas alcançadas nos cuidados e educação para as crianças de zero a seis anos de idade” (PPP, 2002, p. 35).

Consta ainda no PPP que a avaliação praticada caracteriza-se como: “Contínua sendo realizada através de observação, acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais como notas e símbolos classificatórios ou com juízo conclusivo”. (id *ibid*)

Entende-se que a avaliação contínua de que trata o PPP é efetivada mediante registros de observações e acompanhamento da criança.

Estes registros são subsídios teóricos que refletem não apenas o desenvolvimento da criança como também as práticas pedagógicas do professor.

A função do professor é compreendida:

Como elemento essencial para o sucesso da proposta, e a comunidade escolar tem sempre, como base o diagnóstico elaborado através das avaliações periódicas, para a verificação das necessidades de mudanças na redefinição dos objetivos, metas e ações previstas no Trabalho. (id ibid)

Diante do exposto, observa-se que os registros periódicos dos professores e diagnósticos elaborados por eles, são os instrumentos avaliativos que implicam nas possíveis mudanças, ou, na redefinição da organização curricular e dos objetivos afins.

Para a realização plena e eficaz, como consta na sua organização, a avaliação na Educação Infantil deve considerar as realidades sócio-culturais e o nível evolutivo em que cada um dos alunos se encontra.

No caso específico do contexto pedagógico estudado (cinco salas de aula de maternal I e II, com no mínimo vinte crianças no período integral), discute-se a possibilidade das professoras realizarem essa avaliação.

Durante as entrevistas, as professoras relataram que não realizam a avaliação como, prevê a proposta.

3.2 Organização Curricular do Centro Andréa Pace de Oliveira

A proposta curricular do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira foi organizada com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Essa organização curricular tem como referência dois âmbitos de experiência: "Formação Social e Conhecimento de Mundo", previstas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Consta ainda que:

Os conteúdos abrangem para além de fatos, conceitos e princípio, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, normas e valores como objeto de aprendizagem, considerando que a criança é um pequeno pesquisador e precisa de oportunidade e liberdade de exploração para enriquecer o seu desenvolvimento. (PPP, 2002, p. 13)

Percebe-se claramente a concepção de criança que a proposta apresenta. Considera-a autônoma e pesquisadora.

A concepção de conteúdos considera não apenas os didáticos, como os procedimentais, as atitudes e os valores. Considera-se fator relevante nesse estudo a concepção de cuidar/educar que a proposta apresenta.

Segundo o PPP, o Cuidar - Educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento de todas as capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades, na perspectivas de formar crianças saudáveis, que confiam em si mesma, sintam-se aceitas, cuidadas e amadas, com segurança para uma formação pessoal e social. (PPP, 2002, p. 5)

Evidencia-se, através dessa concepção, a intencionalidade da proposta em trabalhar de forma integrada o cuidar e educar, mas a peculiaridade e singularidade dessa

intencionalidade recaem na forma como estão contempladas as atividades para propiciarem a indissociabilidade do cuidar e educar.

Segundo o PPP do Centro, especificamente no excerto da organização curricular, consta a orientação de como as atividades direcionadas às crianças de zero a seis anos de idade devem ser trabalhadas: “As atividades educativas são elaboradas e trabalhadas com as crianças, através de atividades prazerosas, com leituras, músicas, pesquisas, observação do mundo e do dia-a-dia, considerando sempre, o lúdico e os cuidados...” (id ibid, p. 13).

A compreensão que se tem da função do lúdico como instrumento facilitador no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, pauta-se nessa ótica:

As atividades lúdicas podem desenvolver diversas habilidades e atitudes interessantes no processo educacional, como: participação ativa do aluno no processo de ensino – aprendizagem; diversidade de objetivos permitindo o atendimento de uma ampla gama de características individuais e desenvolvimento de habilidades em diversas áreas; exercício do aprender fazendo; aumento da motivação em participar. (DOHME, 2003, p. 111)

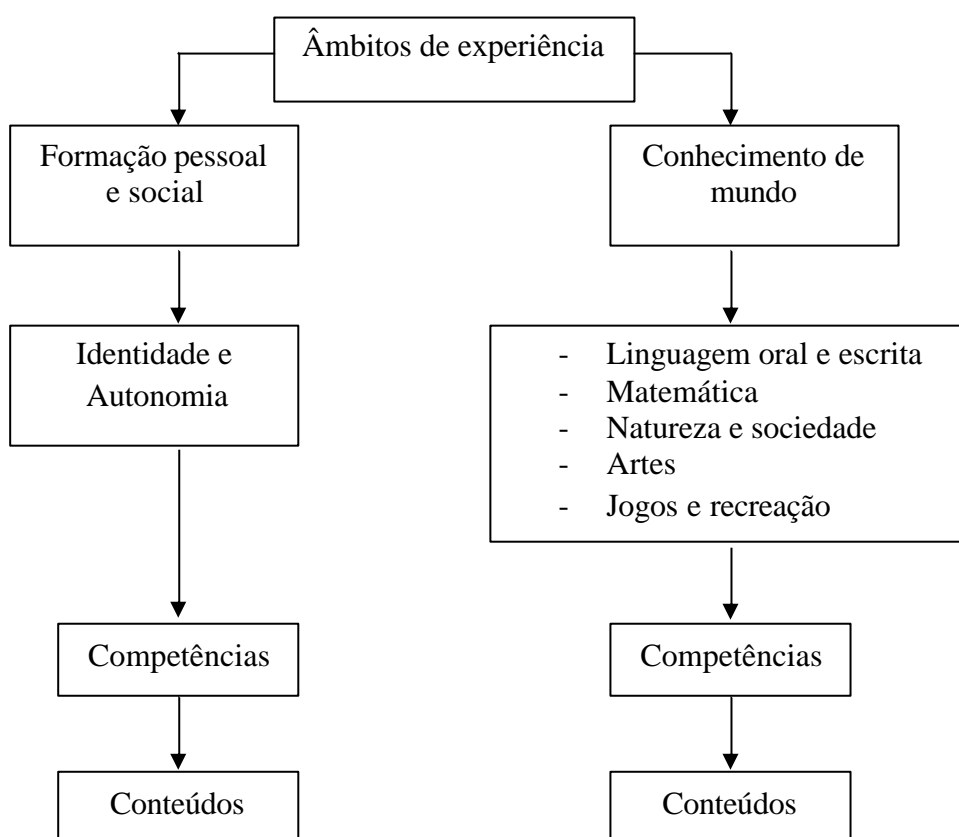
A perspectiva de lúdico considerada por Dohme vai ao encontro da perspectiva de criança que o PPP do Centro concebe como pesquisadora, participativa do processo da construção do seu conhecimento, motivada a apreender de forma prazerosa, tendo o lúdico como facilitador desse processo.

Considerando a orientação anunciada, a proposta foi organizada dividindo-se em faixas etárias, de zero a três anos e onze meses, e de quatro a seis anos de idade, previstas nas competências e conteúdos específicos pertinentes a cada uma, de acordo com a visão dos responsáveis pela elaboração do PPP do Centro.

Neste estudo, o enfoque para a análise e a discussão está centrado apenas na organização curricular direcionada para a faixa etária de zero a três anos e onze meses de idade.

Dando seqüência, a Figura 1 apresenta de forma hierárquica e sintetizada como está organizada a proposta curricular para o maternal I e II.

FIGURA I - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO MATERNAL I e II



De acordo com a Figura 1, a proposta curricular foi pensada a partir de dois âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, dos quais se desdobram em áreas do conhecimento, com suas respectivas competências e conteúdos específicos.

Para Perrenoud (2001, p. 21) uma das concepções que atribui às competências é “a capacidade de um sujeito mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas”.

Nesse sentido, as competências contempladas na proposta curricular representam um grande desafio para as crianças.

No contexto infantil, especificamente na faixa etária de 2 e 3 anos, seriam consideradas as competências ou as ações relativas a certos comportamentos esperados dessas crianças?

Esse questionamento será discutido na análise da organização curricular do Centro Andréa Pace de Oliveira.

Para um maior esclarecimento dessa organização curricular optou-se em apresentar as competências e os conteúdos de cada área do conhecimento conforme prevê a estrutura curricular do Centro.

A importância da descrição das competências e conteúdos consiste na seleção, distribuição e na maneira como foram contemplados para a faixa etária de zero a três anos e onze meses, lembrando que estes devem ser trabalhados de maneira prazerosa, através do lúdico, garantindo assim a indissociabilidade do cuidar e educar.

A apresentação, a seguir, trata da estrutura prevista no PPP do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira.

A - Identidade e Autonomia (socialização):

Competências:

- Expressar desejos, sentimentos, vontades e desagrados, agindo com progressiva autonomia;
- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo aos poucos, seus limites, suas unidades e as sensações que ele produz;

- Relacionar-se com outras crianças, com os professores e com os demais profissionais da instituição;
- Brincar com outras crianças, despertando a capacidade de socialização;
- Interessar-se pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples, relacionadas à saúde e à higiene.

Conteúdos:

- Referentes a atitudes: expressão de desejos, participação em pequenas tarefas em grupos, familiarização com o próprio corpo, realização de atividades que favoreçam a independência ou autonomia nos cuidados relativos à higiene corporal.
- Referentes a procedimentos: manipulação e exploração de objetos e possibilidades de gestos e ritmos corporais, através de jogos lúdicos e brincadeiras, escolha de brinquedos e ambientes para brincar, envolvendo outras crianças, brincadeiras de imitação, atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos, canções, valorização às tradições culturais.
- Referentes a valores: respeito às regras simples de convivência, valorização e respeito à religiosidade, desenvolvimento de iniciativas para pedir ajuda em situações em que se fizer necessário, valorização relativa aos cuidados com os materiais coletivos e individuais, valorização a higiene corporal e da aparência pessoal, atividades que envolvam regras de convivência em grupo.

B - Linguagem Oral e Escrita:

Competências:

- Interagir com outras pessoas e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando fatos vividos;
- Interessar-se pela leitura de histórias;
- Familiarizar-se aos poucos, com a escrita em situações em que ela se faz necessária e por meio do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc...

Conteúdos:

- Desenvolvimento da linguagem oral: relato de fatos e de experiências vividas, nome próprio, nomear objetos e brinquedos, nomear algumas cores, conversas informais, ampliação do vocabulário através de músicas, hora da novidade, histórias lidas e recontadas, jogos de adivinhações, quadrinhas, poemas, parlendas, brincadeiras de faz de conta, através de atitudes educadas, tais como: pedir licença, falar baixo, respeitar a opinião dos colegas, não interromper a pessoa que fala, esperando sua vez de participar, et.
- Desenvolvimento da linguagem escrita: leitura pelo professor de diferentes tipologias textuais, participação das crianças em situações

cotidianas em que se faz o uso da leitura e escrita, observação do nome próprio nos crachás e objetos pessoais, identificar nomes de coleguinhas nos objetos de uso na sala de aula, observação e manuseio de materiais impressos (livros, revistas, gibis, rótulos, et...), apresentação do alfabeto como subsídio para atividades de leitura e escrita.

C - Matemática:

Competências:

- Estabelecer aproximações e algumas noções matemáticas, presentes no cotidiano da criança, como contagem e relações espaciais;
- Classificar, identificar, selecionar, comparar semelhanças e diferenças entre os objetos;
- Manusear objetos que desenvolvam o raciocínio lógico.

Conteúdos:

- Contagem oral, noção de quantidades, tempo e espaço, trabalhados através de jogos lúdicos, brincadeiras e músicas, sucatas em diferentes contextos em que a criança julgue necessária;
- Noção de grandeza e medidas: tempo (dia, noite, antes, depois), comprimento (comparação de objetos), massa e volume (relações entre os objetos a partir de um ponto de referência, cheio-vazio, etc...);
- Espaço e forma: Exploração e observação do espaço- (frente, atrás, menor, maior, embaixo, em cima) propriedades geométricas de algumas figuras e objetos (arredondado, não arredondado...), identificação de algumas formas, observação de diferenças e semelhanças entre figuras e pessoas;
- Noção de numerais e quantidades (até o 10).

D - Natureza e Sociedade (ciências e estudos sociais):

Competências:

- Explorar o ambiente para que a criança possa relacionar-se com as pessoas, estabelecer contatos com pequenos animais, plantas e diversos objetos, manifestando curiosidade e interesse;
- Conhecimento de que os ambientes apresentam, seres vivos e não vivos.

Conteúdos:

- Estudos Sociais: organização de grupos e de seus modos de ser, viver e trabalhar, atividades através de fantoches que representam a estrutura familiar, lugares e paisagens locais, meios de transporte, meios

de comunicação, conhecimentos de objetos produzidos pelo homem, exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causas e efeito.

- Ciências: Seres vivos, seres não vivos, imitar animais, características de alguns animais, características do corpo humano, imagem do próprio corpo no espelho, exploração de habilidades motoras e perceptivas das crianças, atividades de recortes em revistas explorando figuras do ser humano, importância do asseio corporal, alimentação, água, ar.

E - Artes:

Competências:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros, diversas fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com músicas, imitar, inventar e reproduzir obras musicais;
- Ampliar conhecimento do mundo, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio, entrando em contato com diversas formas de expressão artística;
- Utilizar vários materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar as possibilidades de expressão e comunicação.

Conteúdos:

- Artes visuais (contatos com obras de artes);
- Sons (produção de sons com voz, objetos, exploração do silêncio);
- Músicas (folclóricas, cantigas, brincadeiras, estilos diferentes);
- Expressão gráfica (manuseio de matérias como tintas, lápis de cor, giz de cera, barbantes, cola, algodão, etc. para realização de atividades), confecção de máscaras para brincadeiras.

F - Recreação e Jogos:

Competências:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais nas brincadeiras e demais situações de interação;
- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr e pular, desenvolvendo a confiança nas próprias capacidades motoras;
- Explorar e utilizar os movimentos, encaixe, lançamento.

Conteúdos:

- Ritmos: Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e de linguagem oral;
- Movimentos: produzir movimentos com ritmos diferentes, brincadeiras no pátio, lançar bolas, chutar, encestar,...;
- Posturas corporais: sentar, deitar, arrastar, engatinhar, rolar, correr, andar, saltar...;
- Jogos imitativos, recreativos;
- Exercícios de coordenação motora {equilíbrio}.

Tendo em vista a apresentação da organização curricular do Centro Andréa Pace, com base nas considerações acerca da organização curricular e algumas alternativas de propostas curriculares para a educação infantil discutidas no Capítulo I, segue a análise da organização curricular de Centro Andréa Pace de Oliveira.

3.3 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CENTRO ANDRÉA PACE DE OLIVEIRA

Foram utilizados os fundamentos teóricos sobre currículo e propostas curriculares para educação infantil apresentados no Capítulo I, para a análise da organização curricular do Centro Andréa Pace de Oliveira.

A princípio, a proposta curricular adotada pelo Centro Andréa Pace, apresenta-se organizada por âmbitos de experiências.

De acordo com a orientação do RCNEI,

Frente ao mundo sócio-cultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criaram-se categorias curriculares para organizar conteúdos a serem trabalhados nas instituições infantis. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que

propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. (BRASIL, 1998, p. 45)

O exemplo da orientação prevista na citação acima em relação à organização por âmbitos de experiências foi contemplado, conforme ilustra a Figura 1.

A primeira questão a ser analisada diz respeito à fundamentação teórica da proposta.

Verificou-se que apesar de não apresentar explicitamente as contribuições da Psicologia, Sociologia e Antropologia, foi possível perceber alguns aspectos contemplados no Quadro 2.

Na intencionalidade do PPP (Anexo 9) a visão de educação que o Centro oferece é pautada numa relação de interação entre escola, família e comunidade, cuja finalidade é de preparar a criança para a vida e para o mundo. Reportando ao Quadro 2, a intencionalidade da proposta de Centro converge com a visão sociológica que Kramer (2003b) apresenta sobre a orientação do trabalho pedagógico.

Em relação às contribuições da Psicologia, segundo as orientações previstas no Quadro 2, consideradas por Kramer (2003b), a proposta do Centro Andréa Pace contempla todos os aspectos apresentados: sensório-motor, socio-afetivo e cognitivo.

Quanto à contribuição da Antropologia a referência que se percebeu na proposta do Centro em relação ao que Kramer (2003b) apresenta no quadro reporta-se à diversidade cultural.

Enfocando a análise da organização da estrutura curricular do Centro, o primeiro ponto que chamou a atenção foi o excesso de conteúdos contemplados para a faixa etária de zero a três anos e onze meses, previstos em cada área do conhecimento.

De acordo com a Teoria dos Estágios de Desenvolvimento de Piaget, a criança, nessa faixa etária encontra-se no período pré-operatório - pré-conceitual.

Nesse estágio, a inteligência da criança é representativa, mediante intuição (representação do aqui e do agora). Esse período é caracterizado pela aparição da função simbólica e pelo começo de ações internalizadas, acompanhadas da representação e da imitação (LIMA, 1998).

Mesmo considerando que os conteúdos devem ser trabalhados de forma prazerosa e lúdica, integrando as ações de cuidados e educação, ainda assim considera-se que a proposta dá muita ênfase para a listagem de conteúdos.

Além do excesso de conteúdos previstos para a faixa etária de dois e três anos, outro aspecto que chamou atenção refere-se às competências que as crianças têm que adquirir.

Segundo o RCNEI, os objetivos propostos por meio dos conteúdos, visam, além da concretização dos propósitos da instituição, a desenvolver as capacidades das crianças.

É possível perceber, na proposta do Centro, que essas competências, contempladas nos diversos conteúdos previstos, em todas as áreas, apresentam conotação de conceitos comportamentais, e não competências que visam o desenvolvimento das capacidades das crianças.

Essa comprovação aparece nos exemplos citados, a seguir, escolhidos da organização curricular do Centro Andréa Pace:

- Expressar desejos, sentimentos, vontades e desagrados, agindo com progressiva autonomia.
- Interagir com outras pessoas e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando fatos vividos.
- Manusear objetos que desenvolvam o raciocínio lógico.
- Explorar o ambiente para relacionar-se com as outras pessoas, estabelecer contatos com pequenos animais, plantas e diversos objetos, manifestando curiosidade e interesse.
- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros, diversas fontes sonoras e produções musicais.

- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr e pular. Desenvolvendo a confiança nas próprias capacidades motoras.

Enfim, na análise documental da proposta curricular do Centro Andréa Pace foi possível perceber que existe uma mistura de aspectos pautados numa alternativa de currículo por disciplinas, que dá uma ênfase à listagem de conteúdos, com a alternativa de currículo por âmbitos de experiência.

No entanto, apesar dos limites dessa proposta, ressalta-se de maneira positiva a intencionalidade que apresenta em desenvolver esses conteúdos de forma prazerosa, tendo o lúdico como referência, para garantir a indissociabilidade do cuidar e educar.

O questionamento que se faz nesse momento é se essa intencionalidade é efetivada nas práticas docentes das professoras e atendentes das salas de maternal I e II. Isso só poderá ser respondido subseqüentes observações realizadas no percurso da pesquisa.

A distribuição dos conteúdos da organização curricular do Centro foi um dos aspectos de inspiração para realização dessa pesquisa.

As áreas de conhecimentos previstas configuraram-se como categorias prévias no instrumento de observação (Anexo 1) para o processo de coleta dos dados, referentes às práticas pedagógicas dos professores e atendentes.

Com base na análise do PPP, surgiram algumas questões fundamentais:

- Da estrutura curricular: a seleção e a divisão de conteúdos, segundo a intencionalidade da proposta, serão elaboradas e trabalhadas com as crianças, através de atividades prazerosas, com leituras, músicas, pesquisas, observação do mundo e do dia-a-

dia, considerando sempre o lúdico e os cuidados. Os professores e atendentes seguem em suas práticas pedagógicas essas orientações?

- Do Projeto Político Pedagógico, sua abrangência na instituição e eficácia: Todos os profissionais e segmentos da instituição participaram da sua elaboração? É um instrumento que sedimenta o planejamento dos professores e atendentes?

Essas questões foram discutidas na análise dos dados obtidos por meio de observações em salas de aula e por meio de entrevistas com as professoras, os atendentes e a coordenadora.

3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS OBSERVAÇÕES EM SALAS DE AULA DO MATERNAL I E II

Talvez este momento tenha representado o mais árduo de todo o percurso da pesquisa, pelos mais diversos intervenientes, como pressupostos teóricos e conhecimento da realidade estudada, com a rigorosidade que requer toda pesquisa científica.

Reportando-se a Ludke e André (1986, p. 15),

A observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema, o pesquisador depara ainda com uma série de decisões quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação de seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade.

O desafio posto à realização desta pesquisa concentrava-se exatamente no processo da coleta dos dados, especialmente nas observações em salas de aula.

A preocupação com a isenção e o rigor com a análise científica foram determinantes para o delineamento desta etapa, uma vez que a pesquisadora fazia parte do

quadro de professores do Centro Infantil Andréa Pace de Oliveira. Diante disso, optou-se pelo afastamento prévio da pesquisadora por seis meses, antes da realização das observações em salas de aula.

Esse período de afastamento possibilitou um tempo maior para a dedicação da análise documental do contexto pedagógico estudado, o PPP do Centro, especificamente a forma como o cuidar e o educar estão contemplados na sua organização curricular.

Em face às questões colocadas como fundamentais para o processo de coleta dos dados, conforme já anunciado, as áreas de conhecimento previstas na organização curriculares do PPP, configuraram-se como categorias prévias, na elaboração do instrumento de observação que auxiliaria a coleta dos dados.

A pertinência na escolha das áreas do conhecimento, contempladas no currículo do Centro como categorias prévias, decorreram por serem os instrumentos de viabilização para a integração do cuidar e educar.

A princípio, o indicador que seria utilizado nas observações referentes às caracterizações de atendimento que os professores e atendentes possuem e destinam para cada aspecto observado, seria o binômio cuidar e educar.

Porém, durante as observações verificou-se em determinadas práticas docentes o que diz Tiriba (2005), apontado no Capítulo I, como dimensões independentes: dimensão do corpo: ênfase no cuidar, sem pretensão explícita de educar; dimensão do processo cognitivo: ênfase no educar. Com a ausência do lúdico, essas práticas apresentam, portanto, uma relação dicotômica entre o cuidar e o educar.

Mesmo acreditando na indissociabilidade do cuidar e educar, tendo o entendimento que “descuidar” também é uma forma de educar, optou-se em apresentar os três indicadores observados:

- Cuidar: práticas relativas ao corpo relacionadas a cuidados, sem intenção educativa;
- Educar: ênfase nos processos cognitivos, com ausência do lúdico;
- Cuidar e educar: integração das ações de cuidados e educação por meio de atividades lúdicas e prazerosas, conforme prevê a organização curricular do Centro.

Foi utilizado o referencial teórico, apresentado no Capítulo I, e demais autores e teóricos que tratam a especificidade das áreas do conhecimento.

Dentre alguns autores destacam-se: Lima (1998), Wallon (1975), Kamii (1990), Gutiérrez (2004), Kramer (2003b), Oliveira (2004, 2005), Kishimoto (1993).

Estas áreas do conhecimento fazem parte da organização curricular do Centro e foram apontadas para a análise dos dados obtidos nos três meses de dedicação à realização de observações previstas na pesquisa, nas salas de maternal I e II.

Seguindo a estrutura do instrumento de observação (Anexo 1), reitera-se que esta serviu de base para as categorias a serem apresentadas. Os dados obtidos foram tabulados e organizados e, posteriormente, apresentados em gráficos que ilustraram as discussões das categorias, a seguir.

As observações registradas foram:

Quanto à Categoria A – Identidade e Autonomia

A categoria Identidade e autonomia referem-se às práticas pedagógicas relativas à socialização da criança, no contexto das salas de aula e da própria instituição. Sua abrangência gira em torno do conhecimento que a criança tem de si mesmo, da construção de sua identidade e, da sua interação com o ambiente em que encontra inserida.

O objetivo proposto nessa categoria consiste em verificar se os aspectos relativos à higienização, alimentação, descanso e postura no atendimento às crianças, presentes nas práticas dos professores e atendentes estão sendo trabalhados, conforme prevê a proposta curricular, ou seja, se as práticas são condizentes com o discurso.

A higienização, a alimentação, o descanso e a postura representam as subcategorias não previstas na proposta anterior, mas emergiram durante a análise da proposta curricular e se consolidaram durante as observações.

Entende-se que as ações de cuidar e educar estão inter-relacionadas, porém baseado no critério de integração do cuidar e educar estabelecido pela proposta curricular do Centro seus aspectos foram analisados e categorizados, conforme demonstram as tabelas 01e 02, a seguir.

Tabela 01

Práticas pedagógicas dos professores referentes à Identidade e autonomia

Aspectos considerados	Total de professores	Categoria A – Identidade e autonomia		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Higienização	5 (100%)	2 (40%)	0	3 (60%)
Alimentação	5 (100%)	0	0	5 (100%)
Descanso	5 (100%)	5 (100%)	0	0
Postura	5 (100%)	0	1 (20%)	4 (80%)

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

Tabela 02

Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Identidade e autonomia

Aspectos considerados	Total de atendentes	Categoria A – Identidade e Autonomia		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Higienização	3 (100%)	2 (66,6)	0	1 (33,3)
Alimentação	3 (100%)	0	0	3 (100%)
Descanso	3 (100%)	3 (100%)	0	0
Postura	3 (100%)	3 (100%)	0	0

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

O primeiro aspecto pesquisado nesta categoria foi relativo à higienização. Estas atividades observadas concentraram-se em torno da hora do banho, da autonomia no uso do sanitário, na independência do uso de fraldas e na escovação dos dentes.

O que chama atenção em relação ao aspecto da higienização, como se vê nas Tabelas 1 e 2, é que as atividades desenvolvidas pelas professoras em suas práticas cotidianas conseguem integrar o cuidar e educar.

Contudo, entre as atendentes a predominância está no cuidar. Pressupõe-se que esse fato se deva à questão da formação e distribuição de função. Historicamente como foi possível verificar no Capítulo I, as ações voltadas para o cuidado com higienização sempre foram destinados aos leigos atuantes nas creches e escolas maternas.

Já no aspecto da alimentação, percebe-se pelas Tabelas 1 e 2, uma total hegemonia do cuidar e educar em relação às práticas desenvolvidas nos horários de alimentação, em ambos os grupos (professoras e atendentes).

Alguns fatores observados nesse aspecto se destacaram pela incidência apresentada nas ações de todos os sujeitos, como: o hábito de fazer oração antes das refeições, à forma de conduzir as crianças ao refeitório em filas, com as mãos no ombro de outra criança, a postura materna ao ensinarem às crianças a mastigação do alimento e a forma de se portarem à mesa.

Estas são atitudes que integram o cuidar e educar, mesmo que na aparência possam ser contraditórias em alguns momentos, como, por exemplo, na atitude rígida durante a locomoção ao refeitório, mas no mesmo momento, a expressão de cuidados maternos na alimentação, aí possibilitando a integração deste binômio.

Na seqüência da organização das Tabelas 1 e 2, é possível verificar o contraste de freqüência em relação ao indicador, entre o aspecto alimentação e descanso.

Verifica-se que tanto os professores, quanto os atendentes, não oportunizam a hora do descanso como um momento prazeroso de integração do cuidar e educar, de forma intencional. Na aparência, as práticas realizadas conduzem apenas para o cuidar.

Por último, seguindo a ordem das Tabelas 1 e 2, apresenta-se o aspecto relativo à postura dos professores e atendentes em relação ao tratamento com as crianças, frente às atividades didático-pedagógicas, à recepção da chegada da criança ao Centro, às situações de agitação durante a aula. O destaque dado para esse aspecto refere-se ao indicador cuidar entre os professores, que sobremaneira chamou a atenção durante as observações.

Algumas considerações serão feitas, na busca por um entendimento dos dados já quantificados expressos nas Tabelas 1 e 2, para respaldarem as discussões relativas à categoria A.

Em se tratando do assunto higienização, refere-se, além de uma necessidade para a vida, um meio de defesa diante de muitas doenças que podem causar danos irreparáveis para a saúde. Consiste também, numa atividade afetiva para as crianças, em particular para a faixa etária de zero a três anos.

Os hábitos relacionados à higiene apresentam duas vertentes: uma de conscientização de si próprio em relação às demais pessoas e, outra, de Educação.

Segundo Gutiérrez (2004, p. 94),

No aspecto de relação, é fundamental assinalar o caráter que adquire a limpeza como recurso para criar uma imagem positiva do próprio corpo, a partir do contato que os adultos estabelecem e do trato que lhe dispensam. No aspecto da educação, é necessário fazer notar a riqueza de prazeres que a higiene proporciona ao corpo, a abundância de

sensações que ativa e seu significado para a saúde psicofísica, assim como a quantidade de valores e diretrizes que transmitem nos hábitos que estão relacionados a ela.

O autor citado acrescenta, ainda, que a higiene proporciona, sob outro enfoque, “situações excepcionais para experimentar sensações cutâneas muito diversas e diferenciadas: temperatura, densidade, odores, texturas. É preciso favorecer que a criança possa chegar a elas a partir das possibilidades que tem em seu corpo”. (id. *ibid*, p. 95)

Em relação à alimentação, concorda-se com (GUTIÉRREZ, 2004, p. 92) ao argumentar que a “alimentação nos primeiros anos de vida tem um papel fundamental, tanto no que se refere à relação social quanto à educação”. Percebe-se que mesmo não sendo explícita a intenção educativa na questão da alimentação, quando se cuida, se educa.

O hábito de comer alimentos saudáveis, necessário para o desenvolvimento físico, e intelectual da criança é ensinado e estimulado logo na primeira infância.

Os profissionais que atuam com crianças na educação infantil devem estimulá-las à experimentação de novos alimentos, durante as refeições, através de músicas, experiências coletivas de culinária e até brincadeiras.

Nesse sentido, um exemplo observado foi o cultivo de horta. A professora e a atendente de uma das salas (P1, A1)¹², para trabalharem a estimulação de experimentação de verduras (muito rejeitadas pelas crianças) utilizaram um espaço de terra disponível no fundo da sua sala e, junto com as crianças, cultivam uma pequena horta.

O ambiente que envolve a refeição deve ser acolhedor e afetivo. A refeição para a criança é uma atividade essencialmente afetiva. (GUTIÉRREZ, 2004, p. 92)

É nítida, a exemplo da questão referente à alimentação, a indissociabilidade do cuidar educar, visto que, não se educa sem cuidar e não se cuida sem educar.

¹² P = professora; A = atendente;

Na questão do descanso, também conhecido nas instituições infantis como hora do repouso, prática comum, realizada geralmente em centros que oferecem atendimento em período integral, pode-se constatar que, a exemplo de várias descrições de rotinas já lidas sobre esse momento na jornada diária de uma sala de creche, confirmou-se a imposição da hora do sono.

A rotina de todas as salas desde o horário até a disposição do espaço era igual. Normalmente, as salas são preparadas pelas atendentes. São disponibilizados colchonetes de espessura de aproximadamente 15 cm com 1,20 m de comprimento em todo o espaço da sala, as mesas e cadeiras ficam empilhadas num canto.

Enquanto a atendente prepara o ambiente, a professora faz rotina da escovação dos dentes. Conforme as crianças vão acabando, são mandadas para a sala para deitar em seu colchão, fechando os olhos, para dormir. Algumas vezes, houve crianças incomodadas, pois não aceitavam dormir nos horários estabelecidos pela instituição.

Acrescenta-se que além de ser uma prática de caráter obrigatório e de cuidados, correm o risco de serem arbitrárias ao impor horários de sono às crianças.

No entanto, “seja como for os hábitos que se relacionam ao descanso devem fazer parte do conteúdo educativo, já que está relacionado com o bem estar psicofísico, com o domínio de destrezas pessoais e com atitudes dignas de todo apreço”. (GUTIÉRREZ, 2004, p. 96). A ênfase dada ao aspecto do descanso, tendo como parâmetro a Proposta Curricular do Centro, era a de cuidar.

Todos os aspectos da categoria A, até agora apresentados, remetem a este último, denominado de Postura¹³.

¹³ Entende-se por postura, no contexto desta pesquisa, a forma como as professoras e atendentes conduzem o tratamento que destinam às crianças.

Considera-se importante registrar, que o aspecto da postura dos sujeitos surgiu, durante o primeiro mês na primeira sala de observação, tendo em vista uma situação um tanto incomum e curiosa.

Nos primeiros dias de observação, notou-se um berço em um canto da sala. A curiosidade se deu pelo fato que neste Centro, apenas quem faz uso do berço são os bebês, e a presença deste berço em meio a uma sala numerosa (20 alunos), com um espaço apertado não fazia muito sentido.

Porém, passados alguns dias pôde-se entender a função do berço naquela sala: servia como local de “descanso forçado”¹⁴, no qual as crianças eram colocadas para refletirem, quando brigavam por algum brinquedo, ou, quando corriam pela sala e não ficavam sentadas, quietas, conforme a professora e a atendente ordenavam.

Segundo (KRAMER, 2003b), constitui-se como ponto essencial o uso da autoridade do professor e não do autoritarismo frente às realizações de todas as práticas, desde que conduzidas de maneira tranqüila e coerente e, principalmente, com firmeza e carinho.

Como se percebe os aspectos considerados na categoria A, Identidade e Autonomia apresentam uma interface entre educação e saúde. Na educação infantil isto é uma prática que remonta ao período que antecede a institucionalização dos centros de educação infantil.

A propósito, a higienização na educação infantil por uma determinada época foi eixo norteador para o atendimento destinado às crianças pequenas, para aquelas em situação de vulnerabilidade, em função do ciclo de pobreza de grande parte das famílias

¹⁴ Para não declarar abertamente como local de castigo, repreensão, privação de movimentos.

brasileiras. Contudo, esse aspecto puramente higienista foi superado e atualmente a nova Lei determina a integração desses cuidados de cunho higienistas com a educação.

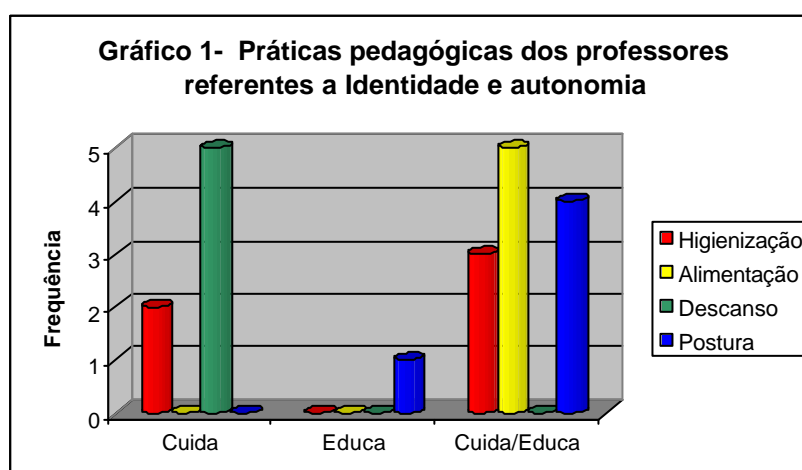
Com base nas considerações descritas nos parágrafos anteriores relativas aos aspectos que constituíram a categoria A, alguns fatos merecem uma análise cuidadosa.

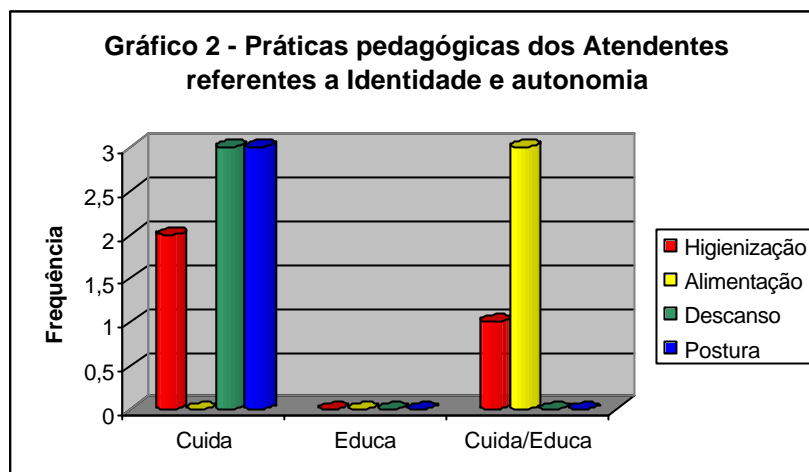
O primeiro aspecto refere-se à situação do descanso. A rotina como ocorre esta atividade já foi relatada na apresentação do aspecto, contudo o que não foi discutido é o porquê dessa predominância apenas no indicador cuidar.

Observou-se que esta rotina do descanso é vista pelos professores e atendentes como o momento em que vão descansar um pouco da agitação das crianças.

Ficou muito claro esse sentimento entre as atendentes e professoras, pois faziam comentários comuns relativos a cansaço, justificáveis, pois todas as salas têm um número de crianças acima do permitido, segundo o regimento escolar da instituição.

Outro fato que merece ser analisado, com cuidado refere-se à presença do berço. Porém optou-se em analisá-lo juntamente com os dados das entrevistas, para não correr o risco de pré-julgar ou de cometer equívocos de interpretação.





É possível visualizar através dos Gráficos 1 e 2 que a categoria A, de uma forma geral, tem alcançado um índice bom entre as professoras, no desenvolvimento da promoção da identidade e autonomia das crianças através da integração do cuidar e educar, por meio de algumas orientações previstas na proposta curricular.

Algumas atividades e ações observadas que comprovam esse fato foram: a mistura da afetividade com autoridade no tratamento com as crianças, por exemplo, na determinação de filas para se dirigirem ao refeitório; utilização de recursos como músicas, historinhas lidas, contadas reproduzidas, jogos lúdicos para acalmarem as agitações das crianças, para promoverem a independência do uso de fraldas, independência no auxílio do uso do sanitário, e no reconhecimento de si mesmo e da socialização entre os colegas.

Contudo, pressupõe-se pelo que foi possível observar que, mesmo desenvolvendo um trabalho relativamente bom nesta área, atendendo aos princípios que a Proposta Curricular do Centro orienta, as professoras não têm muita consciência disso.

Esse é um dado que poderá ser confirmado na discussão das entrevistas no momento de responderem se conhecem a proposta curricular, ou se participaram da sua elaboração.

Categoria B - Linguagem Oral e Escrita

A categoria B, denominada de Linguagem Oral e Escrita refere-se às diferentes atividades e ações que favorecem o relacionamento da criança com o ambiente escolar, o desenvolvimento da linguagem oral e a inserção no mundo da escrita.

Na categoria B objetiva-se observar se as diferentes atividades propostas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita estão sendo desenvolvidas de forma lúdica e prazerosa, associadas à integração do cuidar e educar.

Os aspectos contemplados nessa categoria tiveram como parâmetro as competências previstas contempladas na organização curricular.

Tabela 03

Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Linguagem Oral e Escrita

Aspectos considerados	Total de professores	Categoria B – Linguagem Oral e Escrita		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Relatos de experiências	5 (100%)	0	0	5 (100%)
Ampliação vocabulário	5 (100%)	0	2 (40%)	3 (60%)
Ouvir, contar, recontar, criar estórias	5 (100%)	0	3 (60%)	2 (40%)
Músicas e brincadeiras	5 (100%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
Atividades dirigidas/livres	5 (100%)	0	4 (80%)	1 (20%)
Manuseio do material impresso	5 (100%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

Tabela 04

Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Linguagem Oral e Escrita

Aspectos considerados	Total de Atendentes	Categoria B – Linguagem Oral e Escrita		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Relatos de experiências	3 (100%)	2 (66,6%)	0	1 (33,3%)
Ampliação vocabulário	3 (100%)	2 (66,6%)	0	1 (33,3%)
Ouvir, contar, recontar, criar estórias	3 (100%)	2 (66,6%)	0	1 (33,3%)
Músicas e brincadeiras	3 (100%)	2 (66,6%)	0	1 (33,3%)
Atividades dirigidas/livres	3 (100%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
Manuseio do material impresso	3 (100%)	2 (66,6%)	0	1 (33,3%)

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

Pela análise das Tabelas 3 e 4, observa-se nos relatos de experiências, que 100% das professoras promovem a integração do cuidar/educar.

Durante as observações verificou-se entre os professores que a prática de incentivo e estimulação à participação das crianças em relatos de experiências era bem trabalhada, no início, ou no final da aula.

Para estimularem as crianças, as professoras lançam mão de recursos como brinquedos, músicas e historinhas. Exemplo: escolhe um brinquedo e a partir dele faz perguntas sobre esse brinquedo à criança, estimulando-a a falar tudo o que sabe, como brinca, aproveitando em alguns casos (sujeitos: P1, P3, P5) para explorar conceitos de cores, por exemplo.

Quanto às atendentes, nota-se que apenas 33,3% trabalham a integração do cuidar/educar, seguindo as orientações do professor regente da sala.

A ampliação do vocabulário, além de ser trabalhada nos momentos de relatos de experiências, é desenvolvida, também, nos momentos de contos de histórias, aproveitados para o conhecimento de novas palavras, em situações de cuidados nas horas de recreação no parque, no pátio e durante as refeições.

Porém, não são todos os professores que atuam assim. Esses exemplos de práticas citados acima foram observados em 60% dos professores.

Quanto aos demais 40% foram categorizados apenas como práticas educativas, preocupadas em cumprir o planejamento, privilegiando pouco o processo cognitivo, com a ausência do lúdico.

Um exemplo é quando só trabalham a ampliação do vocabulário das crianças nos momentos específicos de desenvolver alguma atividade plástica, estereotipada, como a pintura da letra A do avião e a remetem para o conhecimento de outra palavra que começa com a letra A.

Quanto aos atendentes, a incidência recai da mesma forma como no aspecto dos relatos de experiência.

Ouvir, contar, recontar, criar histórias, músicas e brincadeiras são atividades fundamentais nas práticas pedagógicas da educação infantil. Pode-se dizer que representam a base de todo o desenvolvimento da criança. Optou-se em apresentá-las simultaneamente pela implicação que as caracterizam, ou seja, por serem atividades lúdicas muito utilizadas no cotidiano das instituições infantis.

Verificou-se que a frequência em relação ao ouvir, contar, recontar, criar estórias entre os professores apresenta um índice maior do educar (60%) em relação ao cuidar/educar (40%). Tendo como parâmetro como deve ser trabalhado, a ênfase dada ao educar foi maior do que o cuidar e educar, devido à forma como as professoras e atendentes trabalhavam.

A predominância no educar, no contar, recontar e criar estórias prevaleceu devido a sua utilização como complemento de algum conteúdo apresentado às crianças, sem aproveitar esse momento para propiciar a integração do cuidar e educar, ou seja, deixando de propiciar momentos de interação entre a criança, estória e professor.

Entre os atendentes, a frequência volta-se mais para o cuidar (66,6%) em relação ao cuidar/educar (33,3%) tendo como parâmetro a Proposta Curricular. A ênfase dada ao cuidar prevaleceu, pois as atendentes auxiliavam as professoras sem que tivessem uma participação ativa nestes momentos.

Contudo, no referente a músicas e brincadeiras chamou a atenção entre os professores, a incidência do cuidar. Durante as observações detectou-se que o sujeito (P2), não explora esses momentos lúdicos para trabalhar com as crianças. Distribui brinquedos ao chão, ou solta bolas e cordas no pátio ao som de cantigas de rodas e limita-se a sentar em um banco, cuidando apenas para que não se machuquem. A mesma frequência ocorre com o atendente que o auxilia.

Apesar de se considerar que o “descuidar” não deixa de ser uma forma de educar, o objetivo proposto nesse estudo é de verificar se há a indissociabilidade do cuidar

e educar por meio das atividades planejadas e contempladas pela proposta curricular do Centro da maneira como devem ser trabalhadas, de forma lúdica.

Segundo Oliveira (2005, p. 161)

O campo interpsicológico produzido pelas interações infantis nas brincadeiras, quando a criança e seus parceiros confrontam suas próprias “zonas de desenvolvimento proximal”¹⁵, nos termos de Vygotsky, leva-os (sic) a representar a situação de forma cada vez mais abstratas e a construir novas estruturas auto-reguladoras de ação, ou seja, modos pessoais historicamente construídos de pensar, sentir, memorizar, mover, gesticular, etc.

Contemplados na categoria linguagem oral e escrita os aspectos acima citados, tem como fundamento o lúdico.

Enfatiza-se que na faixa etária de dois e três anos é o momento do desenvolvimento da linguagem da criança, sua comunicação com o mundo, que muitas vezes é representada nas brincadeiras, nos gestos e em pequenas ações do dia-a-dia.

Cabe, portanto, ao profissional que atua com essa criança aproveitar esses momentos na exploração e estimulação para desenvolver tanto a linguagem oral, como a iniciação ao mundo da linguagem escrita.

Constatou-se que 20% das professoras atingem o objetivo de integrar o cuidar e educar de forma lúdica e prazerosa, no momento em que as desenvolvem, em relação às atividades dirigidas e livres, propiciadas para as crianças.

Comprovando tal afirmação observou-se que a professora (P3) que representa os 20%, para trabalhar a integração do cuidar/educar, propicia atividades como

¹⁵ Distância entre o que a criança já pode realizar sozinha e aquilo que ela somente é capaz de desenvolver com o auxílio de alguém.

confeção de painéis, dramatizações, visita à brinquedoteca do núcleo e trabalhos individuais.

Em todos os momentos da realização das atividades, atende aos cuidados inerentes à faixa etária do maternal, aliados aos princípios educativos que requerem as atividades planejadas. Registra-se que entre as atendentes apenas 33,3% atingem o objetivo proposto.

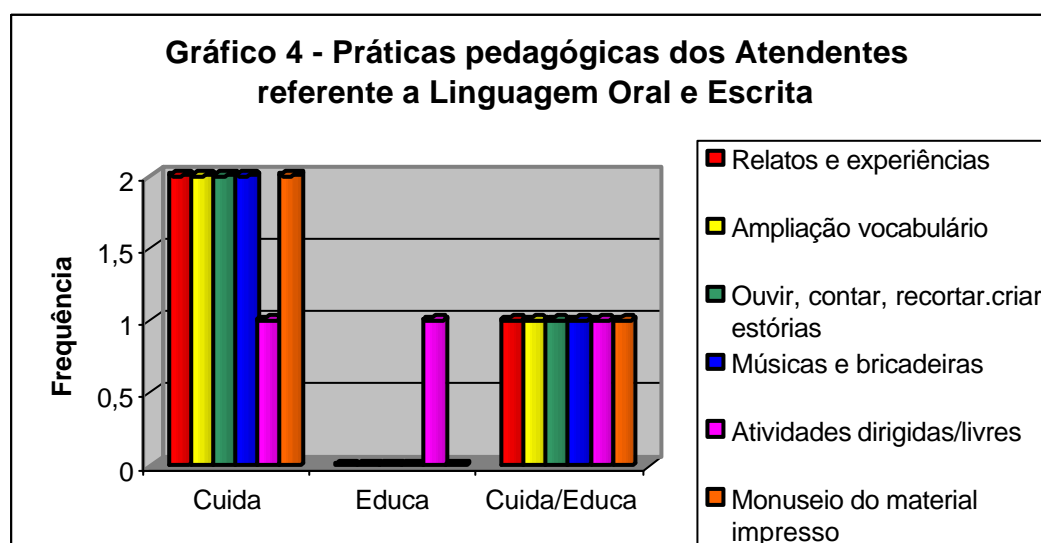
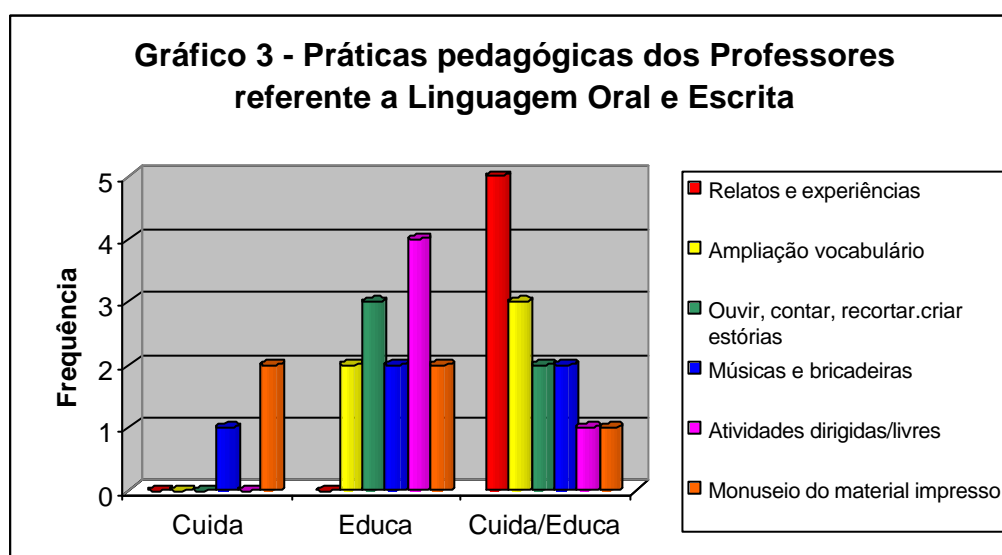
Quanto ao manuseio de materiais impressos, ressalta-se que a inclusão desse aspecto nessa categoria foi decorrente também da frequência de práticas entre professores e atendentes em dispor às crianças revistas, livros e eventuais visitas à brinquedoteca e sala de leitura.

Entre as professoras, 20% planejam essas práticas, descritas no parágrafo anterior, como meio de integração do cuidar/educar. Quanto às atendentes apenas 33,3%. Tanto a professora, quanto a atendente (da mesma sala) traçam objetivos para as suas realizações. Exemplo observado em uma aula: A professora estava trabalhando o tema higienização, além de desenvolvê-lo nos momentos específicos da higienização, propôs a confecção de um grande cartaz de recortes de figuras, e as crianças as recortaram com as mãos, sem a utilização de réguas ou tesouras.

Eram figuras de objetos utilizados para a higienização e de cenas de higienização. No período da tarde, a professora deixou planejado para a atendente levar as crianças à brinquedoteca e, junto com a responsável pelo local, brincar com brinquedos tipo bonecas, quebra-cabeça e bichinhos de pelúcia, brincadeiras relativas aos cuidados de higienização, integrando o cuidar e o educar.

Os demais índices observados foram: entre as professoras, 40% e entre as atendentes, 66,6% disponibilizam materiais impressos (revistas, alguns livros) como meros passatempo, observando apenas, para que não ocorra nenhum acidente com as crianças, evidenciando apenas o cuidar.

Quanto ao educar, apenas entre os professores registraram-se 40%. Atividades de recorte de jornais e colagem, apareceram com maior frequência nesse aspecto utilizados em trabalhos estereotipados sem exploração do lúdico.



Os Gráficos 3 e 4 apresentam um panorama da categoria linguagem oral e escrita. Aqui, é o predomínio das práticas voltadas para o cuidar entre as atendentes. Contudo, a atendente A3 que representa os 33,3%, consegue diferenciar-se das demais pela forma como trabalha, participando ativamente de todas as atividades junto com a professora (P3).

Foi possível perceber nas observações que nem sempre o desenvolvimento da linguagem oral, através das atividades oferecidas, contemplavam o lúdico e o prazer, no entanto, não as descaracterizaram como educativas. Como isso é possível? A ênfase no educar que caracterizaram essas atividades eram decorrentes do objetivo a que se destinavam.

Um exemplo presenciado: A professora (P1), estava trabalhando o tema germinação de sementes com as crianças. Primeiro desenvolveu com as crianças a experiência do feijão, no algodão. Após uma semana, foi contar para as crianças a estória do João e o Pé de Feijão.

É possível perceber que há um planejamento, uma intencionalidade educativa, nesse momento. Porém, ao contar a estória que poderia ser mais prazerosa e lúdica, transformou-se, no entanto, em cansaço para as crianças (era nítido esse sentimento entre as crianças, pela agitação que faziam e pela expressão facial de desagrado).

O tempo todo ao contar a estória, a professora não permitiu que as crianças dela participassem, nem mesmo fez relação com o que eles haviam vivenciado na experiência.

Esse momento representou um tempo riquíssimo do desenvolvimento da comunicação, porém, a professora a desapercebeu e, a sua preocupação centrava-se na estória como instrumento de aprendizagem do conteúdo que estava trabalhando, sem conduzir às demais articulações.

Não percebeu que as expressões de desagrados, expressos por gestos faciais, por movimentos de inquietação, representavam uma forma de comunicação das crianças ignoradas por ela.

O desenvolvimento lingüístico “perpassa por atividades produzidas no ambiente humano em que a criança se desenvolve e permite-lhe apropriar-se da experiência das gerações precedentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 149). Isso quer dizer que as atividades e situações do cotidiano das crianças, sua forma de comunicação (choro, fala, gestos) implicam, progressivamente, na construção do seu aparato lingüístico.

Verificou-se, na análise da proposta curricular que contar, criar, recontar estórias são atividades lúdicas para a promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

O cuidar, em todos os aspectos observados que compõem esta categoria, caracterizou-se por atividades desenvolvidas que não apresentaram nenhuma intenção educativa, restringindo-se à condição de guarda para não se machucarem.

Quanto ao educar caracterizou-se por apresentar uma intencionalidade educativa, sem, no entanto, desenvolvê-la de forma lúdica e significativa para a criança, conforme prevê a Proposta Curricular do Centro.

Em relação ao cuidar e educar, foi possível perceber em alguns aspectos a integração dessa relação, durante algumas atividades desenvolvidas, explorando os conteúdos contemplados na Proposta Curricular, de forma lúdica e prazerosa, aproveitando situações do cotidiano da criança.

Categoria C – Matemática

A categoria C, referente à matemática abrange a noção de conceitos matemáticos como: classificação, seriação, comparação entre semelhanças e diferenças, grandeza, medidas, espaço, algumas formas geométricas, numerais e quantidades até o número dez.

Na categoria C, o objetivo consiste em verificar se a noção dos conceitos matemáticos anunciados no parágrafo anterior, retirados dos conteúdos previstos e contemplados na organização curricular do Centro, é desenvolvida através do lúdico e de situações do cotidiano das crianças, como meio de promoção da integração do cuidar/educar. Os aspectos considerados nesta categoria são: brincadeiras, jogos lúdicos e situações cotidianas.

Tabela 05

Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Matemática

Aspectos considerados	Total de Professores	Categoria C – Matemática		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Brincadeiras	5 (100%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)
Jogos lúdicos	5 (100%)	0	4 (80%)	1 (20%)
Situações cotidianas	5 (100%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

Tabela 06

Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Matemática

Aspectos considerados	Total de Atendentes	Categoria C – Matemática		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Brincadeiras	3 (100%)	3 (100%)	0	0
Jogos lúdicos	3 (100%)	3 (100%)	0	0
Situações cotidianas	3 (100%)	3 (100%)	0	0

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

As práticas desenvolvidas pelas professoras referentes às brincadeiras apresentam como indicativos: 20% voltadas ao cuidar; 60% ao educar e 20% integram o cuidar/educar. Quanto às atendentes verificou-se um índice de 100% apenas no cuidar.

O educar entre as professoras prevaleceu. Isso decorreu pela forma como as atividades foram desenvolvidas. As professoras não oportunizaram os raros momentos de brincadeiras, observados como instrumento de promoção da indissociabilidade do cuidar e educar no ensino da matemática.

Observou-se que algumas brincadeiras realizadas como: amarelinha, coelhinho sai da toca 1, 2, 3, ao serem realizadas não apresentavam entusiasmo por parte das professoras, e não prendiam, portanto, a atenção das crianças. As atividades, quando realizadas eram executadas porque estavam previstas nos seus planejamentos.

Registra-se que esses momentos de observação foram difíceis para analisar, dada à intenção educativa apresentada, mas, essas ações, apesar de educativas não integravam o cuidar e o educar. Optou-se em caracterizá-las como educar, tendo como parâmetro os critérios já estabelecidos no início da análise dos dados.

Quanto ao aspecto dos jogos lúdicos, a porcentagem é de 80% do educar nas práticas pedagógicas das professoras. Apresentou, dessa forma, uma superioridade considerável em relação ao cuidar e educar: 20%. Mais uma vez inexistia a conexão entre as atividades lúdicas desenvolvidas e a aquisição de novos conhecimentos.

Já em relação às atitudes prevaleceu o cuidar, em 100%.

Em relação ao cuidar e ao educar, nas situações do cotidiano, aparecem respectivamente com o mesmo índice 40% entre os professores, e 20% no cuidar/educar.

Entre as atitudes o cuidar, de 100% também prevaleceu nesse aspecto.

A matemática na educação infantil, conforme Castera (2004, p. 285),

Favorece para a criança uma boa estrutura mental e proporciona-lhe uma ferramenta para o conhecimento de seu ambiente. Permite descobrir propriedades, estabelecer relações e formas de classificar e ordenar os elementos a partir dos aspectos qualitativos oferecidos pelo seu ambiente.

Tais contribuições, na faixa etária de dois e três, etapa em que a criança começa adquirir noções de alguns conceitos matemáticos, há a possibilidade de se estabelecer a relação desses conceitos com objetos ou situações vivenciadas no dia-a-dia.

Kamii (1990, p. 15) diz que, “a criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos”.

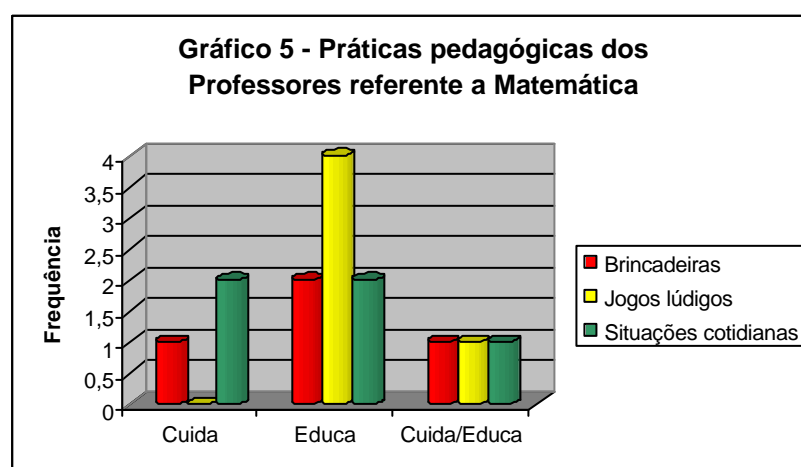
Verificou-se durante as observações que alguns dos conceitos matemáticos mencionados na abrangência da categoria C, previstos na organização curricular do Centro, não foram trabalhados durante o período de observação (números e relação de quantidades, formas geométricas).

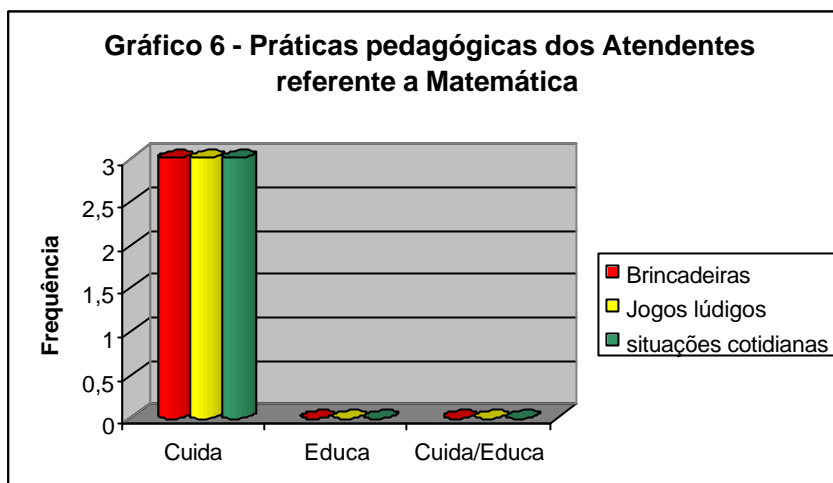
Nem em atividades pedagógicas e nem em situações do cotidiano, foi possível detectar uma situação que envolvesse esses conceitos em que as professoras e as atendentes pudessem utiliza-los na aprendizagem.

Contudo, muitas vezes ocorreram situações em brincadeiras e em atividades desenvolvidas com jogos lúdicos em que esses conceitos matemáticos estavam presentes. Exemplo: jogo da memória ilustrado com quantidades de frutas; blocos lógicos, legos, brincadeiras com bambolês, etc, mas não foram oportunizados para um momento de aprendizagem.

Pressupõe-se que as situações mencionadas no parágrafo acima não se transformaram num momento de aprendizagem, considerando a perspectiva que os professores tinham do ensino da matemática, implícita nas atividades desenvolvidas, de maneira tradicional.

Cabe lembrar que “a brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória” (KISHIMOTO, 1998, p. 151), na matemática que requer o concreto, o lúdico.





É possível verificar, através dos Gráficos 5 e 6 que, em relação ao ensino da matemática a integração do cuidar e educar apresenta uma porcentagem menor em relação aos outros indicativos. Entre as professoras, a preponderância das práticas educativas sobressaiu. Com as atendentes, o cuidar ocorreu totalmente em todos os aspectos considerados.

Notou-se que os professores trabalham na perspectiva de que na matemática só é possível desenvolver atividades com crianças pequenas através de material concreto¹⁶, corriqueiro (bolas, lápis). Tanto do cotidiano, quanto na realização de atividades planejadas como (colar duas bolinhas vermelhas de papel dentro do círculo).

Sendo assim, questiona-se: será que atividades dessa natureza propiciam à criança a construção da noção de um conceito, por exemplo, de espaço? O que leva a criança a construir um conceito?

¹⁶ A característica do pensamento formal é de elaborar uma lógica que se baseia em proposições – o que a distingue da lógica das classes e das relações, que intervém no nível concreto e se baseia diretamente nos objetos.

Em relação ao primeiro questionamento, considerando o que foi observado, em algumas ocasiões, acredita-se que as crianças dificilmente poderiam começar a construir um conceito matemático, dada a superficialidade com que o conteúdo é apresentado.

Exemplo: (pedir para a criança pintar o sol, identificando-o como o dia, e a lua em uma folha escura para identificar a noite) esta atividade teria um significado para a criança se, antes de ser desenvolvida, a criança já tivesse vivenciado, através de brincadeiras, de músicas e de situações do seu cotidiano, experiências que pudessem identificar o que é peculiar ao dia e à noite.

Construir um conceito, ou no caso o que a proposta curricular anuncia, desenvolver a noção de construção de alguns conceitos, implica segundo Piaget, conhecer e atuar sobre a sua realidade (COLL, 2000).

Atuar na e sobre a realidade, dentro do contexto investigado, seria as professoras oportunizarem situações que traduzissem o cotidiano das crianças como o brincar, o comer, a hora do banho, Seriam, então, momentos significativos para as crianças, para a promoção dessa construção.

De acordo com a Teoria de Piaget, em relação às fases do desenvolvimento cognitivo, as crianças da faixa etária entre dois a quatro anos encontram-se na fase pré-conceitual, em estágios em que a aparição da função simbólica e o começo de ações internalizadas, são acompanhadas de representação. (LIMA, 1998).

O que essa teoria remete ao que foi observado, em relação às práticas pedagógicas das professoras e atendentes referentes à matemática?

Com base no que foi observado, considerando que a forma de educar (indicador que predominou nesta categoria) enfatiza apenas os processos cognitivos, sem contudo significá-los com as situações vivenciadas pelas crianças.

Entende-se que essas ausências de significados no processo de construção das noções de conceitos comprometem o êxito de promover além da indissociabilidade do cuidar e educar, uma aprendizagem global e significativa para a criança.

Categoria D - Natureza e Sociedade

A categoria Natureza e Sociedade apresenta dois enfoques: um voltado para a organização de grupos e de seus modos de ser, viver e trabalhar; e outro voltado à natureza, seres vivos e não vivos.

Esses enfoques foram embasados nos conteúdos previstos na organização curricular do Centro, para serem trabalhados com as salas de maternal.

O objetivo desta categoria é verificar se as atividades propiciadas contemplam situações de cuidados e aprendizagens e promovem a integração entre o contexto social das crianças com a instituição.

Na categoria C os aspectos considerados nas observações são: atividades de integração social (escola), exploração do meio ambiente (natureza), brincadeiras e jogos e atividades dirigidas que contemplam o cuidar/educar como meio de interação do contexto social.

Tabela 07

Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Natureza e Sociedade

Aspectos considerados	Total de Professores	Categoria D – Natureza e Sociedade		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Atividades de integração no meio social (escola)	5 (100%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
Exploração do meio ambiente	5 (100%)	2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)
Brincadeiras/jogos	5 (100%)	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)
Atividades dirigidas/livres	5 (100%)	0	3 (60%)	2 (40%)

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

Tabela 08

Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Natureza e Sociedade

Aspectos considerados	Total de Atendentes	Categoria D – Natureza e Sociedade		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Atividades de integração no meio social (escola)	3 (100%)	3 (100%)	0	0
Exploração do meio ambiente	3 (100%)	1 (33,3%)	0	2 (66,6%)
Brincadeiras/jogos	3 (100%)	3 (100%)	0	0
Atividades dirigidas/livres	3 (100%)	1 (33,3%)	2 (66,6%)	0

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

No aspecto referente às atividades de integração do meio social, verificou-se que 20% das professoras e 100% das atendentes voltam-se para o cuidar, ou seja, relativas aos aspectos de cuidados e guarda sem intenção educativa.

Quanto ao educar, atividades planejadas, com ausência do lúdico apresentaram o índice de 40%. Exemplo: pinte a sua escola usando as cores vermelha e amarela.

Em relação ao cuidar e educar também houve uma frequência de 40%. As atividades desenvolvidas que puderam ser observadas neste aspecto giravam em torno de atividades festivas, dentro da instituição, sendo uma vez realizada com a presença dos pais, visitas a outros ambientes da instituição como cozinha, diretoria, salas da alfabetização, sala de leitura e brinquedoteca.

Em relação ao meio ambiente, 40% das professoras e 33,3% das atendentes preocupam-se apenas com o cuidar. O cuidar remetia-se à ausência de atividades de exploração do meio ambiente, direcionando apenas a guarda para que as crianças não se machucassem.

A ênfase no educar foi de 20% entre as professoras, pois trabalhavam através de atividades de recortes de figuras, relacionadas a algum conteúdo específico, como por exemplo: plantas, não propiciando momentos lúdicos para esta aprendizagem.

Quanto ao cuidar e educar verificou-se que 40% entre as professoras e 66,6% entre as atendentes promovem, nas atividades realizadas, a integração do cuidar/educar.

Neste aspecto, uma das atividades desenvolvidas que merece destaque e que contempla o cuidar e educar foi a de aula-passeio, realizada semanalmente. Todas as sextas-feiras as duas professoras de um mesmo núcleo infantil (que representam os 40% do

cuidar e educar) programam aulas-passeio com as crianças em ambientes próximos ao Centro infantil, em áreas amplas, tranquilas que predominam a paisagem natural.

Ressalta-se que a localização geográfica desse Centro favorece essas iniciativas, considerando a riqueza de lugares que conservam a beleza natural do meio ambiente.

Durante o período de observação foi possível participar em duas dessas ocasiões inesquecíveis. Desde a saída do Centro, até o local escolhido para o passeio, as crianças são orientadas a andarem em grupos de quatro ou cinco, de mãos dadas, e em todos os momentos as professoras e atendentes vão ensinando a andar em grupo, atravessar com segurança as ruas, explorando as paisagens naturais dos ambientes por onde passam, chamando atenção para pequenos animais, tipos de plantas, tipos de moradias tanto dos animais como do homem, enfim, momentos de total aprendizagem e interação com o meio social e natural.

No aspecto de brincadeiras e jogos entre as práticas das professoras, verificou-se a presença de 20% no cuidar, ou seja, ênfase nos cuidados relativos ao corpo (segurança, guarda.). Em relação às atendentes prevaleceu o cuidar (100%).

Quanto ao educar também apresentou a frequência de 20%. Algumas situações observadas foram: montagem de quebra-cabeça de frutas, de animais, sem, no entanto explorar as possibilidades lúdicas que esse tipo de atividade proporciona.

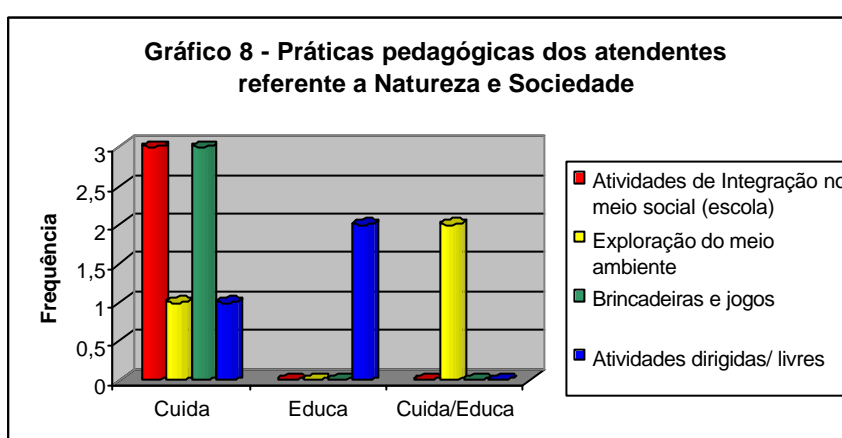
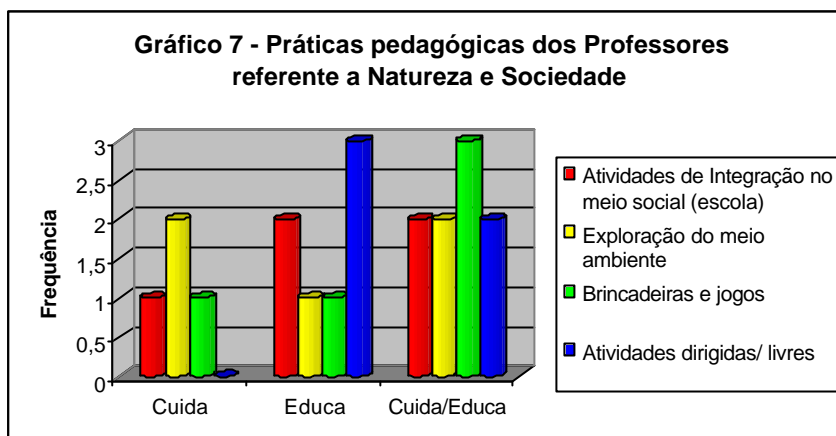
Quanto ao cuidar/educar a porcentagem foi 60%. Atividades desenvolvidas nos momentos das aulas passeios descritas anteriormente, como futebol, amarelinha, desenho na areia, entre outras.

Em relação às atividades dirigidas, entre as professoras o educar apresentou uma frequência de 60%. Isso foi possível verificar através de atividades como painéis, pinturas com lápis e giz de cera, tinta guache em atividades estereotipadas.

O cuidar e educar aparece com 40% de frequência, tendo como atividades desenvolvidas, o exemplo narrado no aspecto integração com o meio. No tocante às práticas das atendentes, registraram a frequência de 33,3% no cuidar e 66,6% no educar.

Por que essa superioridade do educar frente às atividades dirigidas? Até esse momento pressupõe-se que deve ao fato de a proposta curricular contemplar muitos conteúdos, daí a ênfase dada em muitas atividades como: “Pinte o meio de transporte terrestre”, ou “recorte e cole um ser vivo”. O que foi possível perceber que essas atividades educativas realizadas em algumas salas não foram significativas para crianças de dois e três anos, pois não vivenciaram isso.

As oportunidades de interação com o meio social e natural podem ser especialmente divertidas e gratificantes se trabalhadas por meio dos jogos, brincadeiras. As atividades de interação das crianças com os demais profissionais da instituição contribuem para auxiliá-la na adaptação do contexto em que está inserida, e também no processo de construção do seu conhecimento. (MEDRANO, 2004).



O Gráfico 7 demonstra que a integração do cuidar e educar obteve uma discreta predominância sobre o educar. No entanto, o Gráfico 8 apresenta uma frequência bem mais acentuada no cuidar. Considerando a abrangência dessa categoria é possível perceber que os trabalhos realizados têm conseguido alcançar uma boa parcela dos objetivos propostos.

Categoria E - Artes

A categoria E remete à área de Artes. Tem como abrangência as artes visuais, a produção de sons e o incentivo às músicas folclóricas, cantigas, brincadeiras, e de outros estilos diferentes. Seu objetivo consiste em verificar se os conceitos previstos nos

conteúdos contemplados na proposta curricular são trabalhados de forma lúdica e prazerosa, propiciando a integração do cuidar e educar.

Os aspectos observados surgiram dos conteúdos previstos na organização curricular, como: músicas, dramatizações, brincadeiras e jogos, atividades dirigidas/livres com diferentes materiais, manuseio de material impresso.

Tabela 09

Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Artes

Aspectos considerados	Total	Categoria E – Artes		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Músicas	5 (100%)	0	4 (80%)	1 (20%)
Dramatizações	5 (100%)	0	0	1 (20%)
Brincadeiras / jogos	5 (100%)	1 (20%)	0	1 (20%)
Atividades dirigidas/livres com diferentes materiais	5 (100%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
Manuseio com materiais impressos	5 (100%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

Tabela 10

Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Artes

Aspectos considerados	Total de Atendentes	Categoria E – Artes		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Músicas	3 (100%)	2 (40%)	0	1 (20%)
Dramatizações	3 (100%)	0	0	1 (20%)
Brincadeiras / jogos	3 (100%)	2 (40%)	0	1 (20%)
Atividades dirigidas/livres com diferentes materiais	3 (100%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)
Manuseio com materiais impressos	3 (100%)	3 (100%)	0	0

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

De acordo com os dados das Tabelas 9 e 10, em música, o educar teve a porcentagem de 80% entre as professoras e 66,6 % entre as atendentes. Foi possível perceber que são desenvolvidas durante a rotina planejada pela professora, sem um aproveitamento das possibilidades lúdicas que pode propiciar, sem explorar os movimentos de expressão corporal, ou mesmo nas atividades inerentes aos cuidados.

Quanto ao cuidar e educar a frequência é de 20% entre as professoras e 33,3% entre as atendentes. A natureza dessas atividades propostas se caracteriza pela diversidade de estilos de músicas, como as folclóricas, que envolvem cantigas de roda, música regional, entre outras. As músicas serviam de ponto de partida ou de meio para integração do cuidar/educar, durante as atividades pedagógicas desenvolvidas, durante o banho e o descanso.

A influência do educador é decisiva na música, pois se não for capaz de sentir a música, ou não gostar ou conhecer suas variações, não será capaz de transmitir às crianças as sensações que ela desperta. (JACAS, 2004).

No aspecto relativo à dramatização a frequência é de 20% entre as professoras e 33,3% entre as atendentes relativas ao cuidar e educar. O uso da dramatização como recurso da promoção da aprendizagem favorece o desenvolvimento da expressão oral, corporal e musical.

Para Dohme (2003, p. 47),

A dramatização reveste-se de grande interesse, inicialmente por ter grande apelo atrativo, tanto por parte de quem produz e de quem apresenta como por parte de quem assiste. Tem beleza estética, artística, é um momento de encontro onde se exercita a sociabilidade, seja pelo ponto de vista dos atores ou do ponto de vista do público. É um importante agente de formação cultural.

Constatou-se durante as observações que a dramatização é trabalhada com as crianças pela professora e atendente de uma sala, como recurso de sociabilização, como instrumento de autonomia para as crianças em relação ao uso do banheiro, como incentivo à arte e à cultura. A professora adapta contos, e também cria seus próprios textos dependendo do conteúdo que vai desenvolver.

No aspecto brincadeiras e jogos apenas 20% entre as professoras e 33,3% entre as atendentes voltam suas atividades para o cuidar. O cuidar remete-se à questão física dos alunos, a fim de não se machucarem.

Em relação ao cuidar e educar aparece a porcentagem de 20% entre professoras e 33,3% entre atendentes. As atividades que puderam ser observadas eram voltadas para imitação de sons de diferentes animais, de alguns objetos. Exemplo:

Brincadeira do mestre mandou (imite o som de um cachorro latindo, de uma ambulância, etc...).

Quanto às atividades dirigidas ou livres com diferentes materiais as práticas das professoras apresentam 20% no cuidar, e 33,3 % entre as atendentes. Exemplo observado: Cuidados inerentes à segurança da criança no desenvolvimento de um painel confeccionado junto com outra sala do maternal, utilizando tinta, a professora e a atendente preocuparam-se apenas em cuidar para que não colocassem tinta na boca, sem a intenção educativa.

Já em relação ao educar verifica-se 40% entre as professoras e 33,3% entre as atendentes. Foi muito difícil analisar esse aspecto, pois, os recursos de materiais disponíveis para as professoras são escassos, e poucas lançam mão de materiais alternativos como sucatas.

Nesse indicador foi possível observar atividades de pintura livre, tendo como inspiração o tema Dia das mães. Contudo, as professoras e atendentes que representam esse indicador restringiram-se apenas em solicitar a atividade sem acompanhamento, nem explorar situações lúdicas.

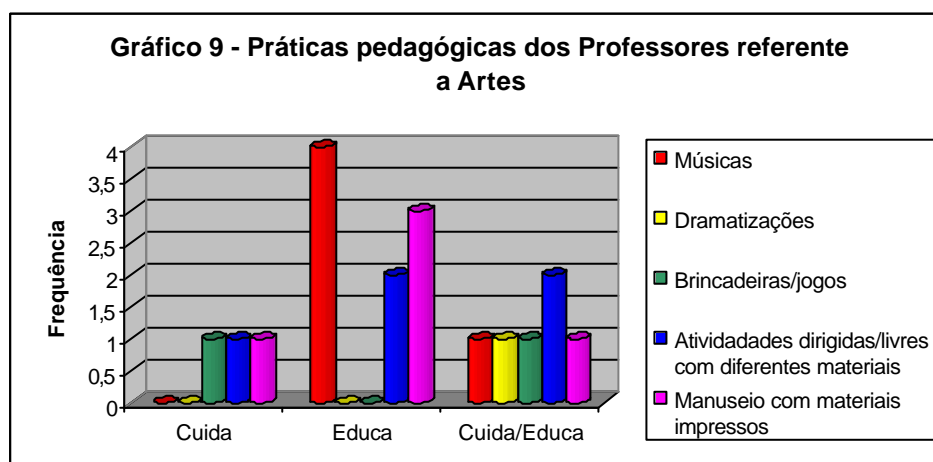
Porém, em relação ao cuidar e educar que representam a frequência de 40% entre as professoras e 33% entre as atendentes, foi possível ver algumas atividades de pinturas livres que reproduziam contos, lidos para as crianças e alguns painéis alusivos ao dia das mães.

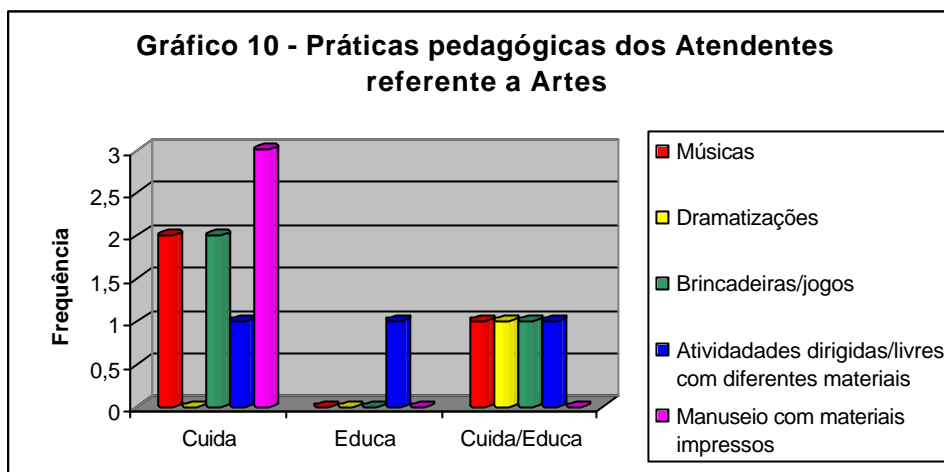
No aspecto relativo ao manuseio de materiais impressos, 20% dos professores oferecem os livros, gibis, revistas como meio de distração para as crianças, indicados, portanto, como cuidar.

Em relação ao educar 60% utilizam esses materiais como recursos educativos no auxílio da aprendizagem de algum conteúdo que está desenvolvendo. Exemplo: (observado) recorte de figuras com a cor vermelha.

Apenas 20% das professoras trabalham esses materiais como meio da promoção do cuidar/educar; Exemplo: as dramatizações acima mencionadas. Ressalta-se que não foi observado em nenhuma aula o uso de obras de artes nos trabalhos realizados.

Destaca-se o índice de 100% entre as atendedoras no cuidar.





Os Gráficos 9 e 10 revelam que o ensino da arte tem obtido pouco êxito em relação à integração do cuidar/educar. Pressupõe-se que o ensino da arte vem sendo trabalhado com pouca frequência.

Categoria F - Jogos e Recreação

A Categoria F refere-se a jogos e recreação, tendo seu enfoque voltado para o desenvolvimento de ritmos, movimentos, jogos imitativos, recreativos e exercícios de coordenação motora amplo, que favorecem o pleno desenvolvimento físico, emocional e social da criança.

O objetivo na categoria F volta-se para a verificação da integração do cuidar/educar diante da realização das atividades recreativas, ou se essas mesmas atividades ficam apenas delegadas ao cuidar, ou, ainda, somente ao educar.

Os aspectos observados referem-se a: músicas e danças, brincadeiras e jogos, movimentos, exploração de diferentes objetos.

Tabela 11

Práticas pedagógicas dos Professores referentes à Jogos e Recreação

Aspectos considerados	Total de Professores	Categoria F – Jogos e Recreação		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Músicas/ danças	5 (100%)	0	0	5 (100%)
Brincadeiras/ jogos	5 (100%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
Movimentos	5 (100%)	4 (80%)	0	1 (20%)
Exploração de diferentes objetos	5 (100%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

Tabela 12

Práticas pedagógicas dos Atendentes referentes à Jogos e Recreação

Aspectos considerados	Total de Atendentes	Categoria F – Jogos e Recreação		
		Cuida	Educa	Cuida/Educa
Músicas/ danças	3 (100%)	2 (66,6%)	0	1 (33,3%)
Brincadeiras/ jogos	3 (100%)	2 (66,6%)	0	1 (33,3%)
Movimentos	3 (100%)	2 (66,6%)	0	1 (33,3%)
Exploração de diferentes objetos	3 (100%)	3 (100%)	0	0

Fonte: Pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Andréa de Oliveira - Aquidauana, MS - 2005

Em relação às professoras, os aspectos de músicas e de danças são muito bem desenvolvidos como instrumento de integração do cuidar e educar, apresentando uma frequência de 100%. Entre as atendentes o cuidar e educar aparece em 33,3% e 66,6% restringe-se a cuidar.

Em referência à função da dança Dohme (2003, p. 60) comenta que:

A grande necessidade de movimentação que a criança apresenta faz com que ela aprecie muito esta atividade que deve ser explorada de forma alegre, descontraída, de maneira a estimular a participação de todos.

Quanto aos aspectos brincadeiras e jogos o cuidar e educar aparece com 40% entre as professoras e 33,3 % entre as atendentes. Foi possível observar que essas professoras e atendente aproveitam esses momentos de jogos e brincadeiras para a promoção da integração do cuidar e educar, conforme a proposta do Centro contempla.

Referente ao educar, observou-se que 40% das professoras exploram esses momentos de brincadeiras e jogos com finalidade educativa, porém, com ausência do lúdico.

Em relação ao cuidar aparecem 20% entre as professoras e 66,6% entre as atendentes. O cuidar, relativo às práticas das professoras em jogos e brincadeiras foi interpretado em função da postura da professora (P2), frente à realização dessas atividades.

Várias ocasiões as duas salas de maternal de um determinado Centro saíam para o pátio para recreação de jogos e brincadeiras. Porém, a professora que representa os 20% do cuidar (P2), não demonstrava interesse em participar das atividades, sentava no banco do pátio, às vezes com alguma criança no colo, cuidando apenas para que as demais crianças, em atividades com a outra turma do maternal não se machucassem.

De acordo com Lima (1998, p. 69) para Piaget,

A característica da infância é a brincadeira. Como o desenvolvimento depende estritamente da atividade, a criança, sempre que não está dormindo, brinca exaustivamente. A criança a princípio brinca com as coisas e as pessoas, manipulando, de todas as formas possíveis, os objetos e experimentando todos os tipos de relações com as pessoas [...]

É possível perceber como a brincadeira agrega importantes funções no desenvolvimento infantil. As atividades de brincadeiras desenvolvidas pelas professoras e atendentes observadas em quase todas as categorias, têm contemplado de maneira satisfatória sua função de socialização, interação, lúdica, de prazer.

Para Lima (1998), baseando-se nas afirmações de Piaget, é através das brincadeiras que se introduz o jogo e este é condição de desenvolvimento das estruturas de comportamento em formação. Os jogos, observados nessa categoria, eram voltados para a recreação, com função de socialização e do desenvolvimento motor.

Pressupõe-se que o aspecto mais importante dessa categoria refere-se aos movimentos, considerando a amplitude de funções e possibilidades que oferece, dentre elas o desenvolvimento motor ou motricidade.

Ressalta-se que, nessa faixa etária é de suma importância o desenvolvimento da motricidade, pois dela depende todo o desenvolvimento da criança. Movimentos como rastejar, engatinhar, correr, andar “constituem aquisições motoras que são conseqüências do processo de amadurecimento, de tal maneira que uma inibição de sua prática por parte do adulto pode deixar seqüelas negativas”. (LLEIXÁ, 2004, p.143)

Na perspectiva de Wallon (1975, p.81) “o movimento não intervem apenas no desenvolvimento psíquico da criança e nas suas relações com os outros; influencia também em seu comportamento habitual”.

A constatação de Wallon propicia uma reflexão no que foi observado em duas salas de aula, em que as crianças eram proibidas de se movimentarem. Eram crianças de dois anos que ficavam sentadas, por duas horas numa cadeira.

O motivo aparente e justificado pelas professoras das salas (P1, P4) por essa imposição era o de indisciplina, de bagunça. Acredita-se que ambas as professoras não têm clareza dos danos que essa imposição pode causar às crianças, e, sobretudo, a importância do movimento no desenvolvimento da criança. Com certeza, esse foi o aspecto mais agravante observado.

Torna-se preocupante quando se conhece a importância desse aspecto para o pleno desenvolvimento da criança e se depara com índices de práticas realizadas entre as professoras e atendentes conforme se constata nas Tabelas 11 e 12 para o cuidar.

Explicando melhor, com base no que foi observado sobre os movimentos para essas profissionais conferem como situações de indisciplina, bagunça, ou um risco para a segurança das crianças. Apenas 20% entre as professoras e 33,3% entre as atendentes têm uma visão para a importância do movimento, no processo de desenvolvimento da criança.

Através das observações verificou-se que a professora (P2) que representa os 20% do cuidar e educar entende o movimento como fator essencial para o desenvolvimento motor, social e afetivo das crianças. Isso pode ser comprovado nas suas práticas.

Todos os dias, pela manhã, antes da chegada das crianças, a professora e sua atendente encostam as mesas e cadeiras nos cantos da sala para deixar um espaço maior, livre, para as crianças transitarem. Quando lhe foi perguntado qual o objetivo dessa rotina diária, a professora respondeu “*As crianças precisam de espaço para se desenvolver, para brincar, deitar, às vezes rolar e até brigar, elas precisam de espaço para crescer*”.

De fato, diariamente a professora e a atendente sentam com as crianças no chão, disponibilizando brinquedos, interagindo o tempo todo com as crianças, conversando, explorando conceitos como o de grandeza, de forma, de cor, aproveitando ainda para socializar as crianças mais tímidas, as que sentem a ausência da mãe, com os demais colegas.

Verificou-se, em relação à exploração de objetos diferentes que, 20% das professoras e 100% das atendentes utilizam materiais como cordas, bastão, bolas, bambolês como meio de distração para crianças, caracterizando apenas o cuidar.

Quanto ao educar 60% das professoras utilizam esses mesmos materiais para ações educativas no desenvolvimento de exercícios de motricidade. Restando, portanto para o cuidar e educar uma frequência discreta de 20%.

Foi muito difícil interpretar a exploração de objetos diferentes em relação ao educar e cuidar/educar. Quanto ao cuidar foi fácil, porque a professora (P2) que representa os 20% do cuidar, a exemplo das atendentes, limita-se apenas em disponibilizar os objetos citados com o objetivo de distração, cuidando para que as crianças não se machuquem.

Porém, nas atividades educativas desenvolvidas com as crianças (passa-bola, batata-quente, passar por baixo da corda, andar em linha, boliche) em que se fez o uso de objetos como a bola, corda, bastão, foi difícil categorizar o que era educar e o que era o cuidar e educar.

Buscou-se no objetivo da categoria F subsídios para caracterizar o educar, diferenciando-o do cuidar/educar. As atividades realizadas com as crianças em ambos os

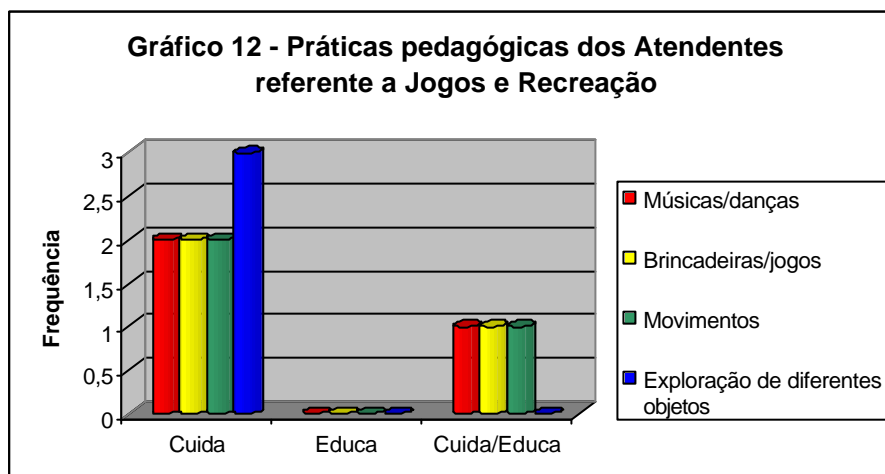
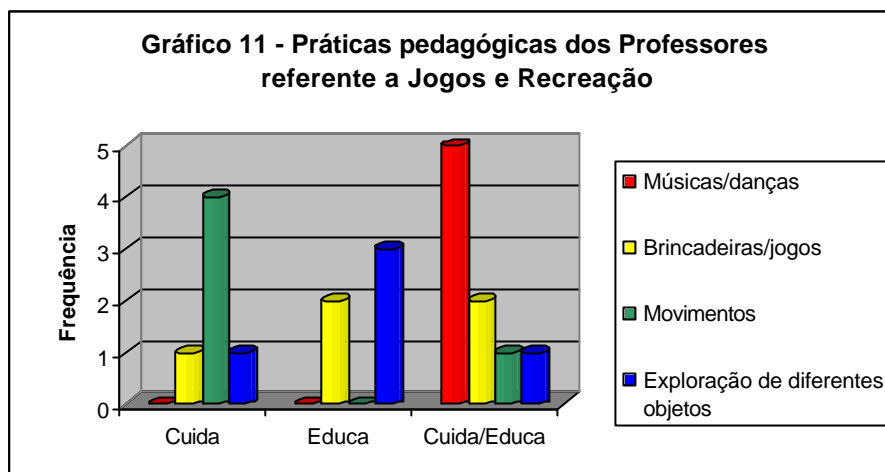
aspectos foram iguais, porém a forma de conduzi-las é que foi o foco para distinguí-las entre educar e cuidar e educar.

Em relação ao educar que apresentou o maior índice percentual, 60%, as atividades foram realizadas com objetivos propostos, em dias planejados, porém com uma discreta ausência de estimulação e entusiasmo por parte das professoras.

Segundo (DOHME, 2003) o papel educacional das atividades lúdicas como as brincadeiras anteriormente descritas, atua no desenvolvimento pessoal da criança, por meio da motivação, da estimulação da sua participação.

Contudo, apesar de as professoras que educam não terem demonstrado explicitamente motivação, entusiasmo e estimulação na realização das atividades, demonstraram intenção educativa ao planejarem suas aulas e proporem as atividades para as crianças.

Os pré-requisitos (motivação, estimulação, entusiasmo foram encontrados na forma como a professora (P3) que representa os 20% do cuidar/educar conduziu as atividades. Como? Exemplo: Na hora da realização das atividades, sempre afetuosa, estimulava as crianças a participarem o tempo todo, motivando-as a vencerem as dificuldades encontradas (andar em linha reta, passar a bola para o coleguinha sem derrubá-la no chão), não permitindo que nenhuma criança ficasse de fora. Essas atitudes foram o diferencial para categorizá-las como cuidar e educar.



Em face às frequências, apontadas nos Gráficos 11 e 12, constata-se que a integração do cuidar e educar, nessa categoria necessita ser mais bem discutida e desenvolvida nas práticas das professoras e atendentes.

É indiscutível que mesmo sem intenção ao cuidar de uma criança também se educa. Tal afirmação pode ser constatada no Capítulo I quando Kuhlmann (1998) e Bujes (1998) ressaltam a falsa idéia da dicotomia entre cuidar e educar, justificando que historicamente as ações de cunho assistencialista incutiam uma proposta de educação para a submissão.

Foi possível verificar, também no Capítulo I, para a promoção da indissociabilidade do cuidar e educar torna-se necessário contemplar, no Projeto Político Pedagógico a concepção de criança que a instituição possui, seus princípios relativos ao desenvolvimento global da criança, clareza nos objetivos, metas e na estrutura da organização curricular que se adota.

Portanto, a especificidade dessa pesquisa centrou-se justamente na forma como a proposta curricular contempla essa indissociabilidade. Por meio de uma listagem de conteúdos e atividades desenvolvidas tendo como base o lúdico. Daí a suposta cisão do binômio cuidar e educar na categorização dos dados coletados referentes à observação nas salas de maternal I e II.

Contudo, se tomar por base o que a proposta anuncia como deve ser trabalhada a indissociabilidade do cuidar e educar, há sim, uma dicotomia que se assemelha às dimensões distintas (já citadas nessa análise) que Tiriba (2005) aponta em seus estudos sobre o cuidar e educar.

A constatação dessa afirmação, como dos motivos que a justificam, dentre outros resultados só poderão ser confirmados e apresentados, após a apresentação e análise das entrevistas.

Os resultados da análise documental - o Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal Andréa Pace de Oliveira, sua organização curricular, e dos dados apresentados e analisados referentes às observações das práticas docentes das professoras e atendentes das salas de maternal I e II, serviram de referência para a elaboração dos roteiros das entrevistas dos professores, atendentes e coordenadora, apresentadas à seguir.

3.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS, ATENDENTES E COORDENADORA

A opção em realizar as entrevistas ao término das observações, recaiu no desejo de não comprometer as informações que as observações das práticas dos sujeitos propiciariam.

Antes de entrar na sala de aula para a realização das observações, no momento de solicitar a autorização da Diretora do Centro e das extensões, das professoras e atendentes, foi explicado a todos o que se pretendia realizar na pesquisa sobre a organização curricular do Centro.

As práticas pedagógicas das professoras e atendentes seriam de suma importância para o sucesso da pesquisa, sem, no entanto, anunciar esses objetivos com muitos detalhes do que seria observado.

Caracterizando-se como informal ou semi-estruturadas, as questões das entrevistas marcaram por que,

[...] não há imposição de uma ordem rígida das questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluíram de maneira notável e autêntica [...] (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.33)

Por essa razão, optou-se em realizá-las após as observações, para que os questionamentos levantados na análise documental e nas observações fossem comparados às respostas dos sujeitos.

As primeiras entrevistas realizadas foram com as professoras, depois com as atendentes e por último com a coordenadora pedagógica.

A intenção era realiza-las primeiro com a coordenadora pedagógica, porém, por motivos alheios à vontade da pesquisadora esse momento foi adiado, ocorrendo no ano de 2006.

Todas as entrevistas foram transcritas e organizadas em forma de quadros (Anexos 6, 7 e 8). Contudo para apresentá-las serão utilizadas apenas algumas falas dos entrevistados, entremeadas com algumas considerações a respeito da análise da proposta e da verificação das práticas dos sujeitos observadas.

Durante a análise da proposta observou-se que, ao contrário do que as orientações teóricas recomendam¹⁷ para a construção de um Projeto Político Pedagógico, a elaboração do PPP do Centro Municipal de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira, envolveu um número restrito de profissionais. Essa questão foi confirmada pela coordenadora pedagógica ao indagar-lhe:

Como foi planejada a organização para a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro?

Coordenadora: *Foi organizada pela diretora, coordenadores e alguns professores.*

Prosseguindo com as indagações, foi-lhe perguntado:

Quais os critérios utilizados para a escolha desses profissionais que participaram da elaboração?

¹⁷ Consultar (Veiga,1998); (Vasconcellos, 1999) Cap. III, p. 46.

Coordenadora: *Não sei ao certo, foi outra coordenadora designada para o cargo nessa época junto com a diretora que escolheram as professoras. Mas, eu acho que escolheram aquelas professoras que mais de destacavam, que são mais antigas.*

Outro questionamento surgiu durante a conversa sobre a elaboração do PPP:

As diretrizes para a elaboração desse projeto foram discutidas em um grande grupo?

Coordenadora: *Até onde eu sei, não.*

A confirmação da restrita participação dos professores na sugestão das diretrizes e elaboração do PPP foi confirmada por todas as professoras entrevistadas, conforme se vê:

Você participou da elaboração do PPP do Centro?

Professora 1: *Não.*

Professora 2: *Não.*

Professora 3: *Não.*

Professora 4: *Não.*

Professora 5: *Não.*

A não participação dessas professoras na elaboração do PPP é um fato a considerar, que pode implicar nas práticas pedagógicas desenvolvidas por elas. Confirma-se uma observação feita na discussão da categoria A - Identidade e Autonomia, apesar de

as professoras realizarem um bom trabalho na integração do cuidar/educar, conforme prevê a proposta curricular, parece não terem consciência do que estão realizando.

Durante as entrevistas verificou-se que nenhuma professora participou da elaboração da proposta curricular ou da participação das discussões das diretrizes para essa elaboração.

Porém, algumas confirmaram conhecer a proposta, no entanto quando lhes foi perguntado se utilizam a proposta para planejarem suas atividades, apenas duas professoras responderam que a utilizam, mas seguem, também, outras orientações (Anexo 6 – Quadro 3).

Direcionando os questionamentos para o enfoque da pesquisa “a integração do cuidar e educar” desenvolvido por meio de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, conforme está previsto na intencionalidade da organização curricular do PPP do Centro, foi perguntado quais eram as concepções que professoras e atendentes possuíam, uma vez que suas práticas pedagógicas deveriam ser pautadas segundo as orientações previstas. Dessa forma foram questionadas:

Qual a sua concepção de cuidar e educar?

Professora 1: *Cuidar: são as atividades de higiene, cuidados de proteção, ensinar o certo. Educar é desenvolver a criança integralmente, como Piaget nos fala.*

Professora 2: *Cuidar é o específico tratamento da higienização, proteção para não machucar, o educar nessa faixa não existe, não dá, a gente só cuida mesmo.*

Professora 3: *Cuidar: são os cuidados com a criança em todos os aspectos, físico, afetivo e quando estamos cuidando educamos, quando estamos trabalhando o pedagógico cuidamos para que não aconteça nada.*

Professora 4: *Cuidar é atender as necessidades de higiene, educar é trabalhar a coordenação motora, conceitos matemáticos, etc.*

Professora 5: *Cuidar refere-se aos cuidados de higiene, mas também do afetivo, educar é desenvolver potencialidades das crianças.*

Atendente 1: *Cuidar: são os cuidados com as crianças, dar banho, ensinar a comer, cuidar para não machucar. Educar: ensinar a criança a ser educada.*

Atendente 2: *Cuidar: Cuidar refere-se aos cuidados de higiene. Educar é desenvolver o potencial das crianças.*

Atendente 3: *Cuidar: é dar amor, carinho ,ensinar bons modos ,cuidar da higiene, do alimento. Educar: está junto com o cuidar, quando eu cuido eu educo também, é igual a um filho, mas aqui a gente ensina as letrinhas, as coisas para as crianças.*

A pertinência de apresentar as concepções de cuidar/educar de todos reside no fato delas refletirem nas práticas dos sujeitos, e também como subsídio para relacionar o que se observou.

Os resultados das Tabelas e Gráficos dos dados coletados nas observações das práticas das professoras e atendentes convergem em muito com a visão de cuidar e educar que os sujeitos apresentam. Um exemplo que pode se constatar foi referente à concepção de cuidar/educar que a professora 2 apresenta.

Em quase todas as categorias, as práticas pedagógicas condiziam com o indicador cuidar. Acredita-se que o educar nessa faixa etária não existe. Porém na categoria D - Natureza e Sociedade, essa professora caracterizou-se no indicador

cuidar/educar em relação à integração com o meio ambiente, como uma das idealizadoras e realizadoras da aula-passeio.

Ao ser indagada **sobre o seu planejamento, se utiliza o PPP para planejar ou se tem outras referências**, respondeu: *Não, uso cartilhas, revista de educação*. Pressupõe-se que sua resposta revela o seu desconhecimento não apenas do PPP, mas também dos RCNEI, e outras bibliografias que tratam a questão. Porém, o que chama a atenção é que o perfil dessa professora (Quadro 1) também pressupõe ter noção e orientação sobre o cuidar/educar.

Durante as observações, conforme já relatado no trabalho, um fato chamou a atenção: a presença de um berço na sala de aula. Procurando entender o significado desse berço e confirmar ou não a suspeita de que realmente ele servia como instrumento de repreensão ou castigos, a questão foi apresentada durante as entrevistas e as respostas da professora e atendente, que faziam o uso do berço, confirmaram em parte o que se presumiu durante as observações:

Professora 1: *Olha, a gente conversa, mas quando não escutam colocamos em um canto sozinho para refletir. Colocávamos num berço, mas agora ficam em uma cadeira no canto da sala.*

Atendente 1: *Ah! Eu coloco no berço, lá elas aprendem que quando não obedecem ficam sozinhas para pensar, mas eu também converso bastante com elas.*

O “agora” pronunciado na fala da professora justifica-se porque, quando se retornou ao Centro para a realização das entrevistas o berço não estava mais na sala de aula.

Impor limites não significa castigar. Na proposta pedagógica de Maria Montessori que datam do século XX a criança era disciplinada pelo trabalho que a ocupava, cabia ao educador propiciar o ambiente favorável. (OLIVEIRA, 2005).

As práticas dos sujeitos P3, P5, A3 conforme relatos dados nas entrevistas (Anexos 6 e 7), demonstram que para disciplinar as crianças recorre-se ao castigo.

A prática adotada do sujeito P1 revelou sua postura no tratamento com as crianças que pode ser confirmada durante as observações.

Essa mesma professora assume sempre uma postura profissional, em detrimento da postura maternal, pedindo, inclusive, para que a crianças não a tratem de “tia” e sim de professora, explicando o sentido de tia numa estrutura familiar.

Essa situação remete à obra de Paulo Freire, “Professora Sim, tia Não - cartas a quem ousa ensinar”. Para Freire (1993, p. 11),

Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve, sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar (sic) a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação.

Considera-se que a postura da professora (P1) em relação a essa situação lembra a perspectiva ideológica citada acima por Paulo Freire (1993), contudo, isso só poderia ser afirmado se de fato conhecesse o posicionamento político e ideológico dessa professora.

Tendo em vista os dados coletados na análise documental, das observações em sala de aula, confrontados com questões contempladas nas entrevistas, foram

considerados alguns resultados dos quais serão apresentados a seguir em Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução dessa pesquisa, de forma pessoal, foi relatado como e quando começou essa caminhada. Inquietações, motivações, desânimos, entusiasmos, sentimentos paradoxais que ao longo desse estudo foram emergindo.

A realização de uma pesquisa requer, além da seriedade e rigorosidade, muita perseverança, pois é comum se deparar com dificuldades, portanto, caso o pesquisador não enfrente as possíveis dificuldades com as quais defronta, corre o risco de desistir.

Durante a realização desta pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas, como: resistência de algumas profissionais em aceitar participar da pesquisa, por sentirem-se avaliadas, a locomoção aos núcleos que se localizam em pontos extremos do município, em bairros distantes um do outro, o atraso no início do ano letivo de 2005, a dificuldade em encontrar materiais que tratam sobre o binômio cuidar e educar.

Porém, superando uma a uma, todas as dificuldades foram sanadas, frente à vontade de desenvolver esse estudo.

A energia em superar essas dificuldades era alimentada durante as aulas no mestrado. Os temas estudados nessas aulas, a leitura de diferentes autores que, muitas vezes, levaram à reflexão, gerando dúvidas acerca de idéias que até então pareciam sólidas.

Os estudos intensos, leituras desafiadoras permitiram a reconstrução de conceitos até então considerados imutáveis.

A importância em participar de um grupo de pesquisa, durante o período das aulas no mestrado (créditos), a possibilidade de realizar uma pesquisa em grupo,

propicia, além de conhecimento e experiência, a segurança necessária para o momento em que se parte para o desenvolvimento da pesquisa própria.

Acrescentam-se, ainda, as incessantes orientações, mesmo diante de tantas obstáculos que foram ocorrendo, sempre dando o suporte necessário para a realização desse estudo.

Após o período das aulas, a caminhada foi solitária. O momento de organização se fez urgente. Leituras referentes ao binômio cuidar e educar, currículo para educação infantil realizadas já no primeiro ano precisavam ser sistematizadas.

A realização dos procedimentos de coleta de dados, análise documental, observação e entrevistas também estavam por vir, portanto, muito trabalho a ser concretizado.

Ao término da coleta dos dados para a realização desta pesquisa, foi possível perceber como é desafiador e instigante a análise e o resultado desses dados e sua importância para a educação. Mesmo diante das orientações, do apoio das amigas, o sentimento de fragilidade, de ansiedade tomava conta em alguns momentos frente à possibilidade de produzir conhecimento e analisar tantos dados obtidos.

Contudo, o aprendizado foi grande, com a certeza da relevância dessa pesquisa tanto na produção acadêmica quanto no âmbito social, uma vez que o binômio cuidar e educar tem ocupado espaço em debates e discussões no contexto educacional, dada a sua complexidade.

Para o Centro de Educação Infantil Andréa Pace, a análise da sua proposta curricular, voltada para o maternal, referente ao cuidar e educar possibilitou a reflexão sobre o atendimento que o Centro vem proporcionando ao município, sendo Pólo educacional infantil.

Acredita-se que essa pesquisa possa contribuir, ainda, na reflexão sobre a importância do binômio cuidar e educar, e no entendimento da sua efetivação. Nesse sentido, algumas constatações foram registradas no término da pesquisa.

Ao sistematizar o capítulo I, verificou-se diferentes visões acerca do cuidar e educar. Constatou-se que as políticas públicas subjacentes ao contexto social, econômico e político do país determinavam o atendimento prestado nas instituições infantis, no caso, as creches.

Autores como Oliveira (2005), Montenegro (2001), Rosemberg e Campos (1998) denunciam a dicotomia no atendimento dado à primeira infância, para as classes menos favorecidas financeiramente; o atendimento voltava-se para os cuidados tendo uma conotação assistencialista. Para a classe da elite era prestado atendimento de cunho pedagógico.

Contrapondo essa visão, Kuhlmann (1998) e Bujes (1998) enfatizam que essa dicotomia é falsa, dada a indissociabilidade de a ação cuidar e educar. Acrescentam que esse atendimento de cunho assistencialista tinha uma intenção educativa, (o conformismo, a submissão).

Tiriba (2005) constatou, em pesquisa realizada, que a ação conjunta e indissociável do cuidar e educar, em momentos da história da institucionalização das creches ocorreu em duas dimensões distintas: ênfase no corpo-cuidado; ênfase nos processos cognitivos - educação.

Ainda no capítulo I, verificou-se que a eficácia de uma proposta pedagógica depende do Projeto Político Pedagógico, da concepção de criança que apresenta, das metas e dos objetivos almejados, da avaliação e da organização curricular condizentes com os

Fundamentos teóricos adotado pela instituição, ou seja, toda a amplitude de sua linha pedagógica.

Em relação aos resultados da análise do Projeto Político Pedagógico do Centro Andréa Pace, primeiro, destacou-se o valor que representa um Projeto Político Pedagógico, e a intencionalidade da instituição em cumprir um preceito legal e em propiciar um atendimento de qualidade, enfocando a integração do cuidar e educar.

Constatou-se que na elaboração do PPP apenas um grupo de cinco professoras, três coordenadoras e a diretora participaram da elaboração da proposta. Essa constatação foi afirmada durante as entrevistas com as professoras e coordenadora, que nenhuma das professoras sujeitos dessa pesquisa participaram da discussão e elaboração do PPP, e algumas desconhecem a proposta.

Outro aspecto a destacar refere-se à formação dos sujeitos da pesquisa. Verificou-se que entre as professoras todas possuem formação adequada para atuarem na educação infantil, apresentando, no mínimo, dois anos de experiência.

Quanto às atendentes, das três selecionadas, uma fez o magistério, outra tem apenas o ensino fundamental completo, e a última é graduada em Geografia.

A análise dos dados obtidos nas observações comprovou que as práticas docentes dessas atendentes revelaram o perfil da formação que possuem, apontando ainda a necessidade de formação inicial e continuada para todos os profissionais que atuam nas instituições infantis, independente da função que ocupam.

Enfim, o aspecto que mais chamou a atenção, que se tornou objeto dessa investigação, refere-se ao excesso de conteúdos e competências contemplados na organização curricular direcionada para as salas de maternal I e II, cuja finalidade é a de

promover por meio das atividades prazerosas a integração do cuidar e educar, tendo como base o lúdico, estruturado por âmbitos de experiência.

Verificou-se durante a análise da organização curricular que, além do excesso de conteúdos, as competências apresentam finalidades comportamentais e não de desenvolvimento de capacidades, inadequados para a faixa etária de dois e três anos.

Os dados coletados durante as observações relativas às práticas docentes das professoras e atendentes das salas do maternal I e II revelaram que a indissociabilidade do cuidar e educar não é garantida pela forma como consta na organização curricular.

A indissociabilidade do cuidar e educar transpassa o limite de uma organização curricular.

Acredita-se que a garantia da efetivação dessa indissociabilidade não perpassa apenas o currículo da instituição, mas também a concepção de criança, de infância, que a instituição possui, que o profissional que atua na sala de aula possui.

A observação que se faz nesse momento não é a de desconsiderar o valor e a importância de uma proposta curricular, mas sim de repensar a forma como está organizada, de refletir sobre a função de um currículo numa instituição, de considerar que um currículo abrange além de conteúdos, contempla vivência, experiência, valores e concepções.

Reiterando, acredita-se que cuidar e educar são ações indissociáveis, contudo a forma como se desenvolve é que compromete essa integração, e durante essa pesquisa o que se questionou foi se é através de uma listagem de conteúdos trabalhados que se promove a integração do cuidar e educar.

Foi possível verificar, ao longo das observações e confirmar após as entrevistas, que o descuidar, também é uma forma de educar, que mesmo sem alguma

intenção de cunho educativo, muitas vezes professoras atendedoras, a exemplo da consideração de Tiriba (2005) cuidavam e educavam.

Com base nas entrevistas, tanto as professoras quanto as atendedoras não possuem clareza sobre a indissociabilidade do cuidar e educar, na hora de desenvolver o seu trabalho. Até conseguem discorrer sobre o que acham a respeito dessa integração, contudo, na prática, não conseguem aplicar o que teorizam no discurso.

A necessidade de reestruturar uma nova proposta curricular se faz urgente e indiscutível, com a participação de todas as professoras e demais profissionais da instituição, uma vez que ficou explícito o desconhecimento da Proposta da Instituição por parte das professoras e atendedoras e pela falta de participação na sua discussão e elaboração.

Portanto, se a instituição determina que a integração do cuidar e educar é garantida por meio da sua organização curricular, contemplado no PPP, seu objetivo não está sendo alcançado.

Recomenda-se a necessidade da formação de um grupo de estudo; a análise criteriosa dessa pesquisa feita pelos profissionais da instituição para estudarem todos os aspectos apontados, e, sobretudo, a importância de dar início à formação continuada para todos.

Acredita-se que o desdobramento dessa pesquisa, após a devolutiva da análise feita pelos profissionais da instituição, será em torno da concepção de infância, e da relação entre família e instituição, relativa ao binômio cuidar e educar.

Ao término dessa pesquisa, fica ainda uma inquietação, não obstante a grande parte dos profissionais com graduação e até pós-graduação existentes em várias

partes do país, conforme pode se verificar em artigos publicados, em pesquisas realizadas e lidas durante esse estudo.

A maior parte dos profissionais do contexto estudado, todos com formação adequada para atuarem na educação infantil, com experiência de sala de aula, ainda não entendem o que é cuidar e educar de forma indissociável, mesmo com manuais como RCNEI, e importantes obras publicadas, algumas delas citadas nesse trabalho à disposição para consultas e leituras.

Daí a indagação: de que profissionais as universidades vem formando para atuarem nas escolas, especialmente nas instituições infantis?

Talvez, essa indagação configure-se em mais um desdobramento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L.de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. FE - UNISAMP- FARESP. GT – 07. Anped, 2003.
- BARIANI, I. C. D. **Apontamentos sobre coleta de dados em pesquisa**. Notas de aula. Mimeo. 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental - **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.
- _____, Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024** de 20 de dezembro de 1961.
- _____, Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692** de 11 de agosto de 1971.
- _____, Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394** de 20 de dezembro de 1996.
- BUENO, Francisco Silveira. **Mini dicionário da língua portuguesa**. FTD. São Paulo, 2000.
- BUJES, M. E. **O pedagógico na educação infantil**: uma releitura. Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré – escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho diferente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

- COSTA, Marisa Vorraber (organizadora). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTERA, Maria Rosa Mira. Introdução à linguagem matemática. In: Lleixá, Teresa Arribas. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar** (org.). Tradução: Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos de uma profissão em construção**. UNESP/ASSISCO - Agência financiadora PIBIC/CNP. GT 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos. Anped, 2003.
- CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação infantil: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil pós LDB, rumos e desafios**. 1. ed. UFSC, 1999.
- FERREIRA, Maria O. do S.; PERIN, Maria da L. F. (org). **A história da OMEP no Brasil 1953 – 2003**. Organização Mundial para Educação Pré – escolar. Rio de Janeiro: Rovil Editora, 2003.
- FRANCO, Maria Laura Puglin Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 12. ed. São Paulo: Olho d'água, 2002.

GARCIA, F. Candela. O currículo na Educação Infantil. In: Lleixá, Teresa Arribas. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar (org.). Tradução: Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOODSON, Ivon F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Hamilton Francischetti. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GUTHIÁ, Marluci. **Currículos, propostas e programas para a educação infantil na produção acadêmica brasileira**. 01/04/2002. Disponível em:

<<http://serviços.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200263241001010015P7>>

Acesso em: 18 jan. 2006.

GUTIÉRREZ, Antonia Fernandez. Os hábitos na educação durante os seis primeiros anos de vida. In: Lleixá, Teresa Arribas. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar (org.). Tradução: Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 2004.

IRANZO, Pilar Sanz. A linguagem plástica. In: Lleixá, Teresa Arribas. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar (org.). Tradução: Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JACAS, Maria Mercê Candoner. Expressão musical. In: Lleixá, Teresa Arribas. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar (org.). Tradução: Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolaridade 4 a 6 anos. Trad: Regina A. de Assis. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003b.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A formação da professora primária**: da denúncia ao anúncio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LEMES, Leila Luiza Ribeiro. **Educação infantil e o cotidiano das creches**: o cuidar educar e as novas perspectivas de educação infantil para as creches de Rio Verde. 01/03/2001. Disponível em:

<<http://serviços.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200113732006012003P1>>

Acesso em: 18 jan. 2006.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget**: sugestões aos educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LLEIXÁ, Teresa Arribas. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar (org.). Tradução: Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDONÇA, Marília. **A Educadora de infância Traço de União**: entre a teoria e a prática. Coleção Horizontes da Didática. Edições ASA, 1994.

- MEDRANO, Glória Mir. A criança e seu desenvolvimento: aspectos motores, intelectuais, afetivos e sociais. In: Lleixá, Teresa Arribas. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar (org.). Tradução: Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MELLO, G. N. **Educação escolar**: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.
- MIOMONI, B. H. ; CUNHA, K. A. **A Observação do professor de educação infantil**: uma proposta de formação docente. UNIUBE. Anped, 2003.
- MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.
- MONTESSORI, Maria. **A criança**. Trad. Luiz Honório da Mata. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.
- MUNERATO, Rita Virgínia Salles. **Educação Infantil**: políticas públicas na década de 80. Bauru: EDUSC, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. de (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ONGARI, Bárbara. **A educadora de creche** : construindo suas identidades. Trad. Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira; Rev. téc. Ana Lúcia Goulart de Faria. São Paulo: Cortez, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- _____. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ROSEMBERG, F. (org). **Creche.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989.
- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. MALTA (org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- RUSSET e BITTAR M. (organizadores). **Educação Infantil:** política, formação e prática docente. Campo Grande: Plano; UCDB, 2003.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. trad. Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- SALVADOR, César Coll. **Psicologia do ensino.** Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- SILVA, T. T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____ . **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVESTRE, Daniela Donini. **Manual para cuidadores de criança em creches, berçários, maternais e pré-escolas:** fundamentos para a qualidade em saúde, segurança, higiene e educação. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista.** Coimbra, 1974.
- SPADA A. C. M. **Educação da criança de zero a três anos no contexto da creche.** Universidade Estadual Paulista. Pós- graduação em Educação. Presidente Prudente, 2006.
- TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Anais da 21ª Reunião Anual da Anped: Caxambu, 1998.

VALLE, Luiza Elena Ribeiro do; GUZZO, Raquel S. Lobo. **Desenvolvimento infantil**.
Ribeirão Preto: Tecmed, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento de ensino**: aprendizagem e projeto político pedagógico, elementos metodológicos para elaboração e realização. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 6. ed. Papirus, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: editora ARTMED, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO

A - Identidade e Autonomia

1 - Estimula e ensina as crianças a conhecerem o próprio corpo, por meio de ações simples, relacionadas à saúde e à higiene:

Como.....

2 - Estimula a independência das crianças referentes ao uso de fraldas, ensinando-as a utilizarem o vaso sanitário ou o penico:

() sim

() não

3 - Demonstra repulsa para a criança ao deparar-se com uma situação de urina, fezes e vômito:

() sim

() não

4 - Na hora do banho, como procede:

() separa os meninos das meninas

() não separa meninos e meninas

() conversa com a criança durante o banho

() demonstra irritação

() demonstra paciência

() canta com as crianças

() aproveita para ensina-las a identificar partes do corpo como membros superiores e inferiores durante o banho

Outros procedimentos

5 - Durante as refeições, como procede:

() almoça com as crianças

() desperta o interesse das crianças em experimentar novos tipos de alimentos

() estimula e ensina as crianças comerem sem ajuda

() dá o alimento na boca das crianças

() ensina hábitos educados como não falar com a boca cheia, mastigar bem os alimentos, não jogar o alimento na mesa ou no chão, etc.

Outros procedimentos

6 - Identifica para as crianças as situações de riscos no ambiente da escola:

() sim

() não

7 - Como é a hora do sono:

() imposta

() não obrigatória

() com música

() sem música

() em colchões

() em berços

() em camas

() horário

Quantas horas

8 - Como promove a socialização, entre as crianças e com o contexto escolar:

- brincadeiras
- jogos
- conversas
- através de histórias lidas
- histórias contadas
- histórias faladas
- músicas
- situações do cotidiano

Outras Observações

B - Linguagem Oral e Escrita

1 - Planeja as atividades:

- sim
- não

2 - Estimula o uso da linguagem oral por meio:

- relatos de fatos, expressando desejos, sensações e sentimentos nas diversas situações de interações
- músicas
- brincadeiras
- jogos de recreação

3 - Propicia a ampliação do vocabulário por meio:

- músicas
- histórias lidas
- histórias faladas
- histórias recontadas pelas crianças
- histórias criadas pelas crianças
- hora da novidade

Outras

4 - Planeja atividades nas situações cotidianas em que se faz necessário o uso da leitura e escrita, por meio:

- observação do nome no crachá
- escrita (garatuja) do nome próprio observando o crachá
- identificação do nome próprio nos diferentes objetos pessoais usados em sala de aula
- observação e manuseio de materiais impressos (livros, revistas, gibis, rótulos, etc)
- apresentação do alfabeto ilustrado e móvel

5 - Proporciona a manipulação de materiais para a realização de atividades com :

- lápis
- pincéis de diferentes texturas e espessuras
- brochas
- carvão
- carimbo
- tintas guaches
- argila
- cola
- areia
- barbante

- sulfite
- papelão
- cartolina
- papel manilha
- Outros

6 - Como desenvolve as atividades gráficas e plásticas:

- grupo
- individual
- as duas formas

C - Matemática

7 - Propicia a estimulação dos sentidos sensório-motor, por meio de:

- manipulação de objetos
- jogos lúdicos
- atividades dirigidas com lápis e giz de cera
- manuseio de matérias impressos (livros, revistas gibis)
- exercícios de psicomotricidade
- brincadeiras
- músicas

Outras

8 - Desenvolve noções de conceitos por meio de:

- situações do cotidiano
- brincadeiras
- jogos lúdicos
- jogos de imitação
- jogos recreativos
- músicas
- atividades dirigidas
- atividades livres

Outras.....

D - Natureza e Sociedade

1 - Propicia situações de interação com o contexto social (escolar, família)? Como?

.....

2 - Desenvolve atividades envolvendo o meio ambiente (natureza)? Como?

.....

3 - Estimula a integração família/escola? Como?

.....

4 - Disponibiliza diferentes materiais para trabalhar as atividades como:

- lápis
- pincéis de diferentes texturas e espessuras
- brochas
- carvão
- carimbo
- tintas guaches

- argila
- cola
- areia
- barbante
- sulfite
- papelão
- cartolina
- papel manilha

Outros:.....

E - Artes

1 - Trabalha expressão musical? Como?

.....

2 - Trabalha expressão corporal? Como?

.....

3 - Apresenta obras de artes para crianças? Quais?

.....

4 - Como trabalha a arte com as crianças?

.....

5 - Disponibiliza diferentes materiais para trabalhar as atividades como:

- lápis
- pincéis de diferentes texturas e espessuras
- brochas
- carvão
- carimbo
- tintas guaches
- argila
- cola
- areia
- barbante
- sulfite
- papelão
- cartolina
- papel manilha

Outros

F - Jogos e recreação

1 - Como trabalha o desenvolvimento de motricidade:

- brincadeiras
- jogos recreativos
- músicas

Outras

2 – Outras formas de trabalhar jogos e recreações:

.....

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

A - Você participou da elaboração do PPP do Centro?

B - Você conhece o PPP do Centro?

C - Para planejar as suas aulas você se pauta no PPP? Segue outra orientação curricular? Qual?

D - Como planeja as atividades para os seus alunos?

E - Qual a sua concepção de cuidar e educar?

F - Você acha possível trabalhar o cuidar e o educar de forma integrada?

G - Você utiliza algum registro para avaliar o desenvolvimento do aluno?

H - Como divide as funções com sua atendente?

I - Quais estratégias você utiliza para controlar a agitação das crianças ou para repreendê-las quando necessário?

J - Gostaria de registrar algum depoimento acerca do cuidar e educar que não foi perguntado?

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS ATENDENTES DE MATERNAL

- A - Qual a formação que possui, e há quanto tempo atua como atendente de maternal?
- B - Quais as funções que lhes são atribuídas?
- C - O que você entende sobre o cuidar e o educar?
- D - Você acha possível cuidar e educar ao mesmo tempo? Como?
- E - Qual estratégia você utiliza para controlar a agitação das crianças ou repreendê-las quando necessário?
- F - Gostaria de comentar algo sobre o cuidar e educar que não foi perguntado?

ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA

- A - Como foi planejada a organização para a elaboração do Projeto Político Pedagógico?
- B - Quais os critérios utilizados para a escolha desses profissionais que participaram da elaboração?
- C - As diretrizes para a elaboração desse projeto foram discutidas em um grande grupo?
- D - Para coordenar o planejamento dos professores você utiliza o PPP?
- E - O professor tem liberdade para optar por uma outra proposta curricular que não seja a do PPP? Qual seria, por exemplo?
- D - Qual sua concepção sobre o cuidar e educar?
- E - Gostaria de fazer algum comentário final?

ANEXO 5 – DECLARAÇÃO DE ACEITE

Prezada professora:

Venho solicitar a V. S^a que autorize a utilização dos dados colhidos na sala de aula, bem como os depoimentos e documentos obtidos durante o processo de investigação, cujo tema é “**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CENTRO ANDRE PACE DE OLIVEIRA E EXTENSÕES E SUA ESPECIFICIDADE NO CUIDAR E EDUCAR – ANÁLISE DO CURRÍCULO**” para fins específicos de trabalho acadêmico, em nível de mestrado, dentro do mais completo anonimato. Desde já, quero agradecer à cordialidade ao nos receber, e a gentileza em atender prontamente a todas as nossas solicitações.

Eu, _____, concordo plenamente que sejam utilizadas as informações colhidas durante a observação nas salas de aula do Centro de Educação Infantil Andréa Pace de Oliveira e extensões, no ano letivo de 2005, assim como, as demais informações prestadas por mim durante entrevista cedida à pesquisadora Cilmaria Bortoleto Del Rio Ayache.

Aquidauana, novembro de 2005.

ANEXO 6 – QUADRO 3 - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Roteiro da Entrevista	P1	P2	P3	P4	P5
A-Você participou da elaboração do PPP do Centro ?	Não	não	não	não	Não
B- Você conhece o PPP do Centro ?	Sim	sim	Nunca li a proposta,sei que tem, mas nunca foi apresentada para mim.	Um pouco	Sim
C-Para planejar as suas aulas você se pauta no PPP ? Segue outra orientação curricular? Qual ?	Sim; Livros de Piaget, Vigotsky	Não, uso cartilhas, revista de educação.	RCNEI,e outros livros que oriente para realizar um bom trabalho.Vou conhecer a proposta.	Agora sim,no 1º ano estava perdida, procuro contato com colegas experientes. .	As vezes;planejo de acordo com o conhecimento que tenho, e com o . RCNEI
D-Como planeja as atividades para os seus alunos ?	Coletiva,individual, livre, dirigida,menos estereotipada.	Individual, Livre, dirigida, estereotipada,no caderno.	Livre,individual,coletiva, às vezes estereotipada, dirigida.	Estereotipada, coletiva, individual, livre	Livre, individual, coletiva, às vezes estereotipada.
E- Qual a sua concepção de cuidar e educar?	Cuidar são as atividades de higiene, cuidados de proteção, ensinar o certo.Educar é desenvolver a criança integralmente,como Piaget nos fala.	Cuidar é o específico tratamento da higienização, proteção para não machucar,o educar nessa faixa não existe, não dá, agente só cuida mesmo.	Cuidar são os cuidados com a criança em todos os aspectos,físico,afetivo,e quando estamos cuidando educamos,quando estamos trabalhando o pedagógico cuidamos para que não aconteça nada.	Cuidar é atender as necessidades de higiene, educar é trabalhar a coordenação motora, conceitos matemáticos,etc.	Cuidar refere-se aos cuidados de higiene, mas também do afetivo, educar é desenvolver potencialidades das crianças.
F- Você acha possível trabalhar o cuidar e o educar de forma integrada?	Acho,eu trabalho assim, quando dou banho, almoço e até nos trabalinhos...	Não,a gente apenas cuida,no discurso é fácil, mas quando você tem uma classe numerosa,só cuida, essas creches ainda são depósitos de crianças.	No maternal é quase impossível dissociar, você a todo tempo está cuidando e educando,no banho ,nas refeições, na conversa do dia a dia, nas atividades desenvolvidas....	Na verdade a gente tem uma maratona no dia a dia, a sala cheia de crianças, você cuida o tempo todo mas tenta trabalhar os conteúdos	É claro que dá, veja eu não tenho atendente na parte da manhã fico sozinha mas em todo momento quando estou cuidando estou educando.
G- Você utiliza algum registro para avaliar o desenvolvimento do aluno?	Não. Sei que é o certo, mas não dá tempo.	Não. É impossível fazer isso com tantas crianças.	Não. Falta tempo.	Não.	Não. Sou sozinha.
H-Como divide as funções com sua atendente?	Eu trabalho o pedagógico, ela me ajuda na parte dos cuidados de higienização,alimentação e toma conta das crianças durante o repouso	Trabalhamos juntas, nos cuidados e na hora das atividades	Trabalhamos em conjunto, nos cuidados, nas brincadeiras,durante as atividades tem um momento é claro que é meu, mas ela me auxilia o tempo todo.	Esse ano tem uma atendente, ela me ajuda muito, principalmente nos cuidados, às vezes nas atividades	Não tenho atendente, trabalho com sala mista e praticamente sozinha, as vezes as meninas da cozinha me ajudam quando tenho que acompanhar alguma criança ao banheiro.
I-Quais estratégias você utiliza para controlar a agitação das crianças ou para apreendê-las quando necessário?	Olha, a gente conversa,mas quando não escutam colocamos em um canto sozinho para refletir. Colocávamos num berço,mas agora ficam em uma cadeira no canto da sala.	Converso bastante, misturo os bagunceiros com os mais quietos quando não resolve, coloco isolado em uma cadeirinha para pensar.	Canto o tempo todo, ofereço atividades variadas pois as crianças cansam rápido de uma atividade, trabalhamos estórias, brincadeiras até acalmar, até aquelas mais agressivas.	Adotei uma disciplina rigorosa,mantenho as crianças sentadinhas cada uma em sua cadeira e dá certo, quando elas ficam soltas vira bagunça	Brinco, conto estórias, canto, desvio a atenção da criança quando ela briga, converso bastante com elas.
J-Gostaria de registrar algum depoimento acerca do cuidar e educar que não foi perguntado ?	Olha é possível trabalhar,quando a gente lê um pouco de Piaget, Vigotsky, RCNEI,sabe que dá certo.é preciso que também invistam mais na parte das estruturas físicas e de materiais.	Acho que não, apenas acho que não dá para trabalhar assim enquanto as salas de aulas estiverem cheias, e os centros sem recursos.	Olha, eu acho que essa faixa etária-maternal,ainda é preterida pelos professores o trabalho tem que ser dobrado, pois essa faixa etária requer muita atenção.	Acho que as salas têm muitas crianças e a mistura de crianças de dois e três anos dificulta o nosso trabalho.	Olha acho que precisa ter mais investimentos para poder realizar um trabalho de qualidade.

Fonte: Entrevista com professores durante mês de novembro de 2005

Legenda: P= Professores

ANEXO 7 - QUADRO 4 - ENTREVISTA COM AS ATENDENTES DE MATERNAL

ROTEIRO DA ENTREVISTA	A1	A2	A3
A- Qual a formação que possui, e há quanto tempo atua como atendente de maternal?	Ensino Fundamental completo. Atuo há dois anos como atendente	Bacharel em Geografia. Atuo há três anos como atendente.	Magistério. Atuo há três anos como ajudante em berçário e maternal.
B- Quais as funções que lhes são atribuídas?	Ajudar a cuidar das crianças.	Ajudo em tudo, nos cuidados, nas horas de atividades.	Trabalho junto com a professora em tudo nos cuidados nos trabalhos, e a tarde ainda dou atividades para as crianças que prof. deixa planejado.
C-O que você entende sobre o cuidar e o educar?	Cuidar: são os cuidados com as crianças, dar banho, ensinar a comer, cuidar para não machucar. Educar: ensinar a criança a ser educada	Cuidar: Cuidar refere-se aos cuidados de higiene. Educar é desenvolver o potencial das crianças.	Cuidar: é dar amor, carinho, ensinar bons modos, cuidar da higiene do alimento. Educar: está junto com o cuidar, quando eu cuido eu educo também, é igual a um filho, mas aqui agente ensina as letrinhas, as coisas para as crianças.
D-Você acha possível cuidar e educar ao mesmo tempo? Como?	Não sei, agente mais cuida né.	Às vezes, sempre cuidamos mais do que educamos.	Sim, o tempo todo que cuidamos educamos. Como? Ah! Brincando, dando banho, contando historinha.
E-Qual estratégia você utiliza para controlar a agitação das crianças ou repreende-las quando necessário?	Ah! Eu coloco no berço, lá elas aprendem que quando não obedecem ficam sozinhas para pensar, mas eu também converso bastante com elas.	Mudo a criança de lugar quando não obedece, se não resolve coloco sentadinha em uma cadeirinha perto de mim para pensar um pouquinho.	Ah! Eu canto músicas, ensino que não podem brigar, pois Deus fica triste, conto historinhas, mudo de brincadeiras.
F- Gostaria de comentar algo sobre o cuidar e educar que não foi perguntado?	Não.	Não.	Tem que ter amor para trabalhar com crianças e fazer um bom trabalho.

Fonte: Entrevista com atendentes de maternal durante mês de novembro de 2005

Legenda: A= Atendentes

ANEXO 8 - QUADRO 5 - ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

Roteiro da Entrevista	Coordenadora Pedagógica entrevistada
Como foi planejada a organização para a elaboração do Projeto Político Pedagógico?	Foi organizada pela diretora, coordenadores e alguns professores.
Quais os critérios utilizados para a escolha desses profissionais que participaram da elaboração?	Não sei ao certo, foi outra coordenadora designada para o cargo nessa época junto com a diretora que escolheram as professoras. Mas, eu acho que escolheram aquelas professoras que mais de destacavam, que são mais antigas.
As diretrizes para a elaboração desse projeto forma discutidas em um grande grupo?	Até onde eu sei não.
Para coordenar o planejamento dos professores você utiliza o PPP ?	Olha, eu utilizo, para fazer a listagem dos conteúdos e distribuí-los nos quatro bimestres para o meu plano anual. Passo esse plano anual para os professores e cabe a eles desenvolverem esses conteúdos da forma como queiram ou acham mais certo.
O professor tem liberdade para optar por uma outra proposta curricular que não seja a do PPP? Qual seria, por exemplo?	Sempre tem liberdade, mas da forma como costume fazer ele tem a liberdade de consultar livros didáticos, revistas como a do Professor, Nova Escola para melhorar seu trabalho.
Qual sua concepção sobre o cuidar e educar?	Acho que são ações que acontecem ao mesmo tempo. Cuida-se e educam o tempo todo crianças.
Gostaria de fazer algum comentário final?	Sim. O Centro Andréa Pace e suas extensões necessitam de mais apoio estrutural, didático e pedagógico, e de mais coordenadores atuando.

Fonte: Entrevista com coordenadora pedagógica do Centro Municipal Andréa Pace de Oliveira e extensões - fevereiro 2006.

ANEXO 9