

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS DE CRECHE SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA FAIXA ETÁRIA DE ZERO A  
TRÊS ANOS**

CURITIBA

2008

NELLY NARCIZO DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS DE CRECHE SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA FAIXA ETÁRIA DE ZERO A  
TRÊS ANOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área Temática Cultura e Processo de Ensino-Aprendizagem, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello

CURITIBA

2008

*“É melhor que fale por nós a nossa vida, que as nossas palavras.”*

*(Gandhi)*

Àqueles cujas Vidas falam mais que estas palavras e que, de forma positiva e profunda, influenciam nossos Caminhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello**, que me acompanhou desde os primeiros passos no mundo da pesquisa. Por sua confiança, paciência, carinho, cuidado e todas as demais atitudes e palavras que contribuíram em minha trajetória acadêmica, profissional e por sua colaboração em minha formação como ser humano.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, **Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva** e **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Senoi Ilari**, por suas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Ao **Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross** pelas conversas sempre instigantes e imensamente positivas.

À **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Stoltz** por seu apoio, suas palavras de estímulo, as quais em vários momentos auxiliaram-me a manter a motivação e a garra.

À **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Quintal de Freitas** por seu auxílio no início do Mestrado, por sua sensibilidade e orientação. Agradeço pelo conhecimento e pelo modelo de rigor científico com os quais refletimos e aprendemos a trabalhar.

A **Todos** os demais **Professores** e **Funcionários** desta Universidade que de algum modo contribuíram para que esse trabalho se configurasse.

Ao **CNPq** pelo incentivo financeiro.

E, entre tantos que nos ensinam, agradeço principalmente àquelas que participaram deste estudo na figura de sujeitos de pesquisa. **Educadoras**, que me emprestaram parcelas de suas experiências de Vida, para que servissem à reflexão, à análise e quiçá, auxiliem na construção de um mundo melhor.

Aos **colegas de Mestrado** pelo companheirismo com o qual convivemos. E entre eles destaco meus agradecimentos à **Marlene, Viviane, Suzana e Marta**, pelos auxílios e conversas.

A meu irmão **André** por ser parte de minha alegria nas idas e vindas de cada um. E cujo existir sempre me instigou à busca por ser uma pessoa melhor.

Ao **Paulo** e à **Bia** pelos “Choros” que me inspiraram na fase final deste trabalho e por tudo o mais, pequenos detalhes que nos aproximam e que fortalecem os mais puros laços de carinho.

Ao **Luciano**, meu pai e à **Ruth**, minha mãe. Companheiros que a Vida ensina-me a compreender e, cujos exemplos trazem em si Força e Coragem.

Às minhas grandes amigas **Thais, Jordana e Yara** pelos chás, apoios, conversas, alegrias, telefonemas, mensagens - a cada palavra um incentivo e a cada encontro a reafirmação de projetos e sonhos.

Aos amigos **Alice, Cris, Xaxo e Rafa**, que me ajudaram em toda a trajetória, cada um a seu modo. Obrigado pela companhia, carinhos, mimos, piadas, peixinhos, flores, louças lavadas e demais iniciativas que muito me fizeram refletir e sentir a força da amizade. Obrigado por existirem e serem o que são.

À **Filomena** e ao **Theo**, pela acolhida, pelas risadas, pela amizade, conselhos e partilhas. Realmente os amigos são a família que nos é permitida escolher no decurso da Vida.

À **Drª Lenira Ribeiro** e ao **Rogger** que me fizeram compreender melhor o que é a força da Paz e do Amor e os milagres que eles podem promover neste mundo.

Ainda ao **Rogger**, agradeço pela profunda amizade, respeito e alegria com os quais me ensina a encarar a Vida. Ah! Obrigado também pelos palpites, impressões, piadas, lanches... E tudo mais que você faz para minimizar as dificuldades do caminho.

Uma pesquisa é uma investigação que transcende a sua conclusão formal. É como uma caminhada que vai além dos seus próprios resultados...

Maria Augusta Bolsanello

## RESUMO

A pesquisa investiga as concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança pequena, na faixa etária de zero a três anos. Verifica como elas concebem, planejam e acompanham o desenvolvimento infantil, bem como avaliam o seu desempenho profissional. Foram entrevistadas educadoras de um centro municipal de educação infantil, situado em uma região de comprometimento social, na cidade de Curitiba, Paraná. Após análise qualitativa dos dados observa, entre outros fatores, que as profissionais: a) possuem uma concepção de desenvolvimento unidirecional, com ênfase no ambiente e na prática profissional; b) acompanham e avaliam o desenvolvimento infantil fazendo uso da comparação entre as próprias crianças e da observação diária, estabelecendo parâmetros bem diversos entre elas quanto ao que se deve esperar de comportamentos das crianças de acordo com a faixa etária; c) tomam iniciativas próprias para lidar com as dificuldades infantis, incluindo os bebês com necessidades especiais; d) sua rotina de trabalho se baseia na resolução imediata de problemas, não havendo espaço e tempo para a reflexão e planejamento; e) revelam ter uma rotina extenuante, sentindo-se cansadas e sobrecarregadas. Propõe, entre outras medidas, a necessidade da melhoria das condições de trabalho das educadoras; a readequação dos espaços; a implantação da formação continuada sobre o desenvolvimento infantil. Propõe também a mobilização da universidade para que participe ativamente na melhoria do ensino de graduação e pós-graduação destinados à formação de professores de educação, incluindo estudos sobre bebês com e sem necessidades especiais, levando em conta o enfoque proposto na presente pesquisa.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil. Desenvolvimento de bebês. Creche. Educadoras de creche.

## RESUME

Cette recherche étudie les concepts d'éducatrices d'enseignement maternel à propos du développement chez l'enfant de zéro à trois ans. On cherche à vérifier comment ces éducatrices conçoivent, planifient et accompagnent le développement chez l'enfant, et aussi comment elles évaluent leur compétence professionnelle. On a interviewé des éducatrices d'un centre municipal d'éducation pour petits enfants, situé dans une communauté de condition socio-économique défavorable, à Curitiba, Brésil. Après analyse qualitative des données on observe que les éducatrices: a) possèdent une conception unilatérale de développement, mettant l'accent sur l'ambiance et leur pratique professionnelle; b) accompagnent et évaluent le développement des enfants à partir de la comparaison entre eux et sur l'observation quotidienne, ce qui engendre des paramètres très diversifiés de ce qui doit être attendu du comportement des enfants selon leur âge; c) prennent des décisions selon leurs propres initiatives par rapport aux difficultés et aux nécessités spéciales; d) leur routine de travail se base sur la résolution immédiate de problèmes, où il n'y a pas de temps pour la réflexion ni pour la planification des actions nécessaires; e) révèlent avoir une routine fatigante, ce qui provoque un sentiment d'être surchargées. On propose quelques mesures, comme par exemple, le besoin de meilleures conditions de travail pour les éducatrices; réadaptation des espaces; implantation de formation continue sur le développement chez l'enfant. On propose aussi la mobilisation de l'université pour que celle-ci participe effectivement d'une meilleure élaboration de l'enseignement supérieur et de post-graduation destinés à la formation de professeurs d'éducation, y compris des études sur les bébés avec et sans nécessités spéciales, considérant le fondement proposé dans la présente recherche.

Mots-Clés: Développement chez l'enfant. Enseignement maternel. Enfants de zéro à trois ans.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	7
1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA .....	9
1.3 OBJETIVOS .....	14
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>15</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	15
2.1.1 O desenvolvimento humano .....	15
2.1.2 A primeira infância e suas necessidades .....	17
2.1.3 Riscos para o desenvolvimento .....	20
2.2 O BEBÊ E SUAS PRIMEIRAS RELAÇÕES .....	22
2.2.1 O bebê e a família .....	22
2.2.2 O bebê e o educador de creche .....	25
2.3 A CRECHE: UM CONTEXTO EM DESENVOLVIMENTO .....	27
2.3.1 Os educadores e sua função .....	27
2.3.2 A Creche em aspectos contextuais .....	30
2.4 A CRECHE: ESPAÇO DE PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO .....	33
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>36</b>
3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....	36
3.2 CAMPO DE ESTUDO .....	38
3.3 SUJEITOS DO ESTUDO .....	38
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	39
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	39
3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	40
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>41</b>

4.1 CARACTERÍSTICAS DAS EDUCADORAS .....	41
4.2 CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE SEU TRABALHO .....	46
4.3 CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	57
4.4 CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE O ACOMPANHAMENTO E A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	66
4.5 CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE O SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	72
4.6 CONCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DAS EDUCADORAS NA CRECHE E SUAS SUGESTÕES.....	77
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>95</b>

## **CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO**

*“A pesquisa é um movimento em direção ao outro, na intenção de tentar compreendê-lo” (BARBOSA, p.41, 2004)*

### **1.1 JUSTIFICATIVA**

Os estudos desta pesquisadora, no âmbito da Pedagogia, sempre estiveram relacionados à Educação Especial e aos sujeitos com necessidades especiais. Isso proporcionou a formação de uma visão de Educação menos rígida em termos de espaços e muito profícua quanto às possibilidades de cada um. A Educação Especial possibilita que se amplie a noção do que é possível e se amenize as expectativas do que é considerado normal/padrão.

Quando o tema Inclusão entrou na pauta das experiências profissionais desta pesquisadora pôde-se verificar que este é um processo que requer mais que formação profissional, necessita que idéias ganhem impulso na coragem e no afeto para que se tornem concretas.

Já a temática em torno da criança pequena surgiu a partir de estudos e ensaios no mundo da pesquisa ainda na época da graduação em Pedagogia, no qual se pôde contar com um trabalho investigativo sobre interações entre mães e bebês na estimulação precoce, dentro da Educação Especial. As observações feitas evidenciaram a importância do adulto no desenvolver da criança pequena especial, delineando-se esta figura como co-responsável pela apresentação do mundo ao bebê. Essa experiência ocorreu dentro do Programa de Iniciação Científica e foi de muito valor para esta pesquisadora, sendo importante incentivo para prosseguimento de seus estudos no Mestrado.

Outras vivências e práticas relacionadas à educação especial e à inclusão escolar fizeram parte da formação da pesquisadora, desde estágio em Clínica especializada em reabilitação, projetos de pesquisa e extensão, até o desenvolvimento de seu próprio espaço de atendimento.

Após o término da graduação, deu-se início a atendimentos individuais, com

o objetivo de auxiliar crianças especiais em seu desenvolvimento, procurando minimizar os impactos de suas dificuldades. Participavam desses atendimentos sujeitos de diversas idades, todos com dificuldades, distúrbios ou deficiências específicas. Mas, o que sempre chamou atenção foram as questões que envolvem a criança pequena, o seu desenvolvimento e o mundo do bebê, destacando-se os aspectos relacionados com as interações adulto-bebê fora do núcleo familiar, especialmente as que ocorrem entre os profissionais e a criança pequena.

Estes aspectos levaram ao interesse de se estudar no interior do ambiente público de atendimento, as crianças entre zero e três anos, dentro do ensino regular, as aqui referenciadas Creches ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Lugar aonde, devido às políticas de inclusão, é possível encontrar crianças especiais e crianças em alguma situação de risco (físico ou social), podendo ser configurado como o espaço no qual o aparecimento de algum atraso no desenvolvimento da criança pode destacar-se e que aonde também devem ser realizados parte dos primeiros encaminhamentos e acompanhamentos da evolução de seu desenvolver, como um todo. Além de que se mostra como um importante núcleo social para além da família, já que a criança permanece ali por diversas horas. E em muitos casos ultrapassando a quantidade de tempo em que convive com seus familiares.

Pensou-se no âmbito público principalmente pelas possíveis características de seus profissionais, suas histórias de vida, muitos algumas vezes ainda sem formação completa e específica em Educação. Aliado a isso está a amplitude do número de atendimentos que as creches possuem nas comunidades em que estão inseridas.

É pelas especificidades do atendimento em creche, sua irrefutável importância para o desenvolvimento de nossos pequenos cidadãos e pela riqueza de sujeitos, que as opiniões e concepções de seus educadores passam a motivar a realização do presente estudo.

Para compreender melhor a especificidade do atendimento em creches faz-se interessante considerar qual o papel do adulto perante a criança pequena dentro do processo educativo.

A educação é feita por pessoas: pequenas, grandes, novas, velhas, com e

sem necessidades especiais. Mas nem sempre se trata de pessoas com vez e voz. As crianças pequenas, os bebês, têm nos adultos a sua voz; adultos que precisam estar afeitos às suas caretas, dores, choros, brincadeiras e risos: respostas ao ambiente e ao adulto que está a sua volta. Há que se pensar também naquele bebê que não reage aos estímulos de um adulto e que apresente alguma característica especial. Qual o impacto que essa criança causa em um adulto? E se esse adulto não for um pai ou uma mãe, ou uma avó ou uma tia, mas for um educador? Como será que esse adulto interpretará as manifestações do bebê? A Educação, em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva para todos, deve levar a pensar nessas e em outras situações. Acentua-se a afirmação: a Educação faz pensar nessas e em outras situações.

Por essas, entre outras razões, é que se justifica a presente investigação reforçando a relevância da educação da criança de zero a três anos. Entende-se o atendimento na creche como aquele que ocorre também no âmbito do berçário e do maternal, mostrando-se como uma parte das bases para o futuro da maioria dos sujeitos, espaço de tempo em que serão verificadas suas primeiras interações com o mundo, fora de seu convívio familiar. Dessa forma, claramente percebe-se que é grande a responsabilidade dos educadores e demais profissionais que atuam com a criança pequena, no ambiente da creche.

## **1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA**

Faz parte da Educação Especial, o uso de termos como atenção primária, estimulação precoce, deficiências, transtornos de desenvolvimento. No ensino regular, esses termos entraram no cotidiano principalmente por meio das políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais. A inclusão escolar leva os educadores a se depararem em suas classes com crianças com deficiências ou crianças de risco.

Entende-se por deficiência toda e qualquer alteração ou perda, temporária ou permanente, que inclui a existência ou a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função

mental (AMARAL, 1995).

Já a criança de alto risco é aquela que devido a causas pré-natais, perinatais ou pós-natais, de origem biológica ou ambiental, pode vir a apresentar atrasos no seu desenvolvimento (TJOSSEM, 1976).

Na prática profissional da pesquisadora percebeu-se que, mesmo com as iniciativas da educação inclusiva, ainda não é corriqueiro encontrar-se em creches, crianças de zero a três anos com deficiências já diagnosticadas, porque nessa situação geralmente vão para escolas especiais ou clínicas, em virtude de suas especificidades.

Por outro lado, as crianças nesta mesma faixa etária e consideradas de risco já estão em maior número nas instituições regulares (VITTA, 2004), principalmente, porque em muitos casos, suas dificuldades no desenvolvimento não são detectáveis pelos pais e mesmo pelos profissionais da educação. Além disso, grande parte dessas crianças estará sob os cuidados dos educadores de creche cotidianamente.

VITTA (2004) enfatiza a escassez de estudos sobre a criança com deficiência em berçários de creche. Ela também indica que a deficiência dentro do âmbito do berçário é vista com reservas. Para ela, nos primeiros anos de vida, o cuidado com a criança pequena normal deve ser tão individualizado quanto o da criança especial, pois as duas apresentam aspectos complexos de desenvolvimento, de individualidade.

Segundo o LIBRO BLANCO (2000), importante documento espanhol em prol da criança pequena, o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, complexo, que se sustenta na evolução biológica, psicológica e social. Ainda neste documento, os primeiros anos de vida são evidenciados como uma etapa especialmente crítica em que se configuram as habilidades perceptivas, motrizes, cognitivas, lingüísticas e sociais, ou seja, elementos que possibilitarão uma equilibrada relação do sujeito com o mundo.

Baseando-se nisso é que foi implementado na Espanha um atendimento voltado para todas as crianças que estão na faixa etária de zero a seis anos: a Atenção Primária (ANDRÈS, 2003). Nessa proposta, profissionais das áreas de saúde, educação e serviços sociais devem trabalhar em conjunto, buscando promover para todas as crianças, com e sem deficiências, com idade entre zero e seis anos, possibilidades de um desenvolvimento harmonioso, saudável. A finalidade é possibilitar ações de prevenção e minimização de impactos e transtornos no

desenvolvimento infantil.

Voltando ao estudo de VITTA (2004), tem-se em destaque a importância da Educação Infantil para a prevenção de déficits no desenvolvimento de crianças que possam estar inseridas em ambiente de risco biopsicossocial. Nessa perspectiva a educação infantil tem o papel de promotora do desenvolvimento integral da criança.

Na promoção deste desenvolvimento, destacam-se os sujeitos adultos responsáveis pelo atendimento em creche, aqui especificamente o educador, também já denominado em outros estudos de cuidador, babá, atendente ou pajem (ALVES, 2006; SILVA, 2003; VERÍSSIMO, 2001; PEREZ, 1993).

Estima-se que as atitudes que os educadores têm em relação ao bebê estejam embasadas por concepções, teorias, visões de mundo específicas, tanto adquiridas no dia-a-dia quanto em sua formação profissional. Ou seja, a maneira como se interessam pelo bebê e organizam seu trabalho junto a ele é influenciada pela forma como compreendem e concebem sua função pedagógica (PIMENTA, 1999).

Alguns estudos sobre as concepções de educadores acerca de sua função profissional chamam a atenção, principalmente pela maneira como esses profissionais não vêem valor em seu trabalho e em sua função pedagógica (SILVA, 2003; VERÍSSIMO, 2000; PIMENTA, 1999).

Este despreço mostra-se forte desde o atendimento de berçário como, por exemplo, encontrado em estudo de VERISSIMO (2001, p. 146) em que há a afirmação de que o planejamento de atividades para bebês é baseado apenas em "*cocô, xixi, cocô, xixi...*".

Na fala das educadoras do estudo de SILVA (2003) a creche aparece como apenas um lugar para as crianças ficarem enquanto os pais trabalham. Mas é preciso indicar que justamente por isso é que seu trabalho é demasiado importante, principalmente para a criança, pelas contribuições que podem ocorrer nessa relação educador-criança.

LORDELO (1998) percebeu em seu estudo que o modelo de rotina de creche pode estar aquém daquele realmente voltado para o desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, tem importante significado a consideração que NAZÁRIO (2002) faz, salientando que se deve refletir sobre a urgência da:

consolidação de uma proposta educacional pedagógica que contemple a diversidade de serviços, o estreitamento de relações com a comunidade em geral e particularmente com as famílias, a organização de espaços físicos adequados e condizentes com crianças pequenas, as melhores condições de trabalho para todos/as os/as profissionais, algumas condições que precisam ser ainda discutidas e asseguradas. (NAZÁRIO, 2002, p. 78)

No presente estudo tem-se como premissa que o educador é um personagem com grande influência sobre o desenvolvimento infantil, já que interage com a criança durante muitas horas do dia. É o educador quem muitas vezes acompanha o nascimento do primeiro dente, o desempenho dos primeiros passos ou os primeiros sinais de que algo não vai bem com a criança pequena. Só isso o torna um co-responsável pela formação da criança. E dessa forma, possivelmente deve ter conhecimentos que o auxiliem em sua função, favorecendo ações promotoras do desenvolvimento infantil. Isso está em consonância com o trabalho de ELTINK (1999), que aponta o educador como um ponto chave para o bom desempenho do atendimento em creche, destacando aquele educador que planeja, que pesquisa, que observa, que dialoga, que busca a interação com a comunidade, que busca ver e ouvir a criança.

Entretanto, algumas indagações se fazem importantes: Que sabem os educadores de creche sobre o desenvolvimento infantil? Teriam eles instrumentos para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças que atendem? Se eles desconsideram sua função pedagógica estariam também desconsiderando sua influência sobre o desenvolvimento da criança pequena? Entenderiam a importância de uma atenção que seja o mais precoce possível, no sentido de minimizar possíveis transtornos do desenvolvimento infantil?

Importar-se com seu desenvolvimento é importar-se com a criança, buscando compreendê-la em suas especificidades e aceitando-a como sujeito. RAMOS (2006) provoca o educador a olhar a criança pequena como protagonista de seu desenvolvimento. Contrariamente ao que se possa imaginar a criança pequena é um ser ativo, ela interage tanto com as pessoas quanto com o ambiente circundante. No entanto, como a situação de fragilidade e dependência para com um ser adulto ainda mostra-se demasiada, chama a atenção que todas as escolhas referentes à criança passam pelo crivo do adulto. Dessa forma, tem-se que a *“sobrevivência dos bebês depende de vínculos estabelecidos com os cuidadores que os protegem e educam”* (ROGOFF, 2003, p. 98).



O educador orienta, instiga, faz as mediações necessárias entre o mundo e a criança e ela também faz sua parte respondendo ao adulto. A criança mesmo que pequena tem sua parcela de ação e influência na relação com o adulto.

Segundo LEBOVICI (1987, p. 83), a criança, com ou sem deficiência, é *“um ser capaz de influenciar a sua circunstância humana, ao mesmo tempo em que ele é ele - mesmo sob a influência dessa circunstância”*.

Se o trabalho junto da criança “normal”, em desenvolvimento típico, já pode ser considerado de grande importância, o que dizer daquele entre o educador e a criança especial? Neste caso, sua função adquire ainda maior relevância pelas especificidades que assume. Mas e o que pensam os educadores sobre o bebê especial? Haverá alguma alternativa para o seu trabalho com esse sujeito dentro das creches, numa situação de inclusão?

Impressiona a possibilidade de que as especificidades do bebê possam estar sendo colocadas de lado, pelo não reconhecimento do educador de que seu trabalho se constitui em um dos elementos fundantes do desenvolvimento infantil. A própria condição de inclusão da criança pequena é algo em construção. Aqui, portanto, está a relevância de pesquisas que possam estar contribuindo com a promoção de um atendimento adequado para as crianças de zero a três anos, possibilitando uma educação para todos, verdadeiramente inclusiva – isto na pura acepção da palavra. Ou seja, inclusiva para todos: educadores, família, crianças de todas as faixas etárias, com e sem necessidades especiais.

Concorda-se com BARBOSA (2004) quando esta afirma que:

Não há dúvida, hoje, de que os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para seu desenvolvimento, envolvendo de maneira significativa os aspectos físico, emocional, espiritual e cognitivo, que serão os alicerces para a sua aprendizagem e interação com o mundo físico e social. No entanto, isso não pode ser levado em conta visando apenas a possibilidade de a criança ser bem sucedida no futuro, mas, principalmente, buscando proporcionar-lhe espaços onde possa viver sua vida de hoje, de maneira plena (p. 16).

Ante as considerações acima, levanta-se a seguinte questão de pesquisa, a qual se constitui o eixo norteador do presente estudo:

**Quais são as concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento de bebês na faixa etária de zero a três anos?**

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar as concepções de educadoras de Creche sobre o desenvolvimento da criança pequena, na faixa etária de zero a três anos.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Levantar as concepções de educadoras sobre o desenvolvimento infantil e o que consideram como especificidades da faixa etária de zero a três anos.
- Investigar como as educadoras concebem a sua função na creche e quais competências julgam necessárias para desempenhar bem o seu trabalho.
- Verificar que referências elas utilizam para compreender, planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças que atendem.
- Investigar como as educadoras avaliam o seu desempenho profissional e quais as dificuldades que encontram no exercício da profissão.

## **CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA**

*“Ainda temos muito que aprender sobre os primeiros tempos de uma criança...” (WINNICOTT, 1975a, p. 18)*

### **2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

#### **2.1.1 O desenvolvimento humano**

Quando WINNICOTT (1975a) discorre sobre “os bebês como pessoas”, ele inicia sua orientação afirmando que o desenvolvimento do ser humano é um processo que se verifica continuamente, tanto no corpo, quanto na personalidade e na capacidade de relacionar-se.

De outro modo, também se pode considerar que o desenvolvimento humano ocorre *“por meio de um processo progressivo de interações recíprocas e complexas entre um organismo biopsicológico ativo e outras pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato”* (ASPESI, DESSEN e CHAGAS, 2005, p. 25).

Ou ainda como BRONFENBRENNER (1996) conceituaria o desenvolvimento humano, afirmando que este constitui de mudanças nas formas como as pessoas percebem e interagem com o ambiente. Essas mudanças ocorrem durante toda a vida do indivíduo, em sua relação com o mundo e, em vários níveis, dentro do próprio sujeito. Esses níveis podem ser categorizados, por exemplo, em desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial. O que importa para a presente pesquisa é a compreensão de que esses “desenvolvimentos” estão entrelaçados entre si, uns afetando aos outros e que todos constituem o sujeito em transformação (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006).

Ainda conforme estas últimas autoras, o crescimento corporal, das capacidades sensoriais e das habilidades motoras, por exemplo, constituem o que se denomina de desenvolvimento físico; as mudanças e a estabilidade nas capacidades mentais, tais como aprendizagem, linguagem, memória, pensamento, julgamento moral e a criatividade fazem parte do que se configura como desenvolvimento

cognitivo; e as modificações que ocorrem na personalidade e nos relacionamentos sociais, são alguns dos elementos do que se intitula desenvolvimento psicossocial.

Segundo o LIBRO BLANCO (2000), o desenvolvimento nos primeiros anos de vida caracteriza-se pela progressiva aquisição de funções importantes, essas mesmas como fruto da interação entre fatores genéticos e fatores ambientais. Os fatores genéticos são específicos e intrínsecos a cada pessoa. E os fatores ambientais são aqueles que possibilitarão a expressão e o desenvolvimento dos fatores genéticos.

Neste aspecto, afirmam GAUY e COSTA JUNIOR (2005), em artigo sobre a natureza do desenvolvimento humano e as contribuições das teorias biológicas, que é de “comum acordo” o fato de que os elementos ambientais e hereditários interagem e influenciam o desenvolvimento. Porém, estes pesquisadores acrescentam, que o que gera as discussões nesse âmbito, é o quanto e como cada um desses fatores influencia o desenvolver humano.

Dessa forma, pelo menos quatro modelos teóricos em psicologia do desenvolvimento podem ser destacados por sua contribuição intensa para a exploração do desenvolvimento humano, no enfoque da relação entre genética e ambiente. Seriam eles: as teorias maturacionais, as cognitivas, as de aprendizagem e as psicanalíticas (GAUY e COSTA JUNIOR, 2005). A exploração das teorias citadas não se constitui o foco deste trabalho de pesquisa. De tal modo, apenas serão consideradas como ilustração para a conceituação do que é desenvolvimento humano e infantil, bem como para identificar quais as possibilidades de outros estudos.

Mas, os elementos genéticos e os ambientais não são os únicos que podem ser considerados no estudo do desenvolvimento humano. Segundo ASPESI, DESSEN e CHAGAS (2005):

os diferentes enfoques teóricos em desenvolvimento humano, se integrados, possibilitariam compreender os fenômenos sob diferentes prismas, abarcando desde sistemas genéticos e biológicos até os sistemas sociais e culturais (ASPESI, DESSEN e CHAGAS, 2005, p. 33).

Assim, considerando-se as possibilidades de ampliação da compreensão do que se constitui o desenvolvimento humano, agora em seu aspecto sócio-cultural,

faz-se uso da seguinte reflexão:

Em termos metafóricos, o ser humano não é uma máquina que meramente reproduz comandos – seja dos seus genes, seja do seu ambiente – e nem um pássaro voando livremente, mas sim, um construtor de si mesmo e do mundo em parceria com os outros. Daí advém uma das concepções centrais da perspectiva sociocultural construtivista: os seres humanos são co-construtores do seu desenvolvimento enquanto sujeitos singulares e, simultaneamente, são co-construtores dos contextos socioculturais nos quais se inserem (MADUREIRA e BRANCO, 2005, p.95)

Esse aspecto de influência em pelo menos dois sentidos já foi identificado por BRAZELTON e CRAMER (1992). Esses autores, em estudo sobre as primeiras relações das crianças, afirmam terem a compreensão de que não só os bebês são sensíveis a seu ambiente, mas também a grande capacidade que estes [bebês] têm de determinar a conformação desse mesmo ambiente (BRAZELTON e CRAMER, 1992).

Dessa forma, passa-se a apresentar algumas das necessidades do desenvolvimento na primeira infância.

### **2.1.2 A primeira infância e suas necessidades**

Para compreender melhor o bebê como indivíduo em desenvolvimento, participante e ativo, torna-se importante retomar algumas críticas de WINNICOTT (1975a):

Algumas pessoas parecem considerar uma criança como o barro saído das mãos de um oleiro. Começam a modelar a criança e sentem-se responsáveis pela obra acabada. Isso é um grande erro. (...) Se você aceitar essa idéia de um bebê em marcha, estará então livre para se interessar bastante pela observação do que acontece no desenvolvimento do bebê, enquanto desfruta o prazer de reagir às suas necessidades (WINNICOTT, 1975a, p. 30).

Na fase que vai da concepção até o nascimento tem-se o período pré-natal. A etapa seguinte na vida da criança constitui-se na chamada primeira infância, que vai do nascimento até os três anos de idade (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006).

Notoriamente essas duas fases caracterizam-se pela diversidade e riqueza no desenvolvimento, em todos os seus níveis (bio-psico-social).

Para BRAZELTON e GREENSPAN (2002) *“os primeiros anos são ao mesmo tempo o período mais crítico e mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança”* (p. 12). As necessidades essenciais na infância para que se verifique um desenvolvimento saudável, segundo estes últimos autores, estão relacionadas, principalmente, às condições de interações emocionais seguras, em um ambiente que proporcione proteção física e situações de ampliação de suas experiências.

Segundo PIAGET, o *“período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental”* (1972, p.16). Para este estudioso da cognição, essa etapa da vida da criança representa a conquista, por meio da percepção e dos movimentos, de todo o “universo prático” na qual está inserida. Aliás, uma característica marcante nos três primeiros anos é a passagem dos reflexos ou mecanismos hereditários e das sensações para as ações conforme a vontade, a organização do pensamento e a socialização.

Neste sentido, ainda PIAGET (1972), observou que a criança passa de um nível de conhecimento para outro, por meio de sucessivas experiências. Uma a uma, as ações irão possibilitando mais aquisições e novas formas de organizar internamente o que já foi experimentado.

No campo da neuropsicologia, o desenvolvimento na primeira infância é marcado por grande crescimento neurológico, em termos estruturais. Por conseguinte, segundo (LEFÈVRE, 1989, p. 27), *“a criança possui um sistema nervoso em evolução.(...) Os processos de aprendizado vão depender das ligações entre as células nervosas (...)”*.

Segundo MIRANDA e MUSZKAT (2004) as funções neuropsicológicas se desenvolvem na dependência de diversos fatores. Dessa maneira, o desenvolvimento neuropsicológico se processa em uma interação contínua e dinâmica entre as experiências sociais e as ambientais. Para estes autores, as experiências afetivas iniciais tem influência no desenvolvimento neurológico futuro. Eles lembram que diferentes ambientes culturais propiciam diferentes padrões e

habilidades cognitivas, por exemplo. Porém, existem outros fatores de relevância para o desempenho cognitivo da criança e que tem grande importância na primeira infância, tais como: condições nutricionais, quantidade e qualidade de estimulação, riscos perinatais, acesso a cuidados médicos, estilos de interação familiar e social, entre outros. Todos estes elementos *“se manifestam não só na integridade do sistema nervoso central como também no desempenho neuropsicológico”* (MIRANDA e MUSZKAT, 2004, p.221).

É essencial destacar que o cérebro não funciona como uma variável independente que dita ou controla o comportamento, mas ele é parte de um conjunto de elementos que propiciam o desenvolvimento infantil (MIRANDA e MUSZKAT, 2004).

Logo, *“interações sustentadoras, afetuosas, com bebês e crianças pequenas, por outro lado, ajudam o sistema nervoso central a crescer adequadamente”* (BRAZELTON e GREENSPAN, 2002, p. 23).

PAPALIA, OLDS e FELDMAN (2006) destacam que o desenvolvimento nesses primeiros anos é marcado pelo crescimento físico e o das habilidades de forma mais acelerada do que quando comparado a outras etapas do ciclo vital; também, desenvolvem-se a capacidade de utilizar símbolos e a de resolver problemas, bem como o uso da linguagem e a compreensão da mesma, juntamente desenvolve-se o apego ao cuidador. Também nos primeiros anos de vida é que o bebê irá constituir sua representação de mundo e de si mesmo, conforme é evidenciado adiante no corpo deste trabalho. Portanto, é preciso compreender que o desenvolvimento da criança com idade entre zero e três anos se verifica de modo multidirecional e multidimensional (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006). O desenvolvimento se dará de forma contínua, no entanto, os primeiros anos são fundamentais para seu futuro como ser humano saudável.

### 2.1.3 Riscos para o desenvolvimento

Como ser social o bebê traz consigo uma determinada história. Nesta “bagagem”, pode haver fatores que interferem ou que futuramente poderão interferir negativamente em seu desenvolver, pontos aqui denominados como fatores de risco.

Conforme HALPERN *et. al.* (2000) apontam, são diversos os fatores de risco que rondam as crianças. Situações como gestações desfavoráveis (com dificuldades nutricionais, sem acompanhamento médico adequado, por exemplo) ou incompletas, doenças e um padrão sócio–econômico baixo podem sugerir condições extremas de vida e dessa forma, podem implicar em maiores chances de apresentar atrasos no potencial de crescimento e desenvolvimento da criança. Estes autores enumeram alternativas para atender crianças com estas possibilidades de riscos. Seriam: a) visita domiciliar (para orientar a família); b) treinamento dos profissionais que trabalham com crianças (educadores e professores); e c) envolvimento da mídia.

As pesquisadoras SILVA e DESSEN (2005) ressaltam que os fatores de risco no desenvolvimento, em sua maioria, não são encontrados de forma isolada uns dos outros. Para ilustrar melhor esse conceito as autoras trazem a seguinte reflexão:

A criança que sofre um tipo de maltrato está também exposta a outros tipos, os quais podem ocorrer durante todo o período de sua infância. Os efeitos provocados por eles dependem do estágio de desenvolvimento da criança, bem como da vulnerabilidade desta e de sua família e de fatores socioecológicos. Dentre os efeitos apontados, destacamos os atrasos no desenvolvimento e na afetividade das crianças, que se mostram socialmente passivas e emocionalmente insensíveis, deprimidas, ambivalentes, com labilidade afetiva, além de irritadiças, com limitada tolerância à frustração, considerável raiva e altos níveis de atividade (SILVA e DESSEN, 2005, p.154).

Já RODRIGUES (2003) afirma que as ações preventivas de atrasos ou distúrbios de desenvolvimento podem ser divididas em três. A primeira ação, chamada de prevenção primária objetiva reduzir ou eliminar condições ambientais que possam produzir riscos para a concepção de bebês com dificuldades em seu desenvolvimento: programas de saúde, educação, trabalho e moradia para a



população mais vulnerável; bem como estabelecer estratégias de controle da qualidade do meio ambiente (controle de poluição, radiações, contaminações, etc.). A segunda ação (prevenção secundária), de acordo com a autora, é aquela que visa minimizar a severidade ou a duração do que foi diagnosticado precocemente. Nesta segunda ação é feito o encaminhamento para serviços especializados. E, em terceira instância (prevenção terciária), busca-se diminuir os efeitos dos distúrbios já instalados, buscando qualidade de vida.

Lembram HALPERN *et. al.* (2000) que quanto mais precoce for o diagnóstico de atraso no desenvolvimento e mais rápido o início da intervenção, menor será o impacto desses problemas na vida futura da criança.

RODRIGUES (2003) afirma que após o diagnóstico e a partir de avaliações periódicas no desenvolvimento, a criança pode passar por um programa de atendimento que a auxilie. Este programa é denominado de estimulação precoce ou essencial e pode, segundo a autora, ser realizado por pais, profissionais, cuidadores ou mesmo crecheiras. Porém, ela ressalta que os programas de estimulação precoce trazem em si o estigma de servirem apenas para crianças deficientes (com síndromes, más formações, problemas mais visíveis), fato que dificultaria o acesso para outras populações.

Ao realizar pesquisa sobre desenvolvimento mental e motor de crianças em creches da rede pública de Recife, MACIEL (2006) considerou que o desenvolvimento encontrado era insatisfatório e sugere em sua conclusão a inserção de um programa de estimulação psicossocial, que poderia ser realizado pelos educadores infantis, a fim de trazer contribuições para o desenvolvimento infantil. Também esta pesquisadora percebeu que os fatores biológicos, relacionados com sua constituição orgânica, mostraram-se como forte determinantes do desenvolvimento, fundamentalmente nas crianças muito comprometidas. Já para as crianças com atrasos leves a moderados, o fator que mais exercia influência em seu desenvolvimento era o de caráter ambiental.

ALBADEJO e HURTADO (2003) ressaltam a importância do desenvolvimento do atendimento em Atenção Primária (AT) que tem como objetivo proporcionar para a criança meios e condições adequadas para que seu desenvolvimento se verifique sem transtornos, tornando-se um recurso de

prevenção. Seu diagnóstico conta com três pólos: pais, educadores e outros profissionais.

A AT constitui-se em conjunto de ações orientadas para as crianças com idade entre zero e seis anos e envolve sua família e o ambiente em que estão inseridas. Isso porque a primeira infância é vista como etapa crucial para o desenvolvimento: nesta etapa é que se constroem o psiquismo e o pensamento, bem como a socialização e a identidade formam suas bases (ANDRÉS, 2003).

Este atendimento não constitui-se exclusivamente para a criança deficiente ou nascida prematuramente. Segundo CARO (2003), ele é importante também para todos, inclusive para aquela vítima de “abandono relativo”. As condições de “abandono relativo” são aquelas situações ocasionadas pelas ocupações dos pais, do pouco cuidado, descaso ou ainda causadas pelo impacto de um cuidado mal estruturado, com poucos estímulos – situações que podem ocasionar reflexos significativos no desenvolvimento mental e emocional da criança (CARO, 2003).

A Atenção Primária possibilita pensar a função do educador e o direito da criança de ter um atendimento de qualidade desde tenra idade, tornando o trabalho com o público infantil, também preventivo, promotor de desenvolvimento.

## **2.2 O BEBÊ E SUAS PRIMEIRAS RELAÇÕES**

A importância das primeiras relações para o desenvolvimento da criança é notória, porém, seu estudo no caso do bebê na faixa etária de zero a três anos, encontra-se ainda relegado a poucos e recentes trabalhos conforme salientam ARNAIS (2003) e ANJOS *et al.* (2004).

### **2.2.1 O bebê e a família**

Segundo WINNICOTT (1975a):

a história de um ser humano não começa aos cinco anos, nem aos 2 nem aos 6 meses, mas ao nascer – e antes de nascer, se assim se preferir; e cada bebê é desde o começo uma pessoa necessitando ser conhecida por alguém. (WINNICOTT, 1975a, p.96)

O bebê, ainda no útero materno, já exerce influência sobre o meio: na mãe, nos irmãos, no pai, nos tios, nos avós, nos amigos da família, no médico que cuida da mãe, entre outras pessoas. Os envolvidos ao saberem da gravidez passam a ter, em alguma medida, suas vidas influenciadas pelo novo membro que se avizinha. Quando a criança nasce, sua influência é ainda maior, pois agora ela passa a reagir e a interagir com as diversas situações e pessoas que se relacionarão com ela. Essas relações serão de grande importância principalmente durante os primeiros anos de vida, pois delas dependerão as concepções que a criança criará do que é o mundo e o que significa estar no mundo, e ainda delas dependerão suas futuras relações com outros sujeitos (BRAZELTON, 2002; WINNICOTT, 1975a).

Como já comentado acima, a história de uma pessoa começa no momento em que a mulher percebe-se grávida. A mãe idealiza uma criança, imagina que será de determinada forma, mais parecida com este ou aquele parente, com um tipo de comportamento, enfim, ela cria um ser ideal, compatível com suas aspirações. Porém, virá ao mundo um ser com características próprias. Dessa forma, duas são as situações que o bebê enfrentará logo após o nascimento: o impacto de sair do aconchego do útero materno, iniciando sua independência física e a gradativa substituição pela mãe do filho ideal por este filho real (D'ANDREA, 1980).

D'ANDREA afirma que com a chegada de uma nova criança *“há uma redistribuição da energia emocional da família, bem como alterações de status e papéis”* (1980, p. 34). Nesta situação, nem sempre os participantes aceitam de modo positivo seus novos papéis. Isso pode ocasionar uma fase de adaptação para todos e um período mais longo de estabelecimento de vínculos afetivos por parte dos membros envolvidos com a nova criança.

O nascimento é a primeira grande experiência do ser humano, já que se constitui no obstáculo primordial pelo qual o bebê passa (D'ANDREA, 1980). Após isso, vem a realidade de ter que se expressar, mostrar a quem o cuida quais são suas necessidades básicas. E como ele fará isso? Ele tem a seu dispor elementos

natos, recursos sensoriais e motores, que podem ser denominados como atividades reflexas. Essas atividades, a medida em que ele vai tendo oportunidade de interagir e ampliar sua experiência com os elementos do meio (objetos, situações e pessoas), vão aprimorando-se e contribuindo para o progresso de seu desenvolvimento (DELVAL, 2001).

Logo, percebe-se que o bebê é ativo, que busca a interação com o meio. Em uma investigação sobre interações entre bebês inseridos em creche, ANJOS *et al.* (2004) verificaram que já no primeiro ano de vida o comportamento dos bebês mostra-se, com frequência, regulado pelo outro, pela ação do outro, evidenciando-se uma busca pelo outro, mesmo sem a exata noção do que estão realizando.

De modo geral a forma mais precoce de influência sobre sua formação, de modo a complementar a importância da figura materna, ocorre dentro da própria família, na figura dos irmãos, tios, primos, avós e ou de outros indivíduos e agregados (madrinha, padrinho, cunhados) que desempenhem a função afetiva e familiar. Dessa maneira *“a família é considerada como o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo”* (MACEDO e MARTINS, 2004, p. 146).

SÁNCHEZ, MARTINEZ e PEÑALVER reforçam essa idéia, considerando que a família é o primeiro núcleo de convivência e atuação da criança, *“no qual irá modelando sua construção como pessoa a partir das relações que ali estabelece e, de forma particular, conforme são atendidas suas necessidades básicas”* (2003, p.11).

Além da figura materna e do restante da família, tem-se nos cuidados alternativos, tais como as babás ou os educadores de creches, mais elementos que influenciarão o desenvolvimento da criança.

### 2.2.2 O bebê e o educador de creche

Compreender a importância das primeiras relações da criança e as especificidades de seu desenvolvimento constitui-se em dado relevante conforme já estudado por RAPOPORT e PICCININI (2004). Segundo eles

um cuidado alternativo adequado pode evitar o sofrimento da criança e eventuais conseqüências negativas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, é muito importante que os pais e a sociedade em geral dêem muita atenção a este momento de transição na vida da criança. Em função da extensão do papel da creche como alternativa na sociedade, urge que as autoridades passem a avaliar cuidadosamente cada uma destas instituições, para que se tenham parâmetros mais claros sobre as condições mínimas que cada uma deve oferecer. Como está em jogo a formação emocional, social e educacional das novas gerações, não é possível que se deixe nas mãos de leigos a função de criar e manter uma creche. (RAPOPORT e PICCININI, 2004, p.502)

Ao estudar crianças com menos de cinco anos, WINNICOTT (1975a) ressalta que suas necessidades não são estáticas ou fixas em si mesmas, mas se encontram em um estado de constante transformação em duplo caráter: qualitativo e quantitativo. Transportar essa informação para o trabalho do educador implica em que ele respeite as especificidades da vida de cada criança, levando em consideração o seu processo de desenvolvimento e buscando compreender a importância de sua função, inclusive, para a saúde do bebê.

É facilmente perceptível o fato de que o bebê é um ser ativo, de que interage com o meio. Com exceção situações em que há uma dificuldade orgânica, tal como uma lesão neurológica grave, o comum é que mesmo de modo menos elaborado o bebê responda ao toque, amoroso ou não, ao frio, ao calor, à fome, ao sono, ao aconchego, ao tom de voz de seu cuidador. E é por meio dessas interações que a criança vai desenvolvendo suas representações de mundo, de si mesmo. Sendo assim, um *"manejo desamoroso, ou impessoal, fracassa em fazer do indivíduo uma criança nova e autônoma"* (WINNICOTT, 1975b, p.150).

Em outras palavras, *"a escola tem que estar apta para desempenhar a função da mãe, que deu confiança à criança nos primeiros tempos"* (WINNICOTT, 1975a, p.218). Desempenhar a função da mãe não é usurpar sua posição, mas complementar e suprir as situações em que o bebê não pode contar com ela. Logo,

a função do educador deve ser executada de forma a combinar afeto com técnica e respeito ao bebê, este último sendo tratado como indivíduo, com direito de manifestar-se e de ser compreendido em sua condição de desenvolvimento. A ele deve ser garantido, por meio do trabalho realizado em creche, as condições mínimas necessárias para se desenvolver de modo saudável.

WINNICOTT (1975a, p. 214) aponta que *“a função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha”*. É importante ressaltar que como a creche é responsável pela maior parte da rotina diária da criança pequena, deve seus espaços, horários, atividades e profissionais terem os requisitos básicos necessários para promover e garantir um desenvolvimento que seja saudável.

A creche como espaço socializador, interativo e educativo de qualidade, depende da formação de seu contingente profissional e do estabelecimento de estratégias voltadas a este atendimento, como já discutido em vários estudos (BATISTA, 1998; MARANHÃO, 2000a; BOLSANELLO e SILVA, 2002; PAULA *et al.*, 2002; BONETTI, 2004; VITTA e EMMEL, 2004, RAMOS, 2006).

Sobre a formação dos educadores de creche, VOLPATO e MELLO (2005) afirmam que:

há que se pensar em mecanismos que garantam uma formação continuada baseada nas reais necessidades, deficiências e aspirações dos educadores como seres também em desenvolvimento e que trazem consigo uma história pessoal e institucional, marcada por experiências e saberes importantes como ponto de partida na construção de novos conhecimentos e concepções. (VOLPATO e MELLO, 2005, p.725)

A formação docente é algo a ser ressaltado, pois cada nível da educação tem suas especificidades. Para que o bebê tenha suas peculiaridades respeitadas é preciso que o profissional que o atenda tenha esse conhecimento.

Porém, BATISTA (1998) percebeu que a organização de tempo e espaço das creches não é adequada para atender crianças de zero a seis anos. Segundo ela, essas instituições tratam as crianças mais como sujeito–aluno do que como sujeito – criança. Isto ocorre porque a lógica temporal e espacial que fundamenta a rotina da creche assemelha-se muito à lógica de organização da escola.

Posteriormente, o estudo de BONETTI (2004) vem a corroborar com o acima citado. Esta autora também verificou que as especificidades da docência na Educação Infantil são colocadas em segundo plano, tornando-se uma adaptação da Educação Fundamental, com grandes preocupações nos aspectos de pré-alfabetização e desenvolvimento de atividades e exercícios pedagógicos.

## **2.3 A CRECHE: UM CONTEXTO EM DESENVOLVIMENTO**

### **2.3.1 Os educadores e sua função**

OLIVEIRA *et al.* (2006) lembra que as condições históricas desse atendimento mostram que ele vem sendo realizado, em muitos casos, por leigos, a partir de uma concepção de que a criança necessita mais de cuidados físicos do que de atenção a seu desenvolvimento global. Essa concepção assistencialista gerou a desvalorização do trabalho com a criança pequena. Não é incomum encontrarmos estudos que apresentem educadoras fazendo referências de desvalorização sobre suas próprias atribuições (OLIVEIRA *et al.*, 2006; MELCHIORI e ALVES, 2001).

A falta de formação adequada impede que as educadoras compreendam melhor sua função e possam, dessa forma, elaborar um trabalho voltado também para a promoção do desenvolvimento infantil e não apenas para o cuidado diário (higiene e alimentação). A falta de planejamento gera a precarização do atendimento, que acaba sendo realizado de acordo com o senso comum e com as necessidades mais imediatas, sem a mínima reflexão sobre suas ações e as possíveis conseqüências (OLIVEIRA *et al.*, 2006; MARANHÃO, 2000a).

MARANHÃO (2000a), ao investigar os cuidados de saúde na perspectiva de educadores de creche, encontrou profissionais demonstrando que isso é responsabilidade da área de saúde. Daí pergunta-se: a atenção ao desenvolvimento é responsabilidade de quem? Deve preocupar-se com o desenvolvimento da criança o médico pediatra, a enfermeira, o psicólogo, o educador ou a família? Haveria como responsabilizar apenas uma área do conhecimento?

BRAZELTON (2002) sugere que:

uma pessoa com condições de cuidar bem de uma criança provavelmente teve uma boa formação em desenvolvimento infantil, e não está sobrecarregada por um excesso de outras responsabilidades ou de outras crianças sob seus cuidados. (BRAZELTON, 2002, p.540)

Acrescentar-se-ia à definição acima o fato de que o educador deveria ter bem clara a noção da importância de sua função educativa junto à criança pequena e da importância do espaço da creche como espaço de promoção do desenvolvimento e de prevenção de seus distúrbios. Caso essa compreensão fosse também a vigente na comunidade onde a creche está inserida, talvez se verificasse maior empenho em tornar o atendimento à criança pequena algo mais elaborado e, portanto, mais adequado.

No entanto, PACHECO e DUPRET (2004) verificaram que nas concepções das famílias, cujos filhos usavam os serviços da creche, estava esta instituição configurada basicamente como um espaço em que a criança dorme, come e brinca enquanto sua mãe trabalha - uma extensão do trato familiar, longe de ser um espaço de estimulação do desenvolvimento infantil. Essas mesmas pesquisadoras complementam que visões distorcidas sobre o papel social da creche acabam por reforçar e manter o empobrecimento do atendimento.

Tal empobrecimento é visto, por exemplo, em estudo de MELCHIORI e ALVES (2001), no qual as educadoras subestimam seu papel perante o desenvolvimento das crianças que atendem. As educadoras desse estudo acreditam que exercem pouca influência junto aos bebês, mesmo sabendo que passam entre 4 e 10 horas diárias com elas.

Pensar na questão que norteia o trato do educador com o bebê é uma necessidade para a qualidade do atendimento, uma vez que *“na escola maternal não há lugar para tudo quanto seja impessoal e mecânico, visto que, para a criança, isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença”* (WINNICOTT, p. 220, 1975a).

ALVES (2006) verificou em seus estudos que o cuidado nem sempre é visto como função do professor (aquele que educa) e as experiências do cuidar são consideradas como “função de mãe”. Porém, aliar a função educadora com a experiência da maternidade, que possivelmente as educadoras já possuem é algo



considerado como depreciativo da sua função profissional (VERÍSSIMO, 2001). Também esta última autora percebeu um sentimento de ambigüidade na fala das educadoras entrevistadas, quando estas falam sobre serem “substitutas da mãe”. As educadoras, segundo a pesquisa citada, não querem desempenhar a função materna, porém esperam que as crianças nutram um “afeto filial” por elas.

Ainda no mesmo estudo (VERÍSSIMO, 2001), ficou evidenciada a separação que ocorre entre cuidar e educar dentro do ambiente de creche e entre as mesmas ações realizadas em casa. Esta autora salienta que o educar tem uma base teórica e é *“legitimado no cotidiano”* (p.180); já o cuidar não se verifica assim, aparecendo *“restrito a alguns quesitos relativos a aspectos físicos”* (p.180). Esses quesitos são higiene, alimentação, repouso e segurança. No entanto, o cuidar aparece como um requisito para a aprendizagem. SILVA (2003) também aponta para semelhantes aspectos: práticas de creche que visam atender crianças pequenas voltadas *“a cuidados físicos e alimentação”* (p. 52).

Os estudos evidenciam que o espaço da creche mostra-se como algo ainda em construção de conceitos e concepções, também como espaço de contradições.

Enquanto VERÍSSIMO e FONSECA (2003) consideram a creche como um espaço de direito da criança, contexto de vida e saúde, de interações, de aprendizagem, de desenvolvimento das potencialidades e de cidadania infantil, SCHULTZ (2002) encontra em outro estudo o alarmante fato de que as crianças com menor idade (as do berçário) ficavam mais abandonadas, sem muita atenção – em relação às crianças maiores.

Para tentar compreender essa dualidade é preciso estabelecer por quais caminhos o atendimento a crianças pequenas passou, o que o estrutura, quais concepções perpassam a função de educador e qual sua importância no desenvolver da criança pequena.

KISHIMOTO (1999) relembra alguns pontos que ainda rondam a função da educadora e da educação infantil. Segundo esta autora, tanto o imaginário popular quanto os meios oficiais, ainda pouco afeitos às reflexões sobre Educação Infantil, possuem uma perspectiva romântica de que para atuar com crianças na faixa etária de zero a seis anos, basta ser mulher jovem, bonita, alegre e que goste de crianças,

além de que as instituições das escolas infantis não precisam de muitas especificações para serem instaladas.

OLIVEIRA *et al.* (2006) reafirmam a concepção descrita acima. Os sujeitos de seu estudo demonstraram crer que, para trabalhar em creche, era suficiente ser do sexo feminino, assim como basearem-se em suas experiências anteriores com crianças.

Também perceberam VITTA e EMMEL (2004) que as experiências anteriores com crianças, principalmente em maternagem eram utilizadas como referências para o trabalho em berçário. Segundo estas autoras, esse fato é justificado pela falta de formação adequada para o exercício da função.

Em outro estudo educadoras afirmam que o atendimento de bebês é apenas centrado em cuidados com a higiene e com a alimentação (VERÍSSIMO e FONSECA, 2003).

### **2.3.2 A Creche em aspectos contextuais**

Na tentativa de compreender as informações que as pesquisas aqui apresentadas trazem sobre os educadores infantis buscou-se outros subsídios que pudessem elucidar melhor o contexto de creche.

Em recente publicação, CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS (2006), ao realizarem extenso levantamento e análise de pesquisas na área da Educação Infantil, publicadas entre 1996 e 2003, perceberam que ainda se mantêm conceitos como os já demonstrados por outros autores, acrescentando a existência de uma concepção naturalizada de que as creches e pré-escolas não precisam de profissionais bem remunerados e qualificados, muitos menos de serviços e instalações específicos para as necessidades da criança.

A compreensão das especificidades do caráter educativo das instituições de educação infantil segundo CERISARA (2002) é algo historicamente construído, principiado com os vários movimentos em torno da mulher, dos direitos da criança e

do adolescente, sendo também influenciada pelas transformações ocorridas na família, por causa do aumento da inserção feminina no mercado de trabalho.

Realmente, as peculiaridades da vida moderna impuseram às famílias um ritmo diferenciado, com grupos menores e com pais e mães cumprindo jornadas de trabalho cada vez maiores. A estrutura da família também se alterou, sendo comuns as separações entre casais e as situações em que os filhos podem contar apenas com um dos genitores cuidando da família. Além disso, a distância entre familiares ocasionada pela migração dos indivíduos de cidades do interior para as cidades grandes, também colabora para a necessidade de uso de um cuidado alternativo para o bebê (RAPOPORT e PICCININI, 2004; CERISARA, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002; CAMPOS, 1999; ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e VITÓRIA, 1994).

Assim, o atendimento alternativo, especificamente em Creche, inegavelmente mostra-se como um auxiliar importante para a família moderna, pois possibilita cuidado, educação, segurança e espaço de socialização para crianças desde tenra idade e durante todo o período em que os pais não podem estar com elas (ALVES, 2006; RAPOPORT e PICCININI, 2004; SILVA, 2003; ZANELLA e ANDRADA, 2002; VERÍSSIMO, 2001).

Faz parte desta nossa realidade o marcante fato de que a concepção sobre a função da creche vem se modificando, passando de instituição de guarda de crianças de classe pobre para o âmbito de espaço social e educacional, tendo acentuada sua dimensão pedagógica e de cuidado de crianças bem pequenas (OLIVEIRA *et al.*, 2006; WEBER *et al.*, 2006; VERÍSSIMO e FONSECA, 2003).

CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS (2006) retomam a evolução das discussões sobre a qualidade do serviço de creche, lembrando que foi a partir dos anos 1990 que isso se verificou com maior intensidade. Segundo elas, tais avanços se mostram como a tendência de seguir as modificações políticas e de legislação que ocorreram com a redemocratização do país. Ainda na pesquisa acima, as autoras ressaltam que os primeiros estudos sobre a temática em questão evidenciaram a situação generalizada de precarização do atendimento em creche: verificada tanto em aspectos físicos (instalações ruins, materiais pedagógicos e equipamentos adequados em escassez ou completa ausência), quanto nos aspectos

humanos (baixa escolaridade dos profissionais, falta de formação dos educadores, ausência de projeto pedagógico, problemas de interação instituição–família).

É importante aqui lembrar os avanços legais trazidos pela Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Tais documentos possibilitaram a discussão sobre a criança como um ser de direitos (CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS, 2006; ROSSETI-FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002; CAMPOS, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases é, de acordo com CAMPOS (1999), a que promoveu as maiores modificações na Educação, pois influenciou vários aspectos, em todos os níveis educacionais do país. Os exemplos de mudanças destacados pela autora são: no sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, do uso de novas tecnologias, na organização da gestão, nas possibilidades de se estabelecer parcerias com organizações não–governamentais.

Porém, dentre os exemplos citados há dois pontos que são considerados como de maior relevância quando se estuda a temática da Educação Infantil. Esses pontos são: a) a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica – fato que transfere a responsabilidade pelas Creches para órgãos de educação; b) a exigência de formação prévia (preferencialmente nível superior, admitindo-se ainda, no mínimo, o magistério – no nível de ensino médio) para educadores e professores que se dedicam ao trabalho com crianças pequenas (CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS, 2006; ROSSETI-FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002).

Também mostram-se como referenciais de impacto na organização do atendimento em Creches o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação (PNE), publicados em 1998 e 2001, respectivamente. O primeiro, porque oferece subsídios para projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de Educação Infantil e, o segundo, por estabelecer padrões mínimos para a infra–estrutura das instituições de Educação Infantil, bem como define metas de expansão do atendimento das creches e pré–escolas no país (CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS, 2006).

Entende-se que essa modificação no conceito da função da creche é importante, pois poderia implicar em alterações no modo como as crianças serão atendidas e na forma como serão considerados os educadores. Porém, os dados das pesquisas indicadas no corpo do presente trabalho mostram que isso ainda não se verifica. Os educadores continuam sem ter a exata noção do seu trabalho ou de sua função pedagógica.

## **2.4 A CRECHE: ESPAÇO DE PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO**

Pretende-se neste estudo verificar como o desenvolvimento da criança pequena é concebido pela educadora de creche. Estudar esta temática, neste contexto, torna-se relevante quando se compreende que a creche é o espaço onde se verificam grande parte das experiências básicas – constituintes do desenvolvimento psicossocial, físico e cognitivo da criança, como já defendido neste trabalho. Sendo o educador quem acompanhará de modo mais próximo estas experiências, o aprofundamento sobre a qualidade do atendimento mostra-se também como um direito da criança (ARNAIS, 2003).

Esta última perspectiva é ainda um pouco recente como relembra RAMOS (2006):

...a Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extrafamiliar, somente nos últimos anos passou a ser inserida numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. (RAMOS, 2006, p.18).

SCHULTZ (2002) apresenta um outro aspecto interessante sobre a importância dos educadores de crianças pequenas. Em seu estudo sobre o atendimento para crianças entre zero e três anos, ela ressalta que a formação dos professores dessa faixa etária pode interferir no desenvolvimento físico e psíquico e no bom desempenho da criança em seu futuro, já que, segundo ela, há uma relação de dependência entre a formação do educador e a qualidade de seu trabalho. Portanto, promover a avaliação do atendimento (conjunto: profissionais, ambiente, interação com a família, estratégias de planejamento e atividades desenvolvidas) é

algo muito importante, principalmente no que diz respeito ao contexto dos primeiros anos de vida, dada a sua especificidade e importância no futuro do indivíduo (LIMA e BHERING, 2006).

PACHECO e DUPRET (2004) consideram que as concepções sobre a creche que tanto os pais quanto os educadores possuem tornam-se o sustentáculo das práticas desenvolvidas na referida instituição.

Desse modo pode-se pensar que se os educadores não têm compreensão de sua influência no desenvolvimento da criança, então eles não se preocuparão com isso? Ou mesmo, que se o profissional não tem conhecimentos mínimos sobre o desenvolvimento, as peculiaridades e necessidades de cada sujeito, então ele não trabalhará orientando-se pela preocupação com esse tema junto da criança?

As respostas a essas questões parecem cada vez mais distantes, já que não se encontram com regularidade estudos sobre a criança pequena – com idade entre zero e três anos, e muito menos sobre seu desenvolvimento na concepção de educadores ou sobre as estratégias que estes estabelecem para promover o desenvolvimento das crianças, como já revisado neste trabalho.

MELCHIORI e ALVES (2001) apresentam um trabalho em que apontam que as crenças das educadoras são predominantemente ambientalistas, ou seja, atribuem a aspectos ambientais a maior influência sobre o temperamento e desenvolvimento infantil (MELCHIORI e ALVES, 2001). Outra contribuição importante deste estudo é que as educadoras subestimam sua função como promotoras do desenvolvimento das crianças que atendem.

Já SILVA (2003) faz referência direta sobre como as educadoras vêem o desenvolvimento de suas crianças e o interessante é que as informações colhidas apontam para concepções e ações voltadas apenas para o aspecto motor do desenvolvimento, conforme conclusão da pesquisadora em questão: *“o que fazem é reforçar a importância do desenvolvimento físico, e não o relacionando às conquistas de habilidades cognitivas, emocionais, sociais”* (p. 52).

PACHECO e DUPRET (2004) fazem menção ao fato de que a creche deve possibilitar um desenvolvimento saudável e não apenas fornecer condições de sobrevivência. Nessa direção, LORDELO (1995 e 1998) já apontava que o educador

de creche não se mostra como um parceiro no desenvolvimento da criança, agindo apenas em resposta as necessidades físicas infantis mais imediatas.

Exatamente neste sentido é que procura-se pensar o espaço da creche e no trabalho do educador. Desse modo, para além do cuidado com higiene, alimentação e segurança o que mais deve fazer parte do cotidiano do educador? Com o que mais deve preocupar-se?

Na tentativa de responder a estas questões, faz-se uso das afirmações de TRISTÃO (2004), nas quais ressalta a necessidade de se perceber as crianças reais encontradas nos berçários, marcadas por situações econômicas, sociais, culturais, de gêneros e etnias. Para a autora acima, é essencial que o educador de bebês alfabetize-se nas múltiplas linguagens das crianças pequenas, tentando entendê-las, interagindo não apenas com um corpo, mas com um ser social.

Enfim, como afirmam LIMA e BHERING (2006), é a partir das discussões conscientes sobre os aspectos envolvidos nos atendimentos à criança pequena que ampliar-se-á a nossa compreensão sobre o que é preciso para que tornem-se contextos plenos e fomentadores do desenvolvimento humano, da capacidade de aprendizagem, da socialização e do exercício da cidadania.

## **CAPÍTULO 3 – MÉTODO**

---

*“Os estudos exploratórios em poucas ocasiões se constituem um fim em si mesmos...”*  
(SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 1998, p.59)

### **3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

O delineamento metodológico teve como eixo norteador a questão de pesquisa apresentada na introdução do presente estudo: **Quais são as concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento de bebês na faixa etária de zero a três anos?**

Para responder a esta questão mostrou-se pertinente realizar um estudo do tipo exploratório, o qual segundo SAMPIERI, COLLADO e LUCIO (1998) é aquele que se efetua quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado e, portanto, com poucas pesquisas evidenciadas na literatura. Para este autor, o estudo exploratório serve para familiarizar o pesquisador com fenômenos ainda não suficientemente conhecidos, podendo determinar tendências, identificar áreas, ambientes, contextos e situações de estudo. Caracteriza-se também por ter maior flexibilidade na sua metodologia, em comparação com estudos descritivos, correlacionais e explicativos.

### **3.2 CAMPO DE ESTUDO**

O campo de estudo constituiu-se de um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Curitiba, Paraná. Com cerca de 24 anos de existência. Esta instituição atende atualmente 178 crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos. O atendimento envolve as seguintes turmas:

B1 - berçário 1: para crianças de 4 meses a 1 ano.

B2 - berçário 2: para crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses.



BÚnico - berçário único: turma mista, atende crianças de 4 meses a 2 anos e 6 meses.

M1- maternal 1: para crianças de 1 ano e 11 meses a 2 anos e 6 meses.

M2 - maternal 2: para crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos.

M3 - maternal 3: para crianças de 3 anos a 4 anos.

Pré – Escola: para crianças de 4 anos a 5 anos.

Pré-Único: para crianças de 2 anos e 6 meses a 5 anos.

Esta creche funciona em dois turnos: o diurno (horário integral) e o vespertino-noturno (das 14 às 22hs).

As turmas de Berçário Único e Pré-Único são designadas para atender crianças cujas famílias trabalham no período vespertino-noturno.

Quanto ao período de trabalho, as educadoras têm turno diário de 8 horas. Já as professoras e a pedagoga permanecem apenas meio-período, ou seja, durante 4 horas no período matutino. Ressalta-se que todos os profissionais mencionados são do sexo feminino.

A comunidade, onde está inserida a creche, possui como uma de suas características principais o grande número de famílias que trabalham com a coleta de lixo reciclável (os “carrinheiros”). A região também é marcada pelo movimento de traficantes, usuários de entorpecentes e por enfrentamento entre grupos rivais. Configura-se, segundo a direção da instituição, como uma região cuja população encontra-se em situação de risco social.

Dentro do contingente de crianças atendidas por essa instituição também estão às filhas de funcionários de empresas da região.

A escolha dessa creche se deu por conta do elevado número de profissionais ainda sem formação em ensino superior (embora no momento atual a maioria dos profissionais esteja estudando) e que são consideradas **educadoras**, bem como pela configuração desta instituição, em uma região de comprometimento

social, possuindo grande contingente de crianças pequenas, conforme já evidenciado na descrição acima.

### 3.3 SUJEITOS DO ESTUDO

Quinze é a totalidade de educadoras que atuam com crianças na faixa etária de zero a três anos, nesta instituição. Dentre essas, duas educadoras participaram do estudo piloto. Dessa forma, restaram treze para a continuidade da pesquisa. No entanto, por orientação dos professores que constituíram a banca de qualificação deste trabalho, dentre as treze educadoras restantes foram sorteadas oito. Com uma pequena adequação no número de participantes pôde-se dar maior aprofundamento nas etapas de análise e discussão dos dados como sugerido por esta banca.

Assim, estabeleceu-se que os sujeitos da pesquisa são **oito educadoras** que atuam na referida instituição e que atendem crianças na faixa etária de zero a três anos, nas turmas de berçário e maternal do referido Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade de Curitiba, Paraná.

Cabe ressaltar que o trabalho das educadoras diferencia-se do da pedagoga e das professoras, principalmente em suas funções junto das crianças. As educadoras são as únicas que atendem diariamente e diretamente as crianças pequenas. As professoras não atendem as crianças do berçário e do maternal. A pedagoga também não atua diretamente com a criança, contrariamente, exercendo funções administrativas e de orientação às educadoras e, em alguns casos, às famílias. Esta mediação entre comunidade e instituição também é realizada pela diretora da creche.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como procedimentos utilizados na coleta de dados elegeu-se a aplicação de entrevista semi-estruturada (LUDKE e ANDRÉ, 1986), com utilização de um roteiro

previamente elaborado, com perguntas abertas, possibilitando maior liberdade de resposta por parte das entrevistadas.

As entrevistas tiveram duração entre 30 a 40 minutos em média e foram realizadas pela pesquisadora em ambiente reservado. Com prévio consentimento dos sujeitos entrevistados, os dados foram gravados, posteriormente transcritos na íntegra e analisados à luz da literatura pertinente.

O roteiro de entrevista (Anexo 1), foi submetido à apreciação da orientadora desse projeto e de duas pedagogas que atuam com Educação Infantil, na rede particular de ensino. Foi também aplicado pela pesquisadora em duas educadoras de Creche, configurando-se em estudo piloto.

O estudo piloto mostrou-se como uma fase de muita importância já que foi possível reconhecer os ambientes disponíveis para as entrevistas, as dificuldades e interferências possíveis durante a gravação. Paralelamente este estudo permitiu que se pudesse reavaliar a postura da pesquisadora, em sua função de entrevistadora, refletindo e adequando seu comportamento e ações futuras. Também, após essa etapa, foram readequados os pontos considerados necessários no roteiro de entrevista, para que este melhor se configurasse como instrumento na obtenção dos dados pertinentes aos objetivos dessa pesquisa.

### **3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de análise de conteúdo. Foram seguidos na íntegra os passos utilizados por BOLSANELLO (1998) em sua pesquisa, a qual baseou-se em BARDIN (1979). Os passos foram os seguintes:

- ❖ Após serem transcritas, as entrevistas foram lidas em sua íntegra, sem qualquer tentativa de seleção de informações.

- ❖ A seguir codificou-se os dados brutos das respostas de cada item das entrevistas, agregando-os em unidades, com a eleição do tema como unidade de registro e a proximidade conceitual como regra de enumeração.
- ❖ Re-agrupou-se os temas obtidos na codificação, procedendo-se a um trabalho de definição e classificação de categorias, que resultaram no levantamento de um conjunto de categorias e subcategorias representativas da totalidade das comunicações.
- ❖ Finalmente, procedeu-se à classificação e à categorização que levaram a uma descrição das características relevantes do conteúdo investigado, permitindo gerar inferências sobre todo o processo de comunicação e levando à análise dos dados, envolvendo o cruzamento de todas as informações obtidas.

### **3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA**

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta universidade, obtendo parecer favorável à sua realização (Anexo 2). Também está inscrito no SISNEP (Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos), sob CAAE nº 3251.0.000.091-07.

Por conseguinte, este trabalho foi realizado de acordo com os princípios éticos traduzidos em:

- ❖ explicitação para todos os envolvidos da relevância científica e social da pesquisa, evidenciando a importância do estudo para a educação infantil;
- ❖ consentimento livre e esclarecido das educadoras envolvidas (Anexo 3);
- ❖ garantia de sigilo quanto à identidade das participantes.

## **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

*“Não digais: ‘Encontrei a Verdade’. Dizei de preferência: ‘Encontrei uma Verdade’.” (KHALIL GIBRAN)*

Para a descrição e análise das características relevantes do conteúdo investigado, agrupou-se as informações em seis subcapítulos. Inicialmente realizou-se a caracterização das educadoras. A seguir, levantou-se as suas concepções sobre: o trabalho que realizam; o desenvolvimento infantil; o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento das crianças; o desempenho profissional e a promoção do desenvolvimento infantil; as suas dificuldades no exercício do trabalho e suas sugestões para a melhoria do mesmo.

### **4.1 CARACTERÍSTICAS DAS EDUCADORAS**

Uma vez selecionadas as educadoras, levantou-se algumas características das mesmas, no que diz respeito à idade, estado civil, número de filhos e escolaridade. Verificou-se a trajetória profissional anterior ao trabalho como educadora, o tempo de trabalho em creche e o tempo de trabalho no campo de estudo. Averiguou-se também a faixa etária das crianças que atende atualmente, o número de crianças que frequenta sua turma e se possui ou não capacitação e/ou experiência para trabalhar com esta faixa etária.

A fim de preservar o anonimato da amostra, cada educadora definiu para si um nome fictício que a identificaria no estudo. Os nomes escolhidos foram: **Adelaide, Ana Paula, Bruna, Jurema, Luísa, Márcia, Marlene e Patrícia.**

No Quadro 1 destaca-se o perfil das educadoras, no que tange à idade, estado civil, número de filhos e escolaridade.

**QUADRO 1 – Perfil das educadoras quanto à idade, estado civil, número de filhos e escolaridade.**

<b>Identificação</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Nº de Filhos</b>	<b>Escolaridade</b>
<b>Adelaide</b>	34	Casada	Nenhum	Superior Incompleto
<b>Ana Paula</b>	22	Solteira	Nenhum	Superior Incompleto
<b>Bruna</b>	24	Solteira	Nenhum	Superior Completo
<b>Jurema</b>	24	Casada	Um filho	Magistério Incompleto (Ensino Médio)
<b>Luisa</b>	26	Casada	Nenhum	Superior Incompleto
<b>Márcia</b>	27	Casada	Nenhum	Superior Completo
<b>Marlene</b>	41	Casada	Dois filhos	Superior Incompleto
<b>Patrícia</b>	47	Casada	Dois filhos	Magistério Completo (Ensino Médio)

Os dados revelam que a faixa etária das educadoras varia de 22 a 47 anos. Seis educadoras são casadas, sendo que somente três delas possuem filhos.

Quanto ao grau de escolarização, duas entrevistadas não possuem ensino superior. Ambas cursaram magistério e uma não conseguiu concluí-lo, por motivos pessoais. A que concluiu o curso de magistério evidenciou o não interesse em continuar sua formação na área de educação, alegando privilegiar o estudo dos filhos e também por estar próxima de sua aposentadoria.

Das seis educadoras restantes, quatro delas estão fazendo graduação em áreas como Pedagogia, Psicologia e Normal Superior. Duas já são formadas, uma em Filosofia e a outra em Pedagogia.

A seguir há o perfil das entrevistadas no que diz respeito à trajetória profissional anterior ao trabalho como educadora, o tempo de trabalho em creche e o tempo de trabalho no campo de estudo.

O Quadro 2 resume as respostas sobre o **tempo de trabalho em creche e o tempo de atuação na creche atual.**

**QUADRO 2 – Tempo de trabalho em creche e tempo de trabalho na creche atual.**

<b>Identificação</b>	<b>Tempo de Trabalho em Creche</b>	<b>Tempo de Trabalho na Creche Atual</b>
<b>Adelaide</b>	4 anos	2 anos
<b>Ana Paula</b>	2 anos	1 ano e seis meses
<b>Bruna</b>	4 anos	3 anos e 10 meses
<b>Jurema</b>	4 anos	Dois anos
<b>Luisa</b>	2 anos e seis meses	2 anos e seis meses
<b>Márcia</b>	3 meses	3 meses
<b>Marlene</b>	2 anos e seis meses	1 ano e seis meses
<b>Patrícia</b>	28 anos	28 anos

Apenas uma das educadoras possui 28 anos de atuação, todos na creche atual. A maioria delas não possui mais de quatro anos de trabalho em creche. Somente duas ultrapassam o tempo de trabalho de 3 anos, na creche atual.

Seis educadoras afirmaram que trabalharam em áreas bem distintas da educação, antes de ingressarem na creche, tais como: frentista de posto de gasolina, vendedora de cosméticos, entregadora de panfletos, área financeira, babá e auxiliar administrativo, entre outras funções que elas citaram.

Uma delas trabalha na educação desde 1998 e tendo formação em magistério, já atuava no ensino fundamental antes de entrar na função de educadora.

Outra teve na função de educadora o seu primeiro emprego.

Com trajetórias profissionais tão distintas a **escolha pela profissão de educadora** torna-se um ponto importante para a análise de suas concepções.

**Bruna** e **Márcia** escolheram trabalhar em creche por se tratar de um trabalho ligado à educação, em decorrência de sua formação acadêmica. **Márcia** reforça que tinha formação para trabalhar em outros níveis da educação, mas preferiu a educação infantil por gostar muito de crianças.

Também **Patrícia** iniciou seu trabalho em creche por gostar de crianças. Como já era mãe na época em que começou na função, alegou que essa experiência foi fundamental em sua rotina de trabalho. **Marlene** afirma que sempre teve vocação para cuidar de crianças e, como já tinha formação em magistério, resolveu seguir essa profissão depois que os filhos cresceram. Já **Adelaide, Ana Paula, Jurema e Luisa** escolheram trabalhar porque era um emprego seguro.

**Adelaide** afirma que ao prestar o concurso nem sabia do que se tratava a função de educadora de creche:

*“Eu fiz concurso público e passei, nem sabia que era para trabalhar em creche. (...). Daí, eu não sabia nem o que era educador. Estava desempregada, estava fazendo uma série de concursos ...”*

**Jurema**, ao prestar o concurso para educadora também não sabia direito qual seria sua função, mas acreditou no incentivo que recebeu de um familiar que afirmava que, por gostar de crianças, ela teria o perfil para o cargo.

Ambas, **Jurema e Adelaide**, quando prestaram o concurso para educadora haviam tentado outros concursos, não sendo o para educador uma prioridade.

A relação da escolha da profissão de educadora levando-se em conta a experiência materna ou o fato de gostar de crianças também foi evidenciado em outros estudos (OLIVEIRA *et al.*, 2006; VITTA e EMMEL, 2004; KISHIMOTO, 1999).

No presente trabalho, a experiência com a maternagem não aparece como elemento principal, fato que pode estar ligado ao baixo índice de maternidade nesse grupo de entrevistadas. WINNICOTT (1975a) afirma que as educadoras que não são mães não estão diretamente orientadas do ponto de vista biológico para atender as crianças. No entanto, segundo ele, elas costumam fazer uso da identificação com uma figura materna para realizar o seu trabalho.

Na questão sobre a **faixa etária, turma e número de crianças atendidas** na creche atual, têm-se os desdobramentos ilustrados no Quadro 3.

Conforme este Quadro, observa-se que três educadoras atuam no berçário único, que é aquela turma especial na qual são atendidas as crianças cujos pais



precisam trabalhar no período da noite. Outras três educadoras atuam junto ao berçário diurno e as duas restantes atendem o maternal.

**QUADRO 3 – Faixa etária, turma e número de crianças atendidos pelas educadoras (a=anos; m=meses)**

Identificação	Faixa Etária	Turma	Número de crianças por turma
<b>Adelaide</b>	2a e 6m – 3a e 6m	Maternal	24 crianças
<b>Ana Paula</b>	3m – 1a e 6m	Berçário	18 crianças
<b>Bruna</b>	2a – 2 a e 6m	Maternal	22 crianças
<b>Jurema</b>	3m – 1a e 6m	Berçário	18 crianças
<b>Luisa</b>	3m – 3a e 6m	Berçário Único	18 crianças
<b>Márcia</b>	3m – 1a e 6m	Berçário	18 crianças
<b>Marlene</b>	3m – 3a e 6m	Berçário Único	18 crianças
<b>Patrícia</b>	3m – 3a e 6m	Berçário Único	18 crianças

Sobre a **quantidade de crianças por turma**, seis educadoras possuem 18 crianças, uma possui 22 e uma outra tem 24 crianças. **Ana Paula** alerta para a adaptação da instituição à demanda de trabalho na comunidade, conforme relato abaixo:

*“(...) na realidade é pra ser até dez meses, mas tem crianças até um ano e seis meses [no berçário]. Por causa de remanejamento de crianças, também **porque a sala do pré está lotada** e não pode ser remanejado.”*

Ainda quanto à quantidade de crianças atendidas é importante ressaltar que, com exceção de **Adelaide** que tem apenas uma companheira educadora na turma, as demais educadoras contam com mais duas colegas em sala.

No **berçário único**, que acolhe crianças de 3 meses a 3 anos e seis meses, por exemplo, a turma está dividida em duas partes, pelas próprias educadoras, que as intitulam de “turma dos menorzinhos” e “turma dos maiorzinhos”. A turma dos menorzinhos é composta de crianças na faixa etária de 3 meses até 1 ano e cinco

meses e a dos maiores na de 1 ano e seis meses até três anos. Duas educadoras são responsáveis pelo menores e uma pelos demais.

Para BRAZELTON (2002), os educadores de creche devem entre outras coisas, ter formação específica e ser supervisionados por outro profissional. Esse autor também indica que um dos elementos para manter a qualidade do atendimento em creche é a relação entre a quantidade de crianças por educadora, em turma. Ele sugere que essa relação seja a seguinte: 3 a 4 crianças para cada educadora, quando estiverem atendendo bebês; de 4 crianças por educadora quando os pequenos estiverem aprendendo a andar e, entre 6 a 8 crianças (quando forem maiores de 3 anos) por educadora. Em LORDELO *et al* (2007) há considerações sobre o arranjo de crianças por cuidador, ela sugere que números menores são melhores para o desempenho do adulto e da criança.

Assim, justifica-se o desabafo por parte de **Jurema** que afirma que “18 [crianças] é uma absurdo”, já que nos berçários (único e diurno) tem-se uma média de seis bebês por educadora e no maternal são 11 a 12 crianças por educadora.

#### 4.2 CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE SEU TRABALHO

Neste subcapítulo procura-se descrever e analisar como as educadoras concebem o seu trabalho na creche, o que consideram necessário para um bom atendimento, quais competências julgam necessárias para que o educador desempenhe seu trabalho, quais atividades elaboram para as crianças e como é o seu relacionamento com as famílias das crianças. Elas também relatam se costumam planejar as atividades, bem como quais os objetivos e quais as ações que fazem parte de sua rotina diária. Tais questões buscam evidenciar com maior clareza as características básicas do trabalho que elas exercem junto às crianças pequenas de forma cotidiana.

Na questão na qual elas contam como **se sentem trabalhando com bebês, todas** as educadoras manifestaram grande apreço em desempenhar suas funções. Afirmações como “eu adoro”, “gosto muito”, “me realizo” e “é bom” fizeram parte das

respostas coletadas. Alguns relatos ilustram esses sentimentos positivos, tais como os de **Patrícia e Marlene**:

*“Gosto. É tudo o que eu quero (sorridente). Eu trabalhei muitos anos com os grandes. Aí depois que eu fui pro berçário eu vi que, meu Deus do céu, é tudo de bom.”(Patrícia)*

*“Bebê é bebê, não tem como dizer. É uma sensação diferente do que trabalhar com maiorzinhos, eles necessitam mais, a atenção é maior, as vezes a gente tem que adivinhar o que eles querem, o que eles precisam. Então, é diferente. É bom.” (Marlene)*

É interessante o fato de que as educadoras que antes afirmaram ter entrado sem saber ao certo como era o cargo que ocupariam, com o passar do tempo e com o desempenho de sua função, perceberam que esta profissão é algo com o qual possuem afinidade. Neste sentido estão os depoimentos de **Adelaide e Luiza**:

*“E daí, eu fiz [o concurso] e vi que era o que eu realmente quis fazer e não sabia.” (Adelaide)*

*“Mas agora, eu me identifiquei muito, eu estou adorando.”(Luiza)*

Em relação às concepções das educadoras sobre **o que é necessário** para um profissional atender bem na creche, as categorias enunciadas estão indicadas no Quadro 4.

**QUADRO 4 – Concepções das Educadoras sobre o que consideram necessário para um bom atendimento na creche.**

<b>O que é necessário para um bom atendimento</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Gostar do que se faz	02	25,00
Trabalhar com equipe organizada	02	25,00
Trabalhar em condições ambientais adequadas	02	25,00
Ter uma formação específica	01	12,50
Dar mais atenção à criança	01	12,50
Total	08	100,00

Para se ter **um bom atendimento** houveram várias indicações, que vão desde gostar do que se faz, aspectos relacionados às condições do ambiente

(disponibilidade de materiais e higiene), a preparação profissional específica e a organização da equipe.

Duas das educadoras argumentam que o profissional tem que gostar do que faz. Uma delas afirma que o gostar do que se faz é mais importante do que a formação, tal como destacado no trecho a seguir:

*“Gostar do que faz. Principalmente. O conhecimento é importante? É, mas se você não gostar, como tudo na vida, **se você não gostar do que faz, não adianta você ter anos de estudo, mestrado, doutorado, especialização**, seja lá o que for, não vai adiantar de nada.”*  
(Adelaide)

Já outra educadora combina os aspectos de formação profissional com o elemento afetivo:

*“Boa formação, estar sempre se atualizando, ser cativante, gostar do que faz, acho isso muito importante.”* (Márcia)

Para **Patrícia e Bruna**, dentre as questões relacionadas ao espaço de atendimento, as condições de higiene é que são mais importantes.

**Marlene e Jurema** apontam que o bom atendimento envolve uma equipe bem organizada, na qual uns ajudam aos outros. **Para Luiza**, o importante são profissionais especializados.

**Bruna** acrescenta em sua resposta a quantidade de crianças nas turmas. Esta educadora afirma que isso prejudica o atendimento. Acrescenta também a jornada de trabalho muito longa. Para ela o período de trabalho poderia ser menor, para sobrar mais tempo para *“fazer mais coisas prá elas [crianças]”*.

Em contrapartida, quando pede-se para que elas identifiquem **quais as competências** que as educadoras precisam ter (Quadro 5), a maioria das respondentes elegem tanto a formação específica para o trabalho com a criança pequena quanto o fator paciência como algo imprescindível ao trabalho na creche.

**QUADRO 5 – Concepções das educadoras sobre as competências que julgam necessárias para o desempenho de seu trabalho.**

<b>Competências necessárias:</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Formação específica	03	37,50
Paciência	03	37,50
Sensibilidade às necessidades da criança	01	12,5 0
Formação continuada	01	12,50
Total	08	100,00

Entre os relatos ainda foi possível encontrar agregado o elemento afetivo: *“trabalhar com amor pelo que está fazendo”* (Luiza).

Quando **Adelaide** afirma que a educadora tem que *“estar sensível às necessidades das crianças”*, ela continua, afirmando que *“o estudo tem que complementar”* a sensibilidade.

Também neste aspecto é a afirmação de **Patrícia**:

*“ele tem que ter muito amor. Se ele não tiver amor no que tá fazendo não adianta você ter faculdade, você ter superior, **você pode ter o estudo que você tiver, mas se você não tiver amor pelo que você tá fazendo, não sai bem feito, não.**”*

Sobre **o tipo de atividades que elas costumam fazer com as crianças e a descrição de um dia típico de trabalho**, as educadoras indicaram como parte comum de sua rotina: momentos de higiene, alimentação, sono e atividades direcionadas tais como estimulação, brincadeiras, exercícios com papel – pintura e desenhos, idas ao pátio externo e atividades livres (brincadeiras, assistir vídeos, cantigas, brincadeiras de roda, etc). **Ana Paula, Adelaide e Jurema** desabafam que a rotina é uma “correria”.

**Bruna, Marlene, Patrícia, Márcia, Jurema e Luiza** ressaltam a utilização da brincadeira como modo de estimular o desenvolvimento das crianças.

Pelo relato das educadoras percebe-se que elas utilizam a brincadeira não só como atividade livre, mas também como atividade direcionada, planejada.

Tal fato também se evidencia a partir das respostas à questão sobre a **organização e o planejamento das atividades desenvolvidas no dia-a-dia**. Esta pergunta para melhor compreensão da rotina das educadoras foi desdobrada em outras: **Como planeja? Conta com alguém para lhe auxiliar ou com algum material que embase o planejamento de atividades? Quem? Que material? Consegue desenvolver as atividades planejadas?** Os dados desse quesito foram organizados no Quadro 6.

**QUADRO 6 – Organização e planejamento das atividades desenvolvidas no dia-a-dia pelas educadoras.**

Identificação	Planeja/ Organiza as atividades	Como planeja	Quem auxilia	Que material utiliza	Consegue desenvolver
<b>Adelaide</b>	Às vezes	No Horário de sono das crianças	Ninguém. Faz sozinha	O que houver disponível e material próprio	Sim
<b>Ana Paula</b>	Sim	No horário de permanência	Educadoras de sala/ pedagoga	Material que houver disponível	Nem sempre
<b>Bruna</b>	Às vezes	No Horário de permanência	Educadoras de sala/ pedagoga	Não tem material	Nem sempre
<b>Jurema</b>	Sim	No Horário de permanência	Educadoras de sala/ pedagoga	Material que houver disponível	Nem sempre
<b>Luisa</b>	Sim	Após a saída das crianças	Educadoras de sala	Material que houver disponível	Nem sempre
<b>Márcia</b>	Sim	No Horário de permanência	Educadoras de sala/ pedagoga	Material que houver disponível	Nem sempre
<b>Marlene</b>	Sim	Após a saída das crianças	Educadoras de sala	Material que houver disponível	Nem sempre
<b>Patrícia</b>	Sim	Após a saída das crianças	Educadoras de sala	Material que houver disponível	Nem sempre

Quanto ao planejamento e organização das atividades, seis educadoras responderam afirmativamente, sendo que duas nem sempre o fazem.

Quatro educadoras costumam dedicar-se a esta tarefa no horário de permanência. Três o fazem após a saída das crianças e uma o realiza no horário de sono das mesmas. Sete delas contam com a ajuda das educadoras de sala ou da pedagoga, sendo que somente uma o faz sozinha, não contando com nenhum auxílio. Dentre os materiais necessários, a maioria utiliza aqueles que estão disponíveis na própria creche, sendo que uma delas afirmou não possuir material.

Muito embora, como já visto, a maioria afirme que realiza um planejamento e organize as atividades, somente uma delas afirmou conseguir desenvolver este planejamento. As outras sete afirmam que nem sempre o conseguem.

Por outro lado, este planejamento vem impregnado de uma série de atribuições. As educadoras do período diurno, que são em número de cinco, reclamaram que não conseguem se reunir com freqüência para cumprir o horário de permanência, que seria o espaço específico para o planejamento.

As educadoras do noturno, muito embora se reúnam diariamente, já não contam com o auxílio da pedagoga da instituição, já que esta só trabalha meio período, normalmente cumprindo sua rotina pela manhã. Quando as educadoras do diurno conseguem se reunir para planejar, geralmente o fazem a cada quinze dias.

Quanto a conseguirem ou não cumprir satisfatoriamente as atividades planejadas, o que se percebe é que as necessidades das crianças são pontos que influem significativamente nisso. A saúde física, o estado emocional das crianças são elementos determinantes para o cumprimento ou não das atividades, conforme as falas das educadoras **Marlene, Patrícia, Márcia, Luiza**, assim como os espaços e os materiais comuns indicados por **Bruna** e reforçado pela declaração a seguir:

***Pesq.**-Você costuma planejar as atividades que desenvolve com as crianças? Tem quem te ajude a planejar?*

***Marlene**-Planejo. Não tem quem ajude. **A pedagoga não está presente quando a gente precisa.** Que ela só está no turno da manhã, no da noite ela não está. E, eu faço a permanência linear. Depois que as crianças vão embora é o espaço que eu tenho para planejar **alguma coisa** para o dia seguinte. Daí eu planejo em cima, às vezes, do que eu tenho dentro de sala, daí eu vejo o que eu tenho de material, o que eu tenho dentro de sala para planejar para o outro dia.*

***Pesq.**-Você consegue desenvolver as atividades que planeja?*

***Marlene**-Algumas [atividades] sim, outras não.*

***Pesq.**-Quando você não consegue desenvolver o que ocorre?*

**Marlene**- As vezes outras [educadoras] pegam meu espaço. As vezes uma educadora pega o espaço que eu ia, que eu já tinha planejado e daí eu tenho que inverter, ver outra coisa para dar no lugar.

A problemática do espaço físico da creche é uma constante para estas educadoras. Como será visto mais adiante elas indicarão a falta de espaço como algo que influencia o desempenho de seu trabalho.

Quanto aos materiais utilizados como apoio para a elaboração do planejamento, as educadoras contam com alguns livros de atividades, cartilhas, apostilas e textos existentes na sala de permanência e, além de que, quatro das educadoras evidenciaram que em algumas situações a pedagoga traz textos para elas.

**Ana Paula** e **Adelaide** também apontam para uma outra questão bastante destacada pelas educadoras que é a falta de funcionários. Isso seria também um elemento que influencia na hora de fazer ou não o planejamento, já que para as responsáveis pelas turmas possam sair, disponibilizando-se para o horário de permanência é preciso que alguém assuma o atendimento das crianças. Tal situação será tratada com mais profundidade quando descritas as sugestões das educadoras para a melhoria do atendimento em creche. Porém, para ilustrar melhor a questão de como se verifica o horário de planejamento, destacou-se um dos relatos:

*“Agora mesmo **estou fazendo [o planejamento] na hora do sono das crianças**, embora, apesar de que pela lei não poder, porque quando as crianças estão dormindo a gente tem que estar observando elas, não fazer nada mais. Eu tenho feito planejamento no papel durante esse período em que as crianças estão dormindo porque só eu que fico em sala. Nesse período em que as crianças estão dormindo tem inúmeras coisas para fazer. Sala para arrumar, para organizar, todo dia você mexe, todo dia faz bagunça. Não tem como. Também é bem complicadinho. Apesar disso, tanto eu quanto minha colega, nós somos muito assim, sistemáticas em algumas coisas, então mesmo não estando escrito, a gente sabe o que vai fazer e os horários daquilo. Então fica complicado. Mas agora, assim, mais recentemente a gente tem colocado isso no papel mesmo sem ter as permanências. Que é uma coisa difícilíssima dentro do CMEI (...). Não, não, não tem quem fique com as crianças, é porque falta funcionário e é uma maravilha (fala com ironia), porque geralmente ele falta no nosso dia [de permanência] (risos).” (Adelaide)*

Já **Jurema** acrescenta à dificuldade de cumprir o planejamento pela “correria” da rotina com as crianças, muitas demandas a serem cumpridas juntamente com as atividades. Vale lembrar que as educadoras também são responsáveis pela higiene, alimentação, entre outras ações junto das crianças.



Em relação a **se costumam estabelecer objetivos para as atividades desenvolvidas, quais os objetivos delas e se conseguem cumpri-los**, as respostas das educadoras estão sintetizadas no Quadro 7.

**QUADRO 7 – Concepções das educadoras sobre o estabelecimento de objetivos para as atividades desenvolvidas, exemplos de objetivos e cumprimento dos mesmos.**

<b>Identificação</b>	<b>Estabelece Objetivos</b>	<b>Quais (exemplos)</b>	<b>Consegue cumprir</b>
<b>Adelaide</b>	Sim	Conceitos matemáticos	Sim
<b>Ana Paula</b>	Sim	Coordenação motora	Nem sempre
<b>Bruna</b>	Às vezes	Coordenação motora	Sim
<b>Jurema</b>	Sim	Não citou	Nem sempre
<b>Luisa</b>	Sim	Vocabulário	Nem sempre
<b>Márcia</b>	Sim	Lateralidade	Nem sempre
<b>Marlene</b>	Sim	Socialização	Nem sempre
<b>Patrícia</b>	Sim	Coordenação motora	Sim

Esta questão indica a intencionalidade de suas atividades. Todas afirmaram que estabelecem objetivos para as atividades planejadas, aparecendo uma pequena variação no tocante à frequência com que costumam fazer isso – apenas uma educadora afirma que estabelece às vezes. Os exemplos mais comuns foram os objetivos de desenvolver ou estimular a coordenação motora, a socialização, a lateralidade, conceitos matemáticos, o vocabulário e a coordenação viso-motora.

Da mesma forma como com o cumprimento dos planejamentos, a grande maioria afirma não conseguir cumprir com os objetivos estabelecidos. Porém, nesse caso, não mais por causas externas como problemas em compartilhar espaços ou falta de materiais. As educadoras tratam esses objetivos como pontos que serão

verificados com o passar do tempo, através do acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

*“Hum...exemplo de objetivos? É...vários...socialização,é...conceitos matemáticos, mesmo, é...coordenação, para trabalhar coordenação motora fina e grossa...é...o que mais? Enfim, é assim, nesse sentido assim, vários objetivos são estabelecidos daquilo que a gente quer trabalhar. E isso não significa que a criança tenha que fazer, né? Eu não tenho a ilusão, nem o objetivo de querer que eles me façam uma casinha toda linda e maravilhosa. Não é isso. É eles conseguirem fazer o movimento de pinça, como eles podem conseguir... então, agora têm crianças que fecham a mão, né? E daí fecha a mão e abre só os dois dedinhos (faz o movimento) prá pegar. E isso é uma coisa complicada. Tem que ser com treino. Então alguns fecham a mão para pegar um lápis, daí fecham a mão, olham prá mão...ficam pensando, daí abrem os dedinhos, é até engraçado [imita as crianças]. Pena que não dá para filmar, para ver minhas caretas. (risos)” (Adelaide)*

Em outro relato:

*“Mais ou menos, (risos), que nem eu te falei, não 100% , algumas atividades assim até supera as nossas expectativa, né!? As vezes a gente pensa que eles são bobinhos e ah! lá o que fulano está fazendo, às vezes superam.” (Jurema)*

Também pediu-se a elas que **descrevessem sua relação com as famílias** atendidas pela creche. De modo geral, percebeu-se que pela rotina adotada na creche, de modo geral, a maioria das educadoras não tem contato direto com as famílias. O que se pode verificar é que a direção designa algumas educadoras para fazerem a recepção e a entrega das crianças. Dessa maneira as demais profissionais não se afastam do restante da turma e também não mantêm contato direto com as famílias. Uma maneira de manter a comunicação são os cadernos ou agendas de recados, espaço de anotações pertinentes aos cuidados das crianças e outras possíveis situações do dia – a – dia, e as reuniões, que comumente são duas no ano, ou mais conforme a necessidade. Mesmo o contato das educadoras sendo dentro desta configuração, elas são unânimes em afirmar que seu relacionamento com os pais é bom.

Houve uma educadora que salientou a relação com os pais como um fato que poderia ser melhorado e que implicaria na promoção do desenvolvimento da criança:

*“Mas eu acho que os pais deveriam ter um pouco mais de acesso aonde está o seu filho ou seus filhos. Eu acho que a presença dos pais é fundamental.” (Patrícia)*

No presente subcapítulo tem-se, portanto, que as educadoras estabelecem vários fatores para que haja um bom atendimento em creche, elementos que vão desde aspectos afetivos até estruturais e de formação dos profissionais. Aliás, a formação profissional aparece com maior veemência, fato que sugere a importância de estarem freqüentemente em contato com informações e conhecimentos pertinentes a sua função. Em se tratando de refletir sobre a importância da formação das educadoras enquanto profissionais da educação, KRAMER (2006), afirma que esse aspecto constitui-se em um desafio que exige a ação em conjunto das instâncias municipais, estaduais e federal. Isso porque a formação pode se verificar de forma continuada ou em serviço e na modalidade de formação inicial, em nível de ensino médio, pós - médio ou ainda, em nível superior, nos cursos de graduação. E, dessa maneira, uma boa formação implica não apenas na oferta de cursos, mas principalmente na qualidade dos mesmos.

Quanto à planejar e organizar as atividades, há forte indicativo de que a falta de oportunidades para refletir sobre sua prática, bem como a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de materiais, espaços e funcionários são elementos que contribuem para um trabalho baseado no senso comum e em ações imediatistas, corroborando para a precarização do atendimento conforme também evidenciado por OLIVEIRA *et al* (2006) e MARANHÃO (2000a).

Dentre o que as educadoras enumeram como atividades constituintes de sua rotina, o brincar para a criança pequena se destaca e aparece como um elemento facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Esse aspecto da brincadeira é também percebido por vários autores, como WINNICOTT (1975a, 1975b), BRODIN e RIVERA (1999), SÁNCHEZ, MARTINEZ e PEÑALVER (2003) e SANTOS (2005).

WINNICOTT (1975b) afirma que o brincar é natural e universal, sendo que é nesta atividade que a criança pode ser criativa, fazendo uso de sua personalidade de modo integral, descobrindo o seu próprio eu (self).

BRODIN e RIVERA (1999) apresentam o brincar como uma possibilidade de estimular o desenvolvimento infantil, facilitando os vínculos afetivos entre as crianças e seus cuidadores (pais e educadores, por exemplo) e, também, como um meio para que a aprendizagem ocorra.

Já SÁNCHEZ, MARTINEZ e PEÑALVER (2003), complementam a questão da formação de vínculos afetivos, afirmando que a brincadeira também é uma forma de se comunicar, de interagir e manipular o mundo ao seu redor. Bem como *“brincar com um bebê significa respeitar seu sistema fisiológico, bem como o sistema motor e os sistemas cognitivos”* (BRAZELTON e GREENSPAN, 2002, p.36).

Para além das atividades que envolvem a brincadeira existem muitas outras que fazem parte da rotina das educadoras, entre elas as ações de higiene, alimentação e as demais atividades direcionadas (atividades em papel, por exemplo). Nessa amplitude de atribuições, as profissionais apresentam sinais de cansaço e relatam que existem dificuldades para conseguir cumprir tudo.

A dificuldade em conseguir cumprir com todas as suas atribuições e a sobrecarga de atividades em sua rotina são pontos que também aparecem nos estudos de ALVES (2006). Os aspectos relacionados com o problema de organizar o espaço e o tempo para o planejamento e a necessidade de se ter maiores possibilidades de pensar sobre sua prática não é exclusividade desta instituição. NAZÁRIO (2002) traz em seu estudo sobre o que é a “boa creche” segundo educadoras, situações de necessidades semelhantes, sendo que sua pesquisa foi realizada no Estado de Santa Catarina.

A essa realidade associam-se objetivos de trabalho que em sua maioria não são alcançados. As educadoras acreditam que verificarão os resultados de suas atividades a longo prazo, no decorrer da vida da criança. Os exemplos de objetivos não demonstram uma ação contextualizada ou mesmo uma noção de desenvolvimento de forma integrada, global, em seus múltiplos aspectos. Os exemplos em maioria indicam aspectos físico-motores. Essa descontextualização parece ser um ponto que merece maior atenção quando do estudo de creches, já que também foi apontado em pesquisas como a de SILVA (2003) e VITTA e EMMEL (2004). Neste último estudo, VITTA e EMMEL (2004) sugerem que essa dificuldade de agir de modo reflexivo e contextualizado é decorrência da falta de formação das educadoras. Fato que não se verifica na presente análise, já que as entrevistadas do presente estudo possuem formação, seja em nível médio, com cursos de magistério, seja em cursos de graduação. Daí, talvez haja a necessidade de verificar qual a qualidade da formação inicial dos profissionais da educação, bem como a dos cursos de formação continuada.

Mas não apenas é a formação um elemento que deve ser evidenciado no tocante à qualidade do serviço em creche. A relação família-educadora que aparece no atual estudo de modo precário, não se evidenciando de modo direto, mas por meio de cadernos de recados é, conforme apenas uma das educadoras, um ponto que poderia ser melhorado, implicando na promoção do desenvolvimento da criança.

A visão de que a relação família-educadora também é importante para a qualidade do atendimento pode ser verificada nos dados que CORREA (2007) apresenta em sua dissertação de mestrado. Essa pesquisadora verificou em seu estudo que a parceria entre as famílias das crianças atendidas e a equipe docente da creche, bem como a satisfação das famílias das crianças eram pontos a considerar para haver qualidade no atendimento da instituição de educação infantil.

Enfim, nas concepções das educadoras sobre seu trabalho pôde-se delinear que este ocorre com várias dificuldades e que embora, baseado em sentimentos positivos, ainda se apresenta de forma um pouco conturbada com vários fatores influenciando tal percepção.

#### **4.3 CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

As questões que norteiam este tópico mostram as concepções das educadoras sobre o desenvolvimento infantil, o que elas acreditam ser necessário para que a criança se desenvolva bem, se elas costumam freqüentar cursos sobre desenvolvimento infantil e, por fim, qual o papel do educador e do pedagogo dentro do processo de desenvolvimento da criança de zero a três anos.

Em relação à concepção de desenvolvimento infantil (Quadro 8), 50% das educadoras o consideram como as etapas pelas quais a crianças passa. O restante das educadoras divide-se em outras duas concepções: 25% delas afirmam que o desenvolvimento infantil é o aprendizado acumulado através das experiências e os 25% acreditam que é o que a educadora propicia à criança.

**QUADRO 8 – Concepções das educadoras sobre o que é desenvolvimento infantil**

<b>Desenvolvimento infantil</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Etapas pela qual a criança passa	4	50,00
Aprendizado acumulado através das Experiências	2	25,00
Ação do educador sobre a criança	2	25,00
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

O desenvolvimento como etapa ou fase pela qual a criança passa foi visto em quatro entrevistas:

*“Desenvolvimento infantil é... Como a palavra já diz... é o desenvolvimento da criança, as **etapas que ela passa**.” (Bruna)*

*“O que é desenvolvimento infantil? Eu acho que é cada etapa, né, é cada etapa da criança, ..., **fases que ela tem**. Acho que é isso, né?” (Jurema)*

*“Ah... como eu posso dizer?... É a criança **estar bem para a faixa etária assim dela**, tendo apoio da família e dos profissionais que atendem ela também.” (Luiza)*

*“O que é desenvolvimento infantil? (repete a pergunta e faz uma pausa). Olha, **desenvolver fisicamente dentro dos padrões que já foram pré-estabelecidos**. E, emocionalmente também. É, na verdade, a criança não ficar inerte, né?” (Adelaide)*

Em outras duas entrevistas pode-se destacar o desenvolvimento relacionado diretamente com a experiência e o aprendizado da criança. Conforme segue:

*“Desenvolvimento infantil? (pausa) eu acho assim que é tudo aquilo que a criança... é **todo o aprendizado dela**, né, desde que ela nasce, né? ela tem todo um aprendizado, então ela vai se desenvolvendo aos poucos, e prá isso ela precisa do auxílio, ela precisa sempre, né? de um apoio e ela a cada dia, ela vai aprendendo uma coisa, a cada momento, então tudo que ela... prá ela conseguir se desenvolver ela precisa desse encaminhamento, desse auxílio, né?” (Márcia)*

E:

*“Desenvolvimento infantil? Eu acho que é... A palavra resume muitos aspectos, aspectos do ser humano realmente, digamos assim... é, **sua experiência** vai fazendo que ele (indivíduo) exponha suas potencialidades ou seja, tem o potencial, você dá o estímulo, a criança vai conseguindo estabelecer o vínculo e sua expressão diante do mundo. É... algo externo que você consegue ter visibilidade. É... da socialização... desenvolvimento motor global, o viso-*

*motor, ah, também os seus hábitos, escovar os dentes, etc... são todos parte do desenvolvimento.” (Ana Paula)*

Em outras duas entrevistas tem-se como categoria principal a ação do educador como responsável pelo desenvolvimento da criança:

**“Desenvolvimento infantil é trabalhar com a criança.** *Fazer desenvolver, né. Porque a criança, eu acredito que tem que ser trabalhada para desenvolver tudo: coordenação, tudo. A visão, é... eu acredito assim, num todo, eu acho que é isso aí. **É o que o educador faz.**”*(Patrícia)

**“Desenvolvimento seria, por exemplo, pegar ele, vamos supor assim... lapidar ele.** *Pegar ele bem bruto assim e você fazer ele passar no papel, fazer os rabiscinhos dele, antes não pegava nem no giz de cera, começar a pegar, a fazer, sabe... associar com alguma coisa, né, olhar numa revista e associar com alguma coisa que ele tem em casa, que ele viu. Então o desenvolvimento é andar, você vê, engatinha, começa a andar, coisa mais linda é ver isso. Os pais perdem isso, uma parte tão... a gente aproveita, pega tudo (risos), é um desenvolvimento que não tem como explicar.”* (Marlene)

Um aspecto interessante nessas categorias é que a função do educador aparece como coadjuvante no processo de desenvolvimento em quatro relatos (**Luiza, Patrícia, Marlene e Márcia**).

No entanto, ainda que as educadoras do presente estudo considerem sua importância, ainda é preciso atentar para o fato de que elas afirmam que a criança é um sujeito a ser “lapidado”, “no qual se tem que desenvolver tudo”. Isso é relevante quando analisado junto a próxima questão, em que as entrevistadas respondem sobre o que é necessário para que as crianças pequenas se desenvolvam.

Em relação ao que **consideram ser necessário para que as crianças de zero a três anos se desenvolvam**, duas foram as categorias encontradas em seus relatos: ambiente favorável e estímulos e brincadeiras, conforme segue no Quadro 9.

**QUADRO 9 –Concepções das educadoras sobre o que é necessário para que a criança se desenvolva.**

<b>É necessário:</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ambiente favorável	5	62,5 0
Estímulos e brincadeiras	3	37,50
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

A primeira categoria é a que relaciona o desenvolvimento da criança a um ambiente favorável, onde se deve propiciar higiene, alimentação, atenção e afetividade adequadas à criança.

Esse ambiente pode ser favorecido pela própria educadora como mostra a seguinte fala:

*“A gente recebe muitas crianças ... assim tem crianças que vêm com vários probleminhas de casa, né. E aqui na creche a gente tem todo um cuidado com a higiene, né, a gente passa muita segurança para ela [criança], carinho, assim que a gente percebe que eles precisam bastante, o afeto, ... esse tipo de coisa assim. São o tipo de coisas que a gente tem aqui, e a gente enfrenta e que a gente tenta fazer isso prá eles. **Dar o que eles muita vezes não recebem em casa, né.**” (Márcia)*

Aqui tem-se então a confirmação de uma visão unidirecional de desenvolvimento, no qual o ambiente e demais fatores externos é que são importantes para que a criança se desenvolva. Ainda, a partir desses relatos pode-se perceber que o bebê aparece como um sujeito passivo, moldável, totalmente dependente do adulto.

A segunda categoria dispõe as ações que podem estimular, instigar a criança a descobrir e explorar o mundo:

*“Acho que ela necessita de bastante estímulo, a gente precisa estar sempre em cima dela, estimulando, pegando na mãozinha pra andar, ou lendo historinha então... Bastante estímulo, ...a criança precisa estar sempre em volta da educadora, a educadora tem que estar sempre ali preparada para cada fase da criança, para cada etapa, né, estimulando, brincando, pegando no colo, que bebê é colo, né.” (Jurema)*

Nas duas categorias, as educadoras destacam sua responsabilidade em relação à promoção do desenvolvimento infantil, reforçando as respostas da questão seguinte, quando se indaga **qual seria o papel do educador, do professor e do pedagogo, dentro do processo de desenvolvimento** da criança de zero a três anos.

Nesta questão não foi considerado o desdobramento que diz respeito ao papel do professor já que as turmas das educadoras entrevistadas não contam com o trabalho deste profissional.

Serão apresentados apenas os dados relacionados ao papel do educador e do pedagogo dentro do processo de desenvolvimento infantil.



**Todas** as educadoras consideram a sua função de grande relevância para o desenvolvimento das crianças. A educadora aparece como uma figura fundamental para o aprendizado do mundo. E, principalmente para as crianças desta comunidade:

*“Ah eu acho que é fundamental. Tanto nesses casos especiais quanto nos outros casos. Aqui as famílias são muito afastadas, é, não tem aquele padrão da família aqui. Muitos não têm dinheiro, né. E outros vivem assim em uma condição que eles acham normal, né. Mas é muito precário assim.” (Luiza)*

Em várias passagens as educadoras demonstram grande preocupação com as questões ligadas à comunidade em que estão inseridas e com as oportunidades que seu atendimento pode oferecer para as crianças.

De certa forma, procede tal preocupação das educadoras, principalmente se relacionada com a qualidade do desenvolvimento das crianças. Isso porque conforme estudo realizado por HALPERN *et al.* (2000) a situação de baixa renda sugere pouco acesso a cuidados pré-natais e peri-natais, ainda condições de nutrição inadequadas, pouco acesso a outros cuidados que poderiam contribuir para um bom desenvolvimento da criança ou mesmo negligência ou falta de conhecimento dos pais para poder acompanhar suas crianças adequadamente. No entanto, é necessário refletir com certo critério e buscar perceber até que ponto tal preocupação das educadoras não passa a ser mero assistencialismo, conforme alerta VITTA e EMMEL (2004). A creche não se configura como uma substituta da família, ela deve complementar esse apoio (WINNICOTT, 1975a).

Sobre o papel do pedagogo na creche, uma das educadoras desabafa:

*“**Nós não temos o acompanhamento da pedagoga.** No planejamento também. A gente não tem uma orientação, as vezes surgem dúvidas, mas como a gente não tem horário para esclarecer a gente fica com as dúvidas, tenta procurar resposta a gente mesmo.” (Marlene)*

***Pesq.**-Não tem nenhum horário, nenhuma reunião para encontrá-la?*

***Marlene**-Não. Nenhum horário.*

Elas atribuem grande destaque ao apoio pedagógico e chamam a atenção para a necessidade de se organizar melhor essa função, possibilitando que se aproxime mais da rotina de sala e das necessidades da turma. Como afirmado por **Ana Paula** seguindo-se de **Patrícia**:

*“A parte pedagógica, eu acho que é aquela que tem que entrar mais fluentemente dentro das salas, porque eu acho que é algo que falta você conseguir, fazer com que o pedagogo traga algo direcionado para aquela criança de forma que o educador possa ter outras idéias. Ou seja, dar um subsídio para o educador, para ele poder desenvolver dentro da sala.”*

*“O papel do pedagogo eu acredito que era conhecer mais a criança. Eu acho que o pedagogo tinha que conhecer e resolver tentar solucionar o problema quando precisar.”*

O aspecto de orientação para as próprias educadoras e a mediação junto às famílias atendidas pela instituição são outros pontos encontrados nos relatos. Há evidências da necessidade de terem mais respaldo da pedagoga em sua rotina, conforme elucidado por **Márcia** e **Jurema**:

*“A orientação, né? A orientação que é feita para as funcionárias de modo geral, a mediação, a informação e também toda a preocupação que eles têm, que a gente percebe, né? de saber de cada criança, de saber o que pode ser feito, o que não pode, todo esse auxílio, realmente, né?”(Márcia)*

*“Acho que o pedagogo tem que ser o sabichão, tem que ser, tem que saber mais que a educadora, tem que estar por dentro de tudo, né, não pode esquecer de nada porque tem que estar sempre ajudando, auxiliando no nosso trabalho e de estar conversando com o pai, com a mãe, essas coisas, acho que é mais esse papel mesmo, né, de estar acompanhando a criança também, né?”(Jurema)*

Importante relembrar que as turmas do período vespertino-noturno não contam com apoio da pedagoga já que esta permanece apenas meio período na instituição, normalmente pela manhã.

Quanto à qualidade do apoio pedagógico, isso é um elemento visto por KRAMER (2006). Esta autora reflete sobre a formação dos pedagogos, afirmando que os cursos de pedagogia deveriam adequar-se para as necessidades concretas e reais que a prática profissional exige. Ainda complementa sua discussão, lembrando que a criança pequena deve ser lembrada nos cursos de pedagogia, para que o profissional possa atuar de maneira adequada. Essa noção entra em consonância com a afirmação da educadora **Adelaide**, sobre o papel do professor e do pedagogo:

*“Olha, eu acho que começar do contrário, primeiro ser educadores e depois, irem para serem professores e pedagogos. O processo inverso (risos). Seria mais fácil. Às vezes a gente vê algumas coisas que não condizem, né? Eu acho que na grande maioria das vezes têm muito conhecimento técnico e pouco conhecimento prático.” (Adelaide)*

Em outro sentido faz-se urgente uma nova reflexão: as educadoras estão em processo de formação superior, cujo conhecimento as coloca no mesmo nível que as pedagogas, fora as situações em que escolhem outros cursos. Porém, elas não parecem ter consciência dessa dimensão de sua formação. Parecem colocar-se em um patamar inferior quando relacionadas à pedagoga da instituição:

*“Eu acho que ela teria que estar mais junto prá observar mesmo. Que tem criança que tem necessidades especiais e tem que ter um acompanhamento melhor. Ela tinha que cobrar isso, coisa que não é cobrado. **Uma coisa é eu chegar e cobrar, outra coisa é a pedagoga chegar e cobrar isso aí.**” (Marlene)*

Ainda, percebe-se que vários conceitos deveriam ser refletidos e re-significados junto às educadoras, como, por exemplo, o conceito de família, além, obviamente do de desenvolvimento, da criança como sujeito e não objeto, entre outros aspectos.

Quando indagadas **se costumam freqüentar cursos sobre desenvolvimento infantil**, as informações trazidas complementam a uma questão anterior que se refere a ter capacitação para trabalhar com crianças de zero a três anos. Evidenciaram-se nas respostas, novamente, a escassez de vagas para os cursos ofertados na prefeitura e a raridade de cursos que tratem dessa faixa etária, bem como o fato de que as educadoras não costumam freqüentar cursos sobre o tema. Para ilustrar esta realidade apresenta-se o relato a seguir:

*“Freqüentei alguns [cursos]. Quando a gente faz o concurso a gente tem umas horas de curso, mas assim, não é... na verdade, você está entrando no teu serviço, com aqueles cursos, você não tem experiência, não valem muita coisa, porque no dia-a-dia é que você vai precisar daquilo, mas você já não prestou muita atenção e não sabia do que eles estavam falando, não faz muito sentido assim. **Então você aprende, na verdade, no dia-a-dia.**” (Luiza)*

Dentre as entrevistadas apenas **Jurema** e **Patrícia** afirmaram ter participado recentemente de curso sobre o tema de desenvolvimento infantil. Por meio do relato de **Jurema** pode-se ter uma melhor idéia de como esses cursos se verificam:

*“Olha, **esse ano é que foi dado um, que foi, não sei nem se dá pra ser chamado de cursinho, falaram que foi uma permanência** e... esqueci até o nome que elas utilizaram lá! Que foi uma manhã e uma tarde que a gente passou lá no núcleo, na regional da matriz, elas esclareceram dúvidas, né! Falaram coisas, né, dos bebês, assim dessa faixa etária. Para o berçário, para educadoras mesmo, na regional matriz, então foram as educadoras das 3 creches da regional, 3 equipes de berçário da regional matriz, que elas atenderam, **a pedagoga da regional matriz conversou com a gente**, isso tudo, orientou.” (Jurema)*

Dentre os relatos que compuseram este subcapítulo, pôde-se perceber que as entrevistadas apresentam a falta de reflexão sobre o tema do desenvolvimento infantil. Muito embora ele faça parte do cotidiano dessas profissionais, não aparece como um conceito claro, definido. Quando as educadoras tentam conceituá-lo, apresentam dificuldade e acabam por indicar uma visão unidirecional do mesmo, normalmente sendo definido como algo “visível”, “externo”. Em concordância, VITTA (2004) ao pesquisar em tese de doutorado a questão da inclusão de crianças em berçários, também percebeu a falta de conhecimento acerca de desenvolvimento infantil e o fato das educadoras vincularem suas atividades às experiências pessoais.

Também as educadoras dão grande importância a sua função no do desenvolvimento infantil, contrariamente ao estudo de MELCHIORI e ALVES, (2001), que encontraram profissionais que subestimavam sua influência no processo de desenvolvimento das crianças. Essa concepção das educadoras sobre sua posição em relação ao desenvolvimento das crianças parece estar relacionada à situação social da comunidade, na qual em muitas situações, as famílias vivem em estado precário de, alimentação e higiene, sem recursos suficientes para garantir um desenvolvimento saudável para seus membros.

Ainda a respeito das concepções sobre desenvolvimento é interessante retomar a análise dos relatos.

Pode-se considerar que o depoimento de **Márcia** é o que mais se aproxima de uma noção de desenvolvimento como um processo contínuo (BRONFENBRENNER, 1996 e WINNICOTT, 1975a), principalmente quando ela afirma que o desenvolvimento “(...) é todo o aprendizado dela [da criança], desde que ela nasce (...)”.

Outro depoimento que em parte segue essa noção é o de **Ana Paula**, quando ela fala que:

*“(...)A palavra [desenvolvimento] resume muitos aspectos, aspectos do ser humano realmente,(...) sua experiência vai fazendo que ele [indivíduo] exponha suas potencialidades(...)”*

No entanto, sua concepção de desenvolvimento não se mantém nesse sentido, passando a destacá-lo o como algo a ser estimulado e que possibilita uma resposta que é visível aos olhos:

*“(...) tem o potencial, você dá o estímulo, a criança vai conseguindo estabelecer o vínculo e sua expressão diante do mundo. É... algo externo que você consegue ter visibilidade. É... da socialização... desenvolvimento motor global, o viso-motor, ah, também os seus hábitos, escovar os dentes, etc...(...)” (Ana Paula)*

Os demais depoimentos, anteriormente descritos, oscilam entre crer na criança como uma tábula rasa que necessita aprender tudo com a educadora e um sujeito a ser lapidado ou moldado pela educadora.

Mesmo para aqueles relatos que destacam o desenvolvimento como etapas ou fases pelas quais a criança passa, ainda assim, evidencia-se a ação da educadora como algo primordial para que o mesmo ocorra. Dentro das respostas sobre desenvolvimento infantil elas não indicam outros fatores que possam constituir o cotidiano da criança, tais como família ou outras crianças da creche, por exemplo. Elas focalizam e associam o desenvolvimento infantil fundamentalmente ao seu trabalho, fato que é reafirmado continuamente nas respostas às outras questões.

As educadoras também apresentam uma noção com tendências ambientalistas quando indagadas sobre o que as crianças pequenas precisam para se desenvolverem e essa noção está em consonância com estudo realizado por MELCHIORI e ALVES (2001) e MELCHIORI *et al* (2007). Segundo eles, há uma tendência muito grande da educadora em priorizar fatores ambientais e desconsiderar a própria criança como elemento de seu desenvolvimento. Em outras palavras, não parecem conjugar fatores que são preponderantes para uma visão de desenvolvimento como processo e de modo integral, em vários níveis.

A partir desses relatos, observa-se que as educadoras não possuem formação específica para lidar com o tema desenvolvimento de bebês, embora a maioria delas tenha formação em magistério ou em pedagogia, psicologia ou ainda em curso normal superior. A educadora que é formada em filosofia, possui formação em magistério e as que só possuem ensino médio, também fizeram o curso de magistério. Logo, questiona-se, novamente, a qualidade da formação acadêmica dessas profissionais. VOLPATO e MELLO (2005) consideram que a formação dos

profissionais vinculados à educação deveria ser voltada às suas necessidades cotidianas, tendo respeitadas, inclusive, as suas aspirações.

#### 4.4 CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE O ACOMPANHAMENTO E A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Para além dos conceitos de desenvolvimento expressos pelas educadoras buscou-se elucidar como eles estão inseridos em sua rotina, como elas acompanham e avaliam a situação das crianças na prática.

**Todas** as educadoras consideram seu trabalho como grande auxiliar em diversos aspectos do desenvolvimento das crianças. Isso pode ser exemplificado por meio do relato da educadora:

*“No desenvolvimento geral deles. Porque eu, do meu ponto de vista, é muito, muito proveitoso esse tempo em que eles ficam aqui. Nossa! A gente percebe assim que eles chegam é... chegam sorrindo, principalmente os nossos, assim, eles já vem dar os bracinhos para a gente, sabe? E na hora de entregar tem criança que não quer, às vezes, nem ir com a mãe, sabe, não quer sair do colo da educadora. E eu acho que a gente acolhe muito eles, então acho que isso é muito bom prá eles.” (Márcia)*

E isso é reafirmado no que elas observam acerca das alterações no comportamento das crianças:

*“Eu acredito que em tudo assim, sabe. Eles se desenvolvem muito bem assim. É...é... em questão de semanas a gente já percebe diferença assim sabe. Eles ficam bem espertinhos, as gêmeas, já estão sorrindo, elas já prestam atenção. Porque antes elas no colo ou não, tanto fazia, elas choravam muito, só que assim não sorriam, não prestavam atenção, não fixavam o olhar, não tinham concentração de segurar um brinquedo, nada. Agora elas já brincam, seguram um chocalho, já sorriem, já estão bem espertinhas... adoram um banho (risos) antes tinham terror na hora do banho, elas chegaram com sete meses, elas tinham no umbigo aquela sujeirinha do umbigo que tinha caído, aquela coisa preta assim, sabe? Tinham cascão na cabecinha, tava inteira assim ainda sabe... então é um trabalho todo dia de chegar e ir direto pro banho. que chegam, daí é lavada a roupa delas, toda, aqui na creche, porque não dá prá usar a roupa que elas trazem de casa e de primeiro momento tem que ser esse o procedimento, sabe?.” (Luiza)*

Ou seja, novamente, elas chamam a atenção para a situação da comunidade local, a falta recursos da maioria das famílias e para o papel que a creche acaba assumindo a fim de propiciar possibilidades para estas crianças:

“No meu trabalho? Eu acho que ajuda muito, né, que, que nem nessa comunidade é muito, além de ser carente, é, a gente fala carente, mas eu acho que [...] não tem muita noção. Eles não têm conhecimento, né, que a criança passa por uma fase, a criança passa por outra e tal. Tem que ter uma atitude com a criança, oh! está lá, está fazendo, briga com a criança, eu acho que a gente aqui no papel, a gente vendo, conhecendo, eles passam muito tempo, passam mais tempo do que em casa, né, eu acho que a gente, como a gente passa mais tempo com ele, quando leva o filho, deita e dorme. Não vê se a filha está andando, não vê se está fazendo ou não está, falo não está acompanhando, então **é a gente que acompanha todo o desenvolvimento da criança**, desde o berçário até o jardim, até o pré.” (Jurema)

O modo como acompanham o desenvolvimento é baseado na experiência e na observação diária.

Segundo Bruna e Adelaide elas fazem um parecer semestral, uma espécie de relatório sobre a situação de cada criança. As informações contidas neste documento virão do que foi observado e vivido em sua rotina.

Adelaide traz um dado interessante sobre como passou a acompanhar o desenvolvimento das crianças:

Como eu te falei, **caí de para-quedas aqui, não sabia o que era**. Meio uma coisa de você sentir. Tanto que se você me perguntasse no primeiro ano em que eu entrei em creche, eu ia te falar: ‘mas o que é isso?’ Eu não ia nem saber o que era isso direito, (risos) **mas você tem uma sensibilidade, se a criança está se desenvolvendo de acordo com aquela idade, de acordo com o que você vê no geral**. Mas hoje em dia, é o que eu te falei, **com um pouco mais de conhecimento, fazendo faculdade**, você sabe os períodos em que a criança está, o que que ela tem que estar fazendo. **E depois quando você começa a trabalhar mais em creche você também tem uma coisa que é muito rica, que é a vivência dos seus colegas, isso para quem não tem estudo nenhum, né?** Estou te falando como alguém que está começando a estudar agora, você tem a vivência dos seus colegas. E quando você pega, assim, pessoas generosas, que tem essa capacidade de lá e te dizer assim: oh! Fulaninho já tinha que estar fazendo tal coisa. **Porque eles também aprenderam no dia-a-dia**. E isso a gente acaba passando para a rotina diária.”

Já outra das educadoras indicou que utiliza um caderno de anotações como recurso próprio para acompanhar melhor o desempenho de sua turma:

**Marlene**-Eu acompanho, tenho uma fichinha de cada um. Uma folha no meu caderno de cada um. E cada ação que eles dão é anotada nessa folha.

**Pesq.**-**Isso é uma iniciativa tua ou é algo implementado na creche?**

**Marlene**-Minha, é minha iniciativa.

Comumente elas se utilizam da convivência diária como fator de acompanhamento do desenvolvimento infantil:

*“Bem, primeiro, a gente vê assim o progresso da criança do começo do ano até agora. Nós temos os tais dos pareceres descritivos, né? Onde nesse parecer nós colocamos como a gente está vendo, o que a criança faz, o que não consegue fazer, como ela se porta diante de algumas situações, na parte oral, na locomoção motora, na coordenação motora, como que ela se locomove, como que ela pronuncia as palavras.” (Adelaide)*

*“Como a gente recebe crianças pequeninhas, bebês, a cada dia a gente vê um...né, uma evolução deles..aqui acontece muito de deles falarem a primeira palavrinha, deles é... tudo, tudo... porque a gente acompanha... eles passam a maior parte do tempo com a gente, né? Então assim, a gente acompanha cada momentinho deles, o primeiro sorriso, então esse tipo de coisa assim que a gente...Pelo dia-a-dia, pela rotina, pelo convívio, né?” (Márcia)*

A educadora **Ana Paula** apresenta um dado extremamente relevante quando indagada como ela acompanha o desenvolvimento das crianças:

**Ana Paula**-*Através da observação e parâmetros já estabelecidos.*

**Pesq.**- Que parâmetros?

**Ana Paula**-*Os parâmetros normalmente são os contidos pela prefeitura. Que vamos dizer assim, mais ou menos, se baseiam na mesma teoria do desenvolvimento infantil que foi estudada por etapas. Como o andar, é... o deambular a criança entre nove e dez meses a criança tem que estar tentando começar a se equilibrar prá começar a andar. Se passou muito dessa etapa, ou seja, um ano, a criança não está nem estabelecendo um comportamento motor de tentar engatinhar... poxa! Tem alguma coisa muito errada com ela! Então a gente [educadores] vai repassar isso prá frente.*

**Pesq.**-Todas as educadoras recebem esses parâmetros?

**Ana Paula**-*Esses parâmetros eles são um quadro norteador. No qual fala a idade e os comportamentos a serem estabelecidos. É prá ter na sala de todas as etapas.*

**Pesq.**- E na tua sala tem?

**Ana Paula**-*Tinha. Agora o quadro, acho que foi remanejado. É... que eu acho que vai ser feito um menor.*

Ainda para saber como elas avaliam o desempenho das crianças pediu-se que mostrassem o que esperam em termos de alguns aspectos gerais, mas fundamentais, do desenvolvimento, tais como: começar a andar, a falar e a interagir socialmente.



O Quadro 10 indica as categorias delineadas.

**QUADRO 10 – Concepções das educadoras sobre a idade em que as crianças devem andar, falar e interagir socialmente.**

<b>Identificação</b>	<b>Andar</b>	<b>Falar</b>	<b>Interagir socialmente</b>
<b>Adelaide</b>	Mais de 1 ano	1 ano	1 ano
<b>Ana Paula</b>	Entre 9 e 10 m	Entre 8 e 9 m	3 meses
<b>Bruna</b>	1 ano	1 ano	3 meses
<b>Jurema</b>	11m a 1 ano	8 a 9 meses	5 a 6 meses
<b>Luiza</b>	1 ano	Entre 1a e 2 m e 1a e 3 m	4 meses
<b>Márcia</b>	1 ano	1a e 2 meses	8 meses
<b>Marlene</b>	Entre 1a e 1a e 2 meses	Entre 1a e 9m e 2 anos	3 meses
<b>Paricia</b>	1 ano	Entre 9 m e 1 ano	Antes de 1 ano

As idades definidas acima são um indicativo do que elas esperam de cada criança em função de sua idade, lembrando sempre que algumas crianças demoram menos e outras mais tempo para passar de um comportamento para outro, devido a questões biológicas, ambientais ou culturais, não fazendo da idade um preditor isolado do comportamento (GAUY e COSTA JÚNIOR, 2005), como reforçado pelo relato abaixo:

*“é porque cada criança tem seu tempo, tem que ficar olhando, porque tem aquela margem.”  
(Bruna)*

Ainda assim, é importante salientar que se encontraram pequenas discrepâncias entre as “etapas” indicadas pelas educadoras. Tais distanciamentos sugerem, novamente, a falta de consistência teórica aliada à experiência profissional. Nos relatos das educadoras existem diferenças que são importantes, por exemplo, no tocante à interagir socialmente. Uma educadora afirmou que esse comportamento inicia-se aos três meses, outra já afirma que ocorre quando a criança está com um ano de idade. Ou ainda, sobre quando a criança começa a andar, há uma educadora que estabelece que a criança inicia esse comportamento entre 8 a 9 meses de idade, enquanto outra aponta que isso se verifica na faixa etária entre 1 ano e 9 meses até os 2 anos.

Novamente ressalta-se aqui que isso sugere a falta de um apoio teórico que as faça compreender e atuar melhor na prática diária, como já evidenciado por NAZARIO (2002). Aponta também para a necessidade de se refletir e questionar através de quais parâmetros elas estão acompanhando o desenvolvimento das crianças.

Quando alguma criança não responde ao esperado as educadoras assumem posturas diferenciadas na intenção de minimizar quaisquer dificuldades e buscam informar a equipe diretiva da instituição. Mas exemplos de estratégias individuais não faltam nas falas das entrevistadas. Segue parte de um relato:

***Pesq.-E vocês, educadoras, costumam estabelecer algum tipo de atividade prá auxiliar a criança?***

***Patrícia-**A gente não pode ir profundo, porque a gente não sabe qual é o problema dela. Ela tem que vir com um laudo do médico. Mas o que você faz? É pegar na mãozinha dela, é começar a brincar com ela, é apoiar ela, segurando assim no berço, quando você está dando comida prá outra criança estar com ela ali perto.*

Outra forma utilizada para acompanhar o desenvolvimento infantil é a comparação entre as próprias crianças:

***Bruna-**Pela observação, a gente vê, a gente compara, a gente já sabe o que ela já faz, o que não faz. E comparando uma com a outra, né? A gente vê o que aquela faz, que é mais desenvolvida.*

***Pesq.-Vocês seguem algum parâmetro de desenvolvimento, quadro, tabela, etc?***

***Bruna-**Não segue nada. A gente faz o parecer individual, semestral, e fala se a criança se desenvolveu, mas de acordo com o que a gente vê, não que a gente acompanha alguma coisa.*

A observação diária é unanimemente o recurso que elas mais utilizam para saber se a criança está se desenvolvendo de acordo com o esperado para sua idade.

Interessante a contradição que se explicita em relação ao que as educadoras apresentam como o que é a criança pequena. Em questão anterior apareciam respostas em que a concepção de criança era de um ser moldável, que tinha que ser lapidado, completamente, dependente da educadora. E agora, contrariamente, pode-se inferir que as educadoras percebem a criança pequena

como um ser ativo, que interage, que busca o outro e que desde cedo demonstra preferências:

*“Porque ela olha para você e ela quer que você vá até ela. Para pegar, né. As vezes ela olha para você e para o filtro de água. Então você já conhece assim. Entra na sala e já conhece um por um. Se ele olhar para você e olhar assim, já vejo que está com sede, que quer água. Então é assim, antes de um ano. Ele já quer assim, chamar já. Chega o lanche eles já ficam tudo, felizinho (risos).” (Patrícia)*

De forma corriqueira ao perceber que alguma criança não está bem, apresentando inadequações em seu desenvolvimento, elas procuram a diretora ou a pedagoga da instituição para que tomem as providências cabíveis. As ações que as educadoras esperam para serem tomadas são conversar com a família para trocar informações sobre o caso e o encaminhamento ao posto de saúde para orientação médica e possível encaminhamento de laudo.

Como já comentado é possível encontrar iniciativas das próprias educadoras para lidar, em sala, com as dificuldades apresentadas pelas crianças.

Em relato de outra educadora conta algumas atitudes que foram tomadas para auxiliar no desenvolvimento de duas crianças:

*“A gente procura tirar eles, assim do berço, não deixar muito isolado. (...) Daí a gente deixa eles no tapete, no chão. No tapete no chão com o móbile, e estimular bastante assim, não deixar eles paradinhos no berço, enroladinhos lá, quietinhos. A gente deixa no chão, no colchonete, no tapete, com brinquedo.” (Luiza)*

E realmente a formação continuada pode influenciar na postura individual, podendo a diferença na qualidade do atendimento:

*“A gente também pelos sinais de alerta que a prefeitura passa, né? (...) Então se a gente percebe que ele não está direcionando o olhar para onde está vindo o estímulo, nós vamos tentar, intencionalmente, bater palmas perto dele, sem ele olhar, para ver se ele vira para estímulo. A gente vai tentar fazer com que ele firme a perninha para ver se é algo de estímulo ou é algo a ser tratado com o médico, né?”. (Ana Paula)*

Os sinais de alerta referidos pela educadora são os indícios de possíveis deficiências infantis, que fazem parte de um Programa (Programa Sinais de Alerta), da Prefeitura Municipal de Curitiba, para orientar as educadoras a fim de identificar, de forma precoce, possíveis problemas no desenvolvimento infantil.

O atual conjunto de informações aponta para a reafirmação da importância da educadora para o desenvolvimento infantil. Conjuntamente as entrevistadas salientam suas preocupações com a condição da comunidade e das possibilidades ou impossibilidades decorrentes da realidade social na qual a creche está inserida.

Ainda neste subcapítulo, as respostas apresentam várias discrepâncias em suas concepções do que é esperado para o desenvolvimento infantil em relação à faixa etária. As educadoras parecem respeitar o “tempo” de desenvolvimento de cada criança buscando, no acompanhamento de cada uma, considerar certa margem de aceitação para que determinados comportamentos se verifiquem. No entanto, cabe aqui questionar se esta margem não é decorrência da falta de um conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sendo, portanto uma concepção construída apenas na observação das crianças e na comparação entre elas, dessa forma não sendo uma concepção reflexiva, que alia ação prática e conhecimento teórico.

Outra discrepância entre as informações das entrevistadas sobre o conceito do que é a criança pequena, há uma oscilação entre a criança desde tenra idade ser protagonista de seu desenvolvimento e ela ser um ser treinável ou moldável. Também esse ponto mereceria novas possibilidades de estudo.

Mesmo com tantas contradições e dificuldades, em sua prática diária, as educadoras indicam iniciativas individuais para verdadeiramente contribuir para o desenvolver das crianças. Junto a suas ações em sala, quando percebem algum problema ou dificuldade no desenvolvimento de alguma criança, buscam auxílio da equipe diretiva e da pedagoga para que se verifiquem as providências necessárias.

#### **4.5 CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE O SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

A seguir, buscar-se-á evidenciar como as educadoras concebem o desempenho de sua função e como visualizam a promoção do desenvolvimento das crianças no recinto da creche.

Quando indagadas se estão preparadas para desempenhar a sua função, a grande maioria afirma que não se sente preparada. As educadoras sentem

necessidade de mais cursos específicos sobre a criança na faixa etária de zero a três anos, queixam-se de que quando estes cursos são ofertados pela prefeitura, as vagas são limitadas a no máximo duas, por instituição e enfatizam que o trabalho na creche é um trabalho para “heróis”, sendo necessário um “talento”, uma “vocação” da parte das educadoras para o exercício da função.

Por outro lado, as entrevistadas argumentam que o berçário é considerado por algumas profissionais como um local onde “não se faz muita coisa”, onde “não é necessária muita experiência”, e é o local onde geralmente são inseridas as novas concursadas. Elas relatam que muitas vezes as educadoras entram na creche sem saber exatamente quais serão suas funções, como se evidencia no relato de **Patrícia** que segue abaixo:

*“Olha, eu as vezes penso que a prefeitura, ela faz concurso, abre o concurso lá e as meninas, as pessoas entram sem saber nem o que vão fazer ... elas não sabem que elas vai ter que lavar cocô, vão ter que limpar nariz, vão ter que dar banho, esse é o serviço e o papel da educadora, tem que fazer. Não tem que deixar prá amanhã, você tem que fazer e muitas pessoas se julgam assim: eu faço faculdade, eu não vou, né? eu faço faculdade... não está preparada ali, não está preparada. (...) Eu já trabalhei com gente que, nossa, era tudo um absurdo, era um horror! E quem sofria eram as crianças e a gente, ... É terrível, terrível. (Patrícia)*

No que diz respeito à avaliação de seu desempenho, a metade das educadoras reconhecem seu trabalho como bom, que se evidencia sobretudo pelas crianças gostarem delas.

As demais educadoras apontaram ressalvas sobre seu desempenho, podendo-se encontrar as seguintes afirmações: “buscar fazer o melhor possível”, que já se empenhou mais, que está mais “acomodada” e que “tem muita coisa para melhorar”.

Diante dessa realidade buscou-se investigar o que mais na opinião das educadoras **falta para promover o desenvolvimento** das crianças.

Elas foram unânimes em salientar que o espaço físico não é adequado, pouco arejado, necessitando de uma reforma e melhor organização. A creche tem uma estrutura física antiga que não atende a quantidade de crianças. As salas são pequenas em relação ao tamanho das turmas, como salienta Adelaide:

*“Os espaços são inadequados, falta espaço. Tem dias que você pergunta: o que eu faço com as minhas crianças? Será que eu penduro eles no teto? (risos) porque eu não tenho prá onde ir. Você não tem espaço adequado. O que eu faço com essa criança? (Adelaide)”*

Na questão de materiais o que as educadoras mais citaram foi a quantidade e tipos de brinquedos.

Três educadoras julgaram os materiais inadequados e demonstraram insatisfação em relação a pouca diversidade, a qualidade e quantidade dos brinquedos.

As outras cinco demonstraram estar bem satisfeitas com os brinquedos disponíveis, tanto em número quanto em qualidade, sobretudo com a aquisição recente feita pela nova diretora, há poucos meses.

*“Hoje eu posso falar prá você que tem brinquedos suficientes prá eles brincarem. Há uns seis meses atrás não tinha, nada, nada, nada. Só tinha lixo. Sucata, é... sucata, brinquedo quebrado. (...) Hoje sim, essa nova diretora pegou dinheiro da APF e gastou mesmo assim com coisas para as crianças. Quando voltei de licença, eu até estranhei o ambiente. Estranhei os brinquedos. Falei: meu Deus! Mas eu estou sonhando? Isso é verdade?”(Patrícia)*

Outro elemento que elas salientaram, em seus depoimentos, foi o número insuficiente de funcionários, o que muitas vezes impede que a educadora faça sua permanência, pois, não tem quem fique com a turma enquanto a educadora se ausenta da sala para fazer o planejamento.

Lembrando que a inclusão de crianças especiais é um fato a ser considerado quando se discute a promoção do desenvolvimento, foi feita uma pergunta para compreender de que modo isso tem sido realizado.

Quando indagadas sobre se **já atenderam alguma criança com problemas no desenvolvimento ou deficiências na creche**, sete delas responderam afirmativamente. Entre os relatos apareceram crianças com lábio leporino, com deficiência visual, com problemas motores e outras situações ainda não diagnosticadas, mas que necessitam de adequações em seus atendimentos.

Nos relatos nos quais se encontram informações sobre essas experiências verificam-se histórias comoventes, de coragem e bom senso, além de muita falta de orientação específica para acolher as crianças:

*“Foi assim ... na calada mesmo. A criança chegou, entrou na sala, e não passaram nada, prá ninguém da sala. Falou que essa criança ia vir, porque era caso assim... mas eu fiquei com medo. Eu não sabia. Eu nunca tinha cuidado... veja bem, eu já tenho 28 anos aqui e eu nunca tinha cuidado de uma criança assim. Eu fiquei com muito medo. Porque você dava de mamar pela boca e saia pelo nariz, né. Meu Jesus! Olha, foi assim... ele ia vomitar pela boca e vomitava pelo nariz. Então perdia o fôlego, tem problema de perder o fôlego. Então, eu pensava, meu Deus, se acontece alguma coisa com essa criança na mão da gente... você sabe que eles matam por nada... Ai, meu Deus!” (Patrícia)*

Os dados obtidos convergem para a necessidade urgente de se avaliar melhor em quais condições a inclusão de crianças especiais vem se realizando, como se visualiza na fala abaixo:

*“Quando ele entrou no CMEI ele nunca tinha colocado uma comida na boca, sabe. E daí fica complicado você ver uma criança que nunca colocou uma comida na boca, né? Eu é que era a responsável por ele na turma, quer dizer, por todas e por ele (risos). (...) Eu estava na maior parte do tempo sozinha, tinha que alimentá-lo por sonda. Não nos foi dado curso específico para alimentá-lo por sonda. A sonda na realidade também não era uma sonda típica de alimentação, era uma sonda que era usada, que eu fui me informar, que era usada prá bexiga. E era com essa sonda que ele se alimentava.(...) E foi muito complicado, essa sonda entrava muitas vezes prá dentro da barriga e era horrível aquilo entrando prá dentro da barriga. A mãe, em algumas vezes em que eu chamei, porque o negocio entrou prá dentro, chamei a mãe... prá vim tirar, eu não ia tirar, eu não tenho curso, habilidade, como não é dado para educador nenhum. Essa coisa de inclusão não dá, está muito errada. Porque se estabeleceu que tem que fazer essa tal de inclusão, mas não se prepara o profissional para a inclusão, sabe? Não acaba se adequando uma série de coisas para isso.” (Adelaide)*

De acordo com os depoimentos, a maior parte dos cuidados e adaptações foram iniciativas das próprias educadoras que se apegam na fé divina e com o auxílio de seu bom senso e de suas experiências anteriores:

*“Olha, em primeiro lugar a gente contou com a ajuda de Deus, né? Depois, em segundo, foi a experiência do dia-a-dia. (...) Eu tinha muito medo de cuidar do menino! Muito medo! Medo que se afogasse. Ele se afogava de tudo. Era só olhar para ele que se afogava (risos). O refluxo, ... dava de mamar, vomitava tudo, pela boca, pelo nariz, por tudo. Então, agora a gente não tem mais medo. Eu não tenho mais medo. (Patrícia)*

A educadora **Bruna** afirma que atendeu uma criança com problemas de visão e que, a Secretaria Municipal de Educação enviou um material para que ela e sua colega de sala obtivessem maiores conhecimentos sobre como trabalhar naquele caso. Porém, o material, que se resumia a um vídeo, trazia informações sobre crianças com faixa etária superior a que elas atendiam. Dessa forma, o material pouco ajudou, segundo a entrevistada.

VITTA (2004) verificou que a inclusão de crianças com deficiências em berçários é vista com reservas pelas próprias educadoras. RORIZ, AMORIM e ROSSETI-FERREIRA (2005), após realizarem pesquisa em torno de publicações sobre o tema da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, concluem que existem ainda várias questões a serem debatidas neste âmbito. Eles apontam que conceitos como o de deficiência, o que vem a ser, quando identificar, como identificar, são pontos que necessitam ser melhor discutidos. Também indicam que, muito embora já se tenha completado 14 anos desde a Declaração de Salamanca, a inclusão continua sendo um tema pouco evidenciado na literatura brasileira.

Isso confirma a noção de que a inclusão de crianças com necessidades especiais é mais um tema que merece ser discutido e avaliado junto das educadoras de creche, principalmente porque já se percebeu que a interação criança-criança em creche é elemento positivo para o desenvolvimento infantil (RAMOS, 2006), o que poderia ser um ponto a considerar também para a criança com necessidades especiais.

Voltando às respostas sobre seu desempenho, as educadoras relatam que sentem-se despreparadas para executar seu trabalho, e isso é um ponto que poderia ser explorado melhor em outros estudos, bem como mais aproveitado para aprimorar os cursos de formação continuada e outras iniciativas que visassem a melhoria de sua auto-estima, como profissionais da educação. É interessante isso: elas sabem de sua importância, possuem formação inicial, mas, no entanto, não se sentem preparadas para lidar com a criança. Também é comprometedora a questão de que atendem crianças com dificuldades no desenvolvimento ou com uma deficiência propriamente dita sem saber ao certo o que devem fazer ou o que é de sua alçada profissional. Ou seja, elas acabam aprendendo no dia-a-dia, conforme a necessidade se avizinha. Não se delineia, portanto, um conhecimento mais elaborado ou uma prática baseada na reflexão e sim, uma conduta profissional baseada profundamente no empirismo e na necessidade imediata.



#### 4.6 CONCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DAS EDUCADORAS NA CRECHE E SUAS SUGESTÕES

Neste subcapítulo, levanta-se as concepções das educadoras sobre as dificuldades que encontram em seu dia-a-dia e as sugestões dadas pelas próprias entrevistadas para a melhoria do ambiente da creche.

Dentre as principais dificuldades relatadas pelas educadoras, destacam-se a pouca participação e envolvimento familiar na creche, a falta de diálogo entre as famílias e as educadoras. Elas também apontam para a pressão e a sobrecarga de trabalho a que são submetidas durante a sua rotina, o que lhes gera cansaço tanto físico quanto psicológico.

Estes dados são consonantes aos achados por ONGARI e MOLINA (2003) e SILVA (2003), que também observaram queixas de estresse e cansaço entre educadores de creche.

Por outro lado, o relato abaixo evidencia o modelo de atendimento que as educadoras acabam formando:

*“Eu acho que minha dificuldade central aqui dentro é aquela visão de linha de montagem para criança. **É um fordismo infantil** (risos). No qual você tem que ser rápido, tem que ser imediatista, você não está pensando na parte em que a criança está ali para você interagir com ela ... quando você vai dar o banho ou alguma coisa assim, você tem que ser mais rápido, pois falta um monte de criança ainda. Então acaba fazendo com que essa pressão **seja mais uma linha de montagem, uma linha de produção do que realmente uma creche.**” (Ana Paula)*

Uma das dificuldades apontadas diz respeito à falta de novas atividades para serem realizadas com as crianças. As educadoras destacam que as atividades são quase sempre as mesmas, caem na rotina.

Outras dificuldades referem-se ao controle do comportamento das crianças em turmas grandes e ao fato de muitas vezes terem que trabalhar sozinhas, sem a ajuda de outra educadora.

Quanto às **sugestões** sobre as melhorias que deveriam ser feitas para que a creche se transformasse em espaço de promoção do desenvolvimento, as respostas reforçam informações que já apareceram no decorrer deste estudo. Todas

elas são relativas à ampliação do espaço físico e de materiais, da melhoria na qualidade da atenção despendida às crianças, do tamanho das turmas, da necessidade de aumento do número de funcionárias, da ampliação da oferta de cursos específicos, da disponibilização de apoio pedagógico efetivo e de considerar sua experiência quando da organização dos espaços e rotinas.

**Adelaide** chama atenção para os educadores serem consultados no momento de serem planejadas as estruturas da creche:

*“Mas antes de um arquiteto vir fazer, podia perguntar para os educadores como é o trabalho, como é a dinâmica daquela turma, como que é aquela turma, ...antes de fazerem creches, acho que deveriam ser consultados os educadores, ... quem trabalha com a criança. Porque daí eles falam: vamos fazer um redondo aqui, um redondo ali, ... tudo redondinho, acho que o bonito estava no redondo (risos- falando das paredes). E, de repente, não é o ideal, sabe?” (Adelaide)*

Já para **Ana Paula** as sugestões rondam a organização do trabalho e a atenção às crianças:

*“O que falta são reuniões pedagógico-administrativas, na qual você realmente vai ter uma discussão, vai ter um consentimento de toda a equipe, de trabalhar aqui dentro. Porque há ainda muita divergência e essa divergência acaba que influi, no que eles tanto esperam, no desenvolvimento infantil.” (Ana Paula)*

Por outro lado, as educadoras sugerem uma reforma no espaço escolar da creche, ampliando as salas e delimitando os espaços próprios para o refeitório, o parque, os pátios. A diminuição do número de crianças por sala também é sugerido, como demonstra **Bruna**:

*“(...) as salas são lotadas. O atendimento cai, porque você não sabe quem comeu direito, você não acompanha certinho aquela criança. Está ali no meio, você está ali, é um todo, não é? **Você não sabe as particularidades**, sabe mais ou menos.”*

Outra sugestão dada é a de ampliar o quadro de funcionários de modo a não sobrecarregar tanto as educadoras:

*“É que as vezes as pessoas faltassem menos, né. (...) É que a pessoa falta porque precisa faltar. Mas ... deveria ter alguém extra, para o dia que faltasse duas, três, ligasse e esse alguém viesse. Porque daí não cansa muito a gente. A pessoa fica doente aí.” (Patrícia)*

Dentre as dificuldades evidenciadas pelas educadoras, há fortes indícios de que há a necessidade de rever as condições em que o trabalho em creche vem sendo realizado. Obviamente que as chances de se desenvolver um atendimento com qualidade decresce à medida em que elas não se encontram em condições físicas ou mentais de trabalhar. Como já indicado por outros autores anteriormente dentro do corpo deste trabalho e igualmente feito por PEREIRA (2003), são encontrados índices de estresse mais altos em profissionais da educação (educadores e professores) do que o considerado adequado para o restante da população. Também foram identificadas queixas como cansaço físico e mental, problemas de voz e falta de tempo para si mesmo. Ainda conforme estudo de PEREIRA (2003), há que se pensar que esse estresse constante contribui para que sejam verificados transtornos psicológicos e físicos que podem tanto trazer reflexos no comportamento quanto no ambiente social.

E nesse sentido LORDELO *et al* (2007) expõe que não necessariamente a quantidade de brinquedos ou o tamanho do espaço é que são pontos primordiais para um desenvolvimento positivo. Ela encontrou evidências em estudos de que o comportamento do adulto cuidador é que é realmente o fator com maior influência para a criança.

A falta de uma vinculação com as famílias das crianças é algo que também afeta as educadoras. Esse ponto mereceria aprofundamento em estudos posteriores, principalmente por se tratar de uma comunidade com grandes dificuldades sociais. Há casos em que as famílias acabam dificultando a continuidade do trabalho das educadoras. Como exemplo, há um caso em que as educadoras ficaram responsáveis pela limpeza das roupas de crianças que atendem, porque a família não as mantinha assim. As educadoras, a título de assegurarem o bem estar destas crianças, tomaram essa atitude e ganharam mais uma atribuição, entre as tantas. Dessa forma, pode-se inferir o quanto as condições da família (culturais, econômicas, de escolaridade, entre outras) afetam o trabalho das educadoras. LORDELO *et al*. (2007) aponta que o nível de escolaridade das famílias vem sendo considerado como um fator de importância para o desenvolvimento integral das crianças.

A grande maioria das sugestões citadas estão em consonância com as enumeradas no estudo de SILVA (2003). Dessa forma, pode-se inferir que as dificuldades aqui encontradas são comuns no âmbito das creches. Nesse sentido, estudos comparativos poderiam elucidar melhor esse aspecto.

## **CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no oceano. Mas o oceano seria menor se lhe faltasse uma gota.” (Madre Tereza de Calcutá)*

Como todo estudo exploratório não é pretensão desta pesquisa esgotar o tema proposto, muito menos encerrar a figura da educadora de creche neste ou naquele rótulo. O presente trabalho abriu possibilidades de novas investigações e apontou elementos que ainda são pouco evidenciados na literatura, a exemplo da temática do desenvolvimento na primeira infância em contexto de creche sob a ótica das educadoras.

Após a exposição detalhada dos resultados encontrados e de sua discussão, resgata-se o objetivo principal desse trabalho:

**Investigar as concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança pequena, na faixa etária de zero a três anos.**

De forma clara pôde-se perceber que as educadoras envolvidas nesta pesquisa possuem uma concepção frágil e pouco explorada de desenvolvimento infantil, fortemente baseada no senso comum e no empirismo, sem grandes reflexões, aprofundamentos ou apoios teóricos. O desenvolvimento para elas aparece como algo imensamente propiciado pelo ambiente, pelas condições de higiene, pelo cuidado e pela influência/estímulo constante da educadora.

Aliás, a figura da educadora e a sua importância para o desenvolvimento da criança aparecem em destaque com grande frequência nesse estudo. Essa importância é justificada, por elas mesmas, levando-se em conta a situação da comunidade na qual está inserida a instituição - que é uma região de periferia, na qual muitas famílias vivem com escassez de recursos e cujas crianças ficam expostas a certos tipos de comportamentos negligentes (falta de alimento, falta de higiene, cuidados médicos, violência, entre outros). Inclusive, há casos de crianças que foram encaminhadas para a creche pelo Conselho Tutelar para que tivessem

possibilidade de cuidado, alimentação e higiene mais adequados, por exemplo. Dessa forma, concorda-se com PIMENTA (1999) quando ela conclui que a maneira como as educadoras compreendem sua função é primordial para entender a forma como se interessam e organizam seu trabalho com a criança pequena. Para este conjunto de educadoras seria bem importante promover momentos para que elas possam avaliar melhor sua função e rever suas posturas para que não caiam no assistencialismo.

Quanto às considerações sobre as especificidades da faixa etária de zero a três anos, há algumas discrepâncias nas informações coletadas. Elas oscilam entre perceber a criança como um ser ativo, protagonista de seu desenvolvimento e em vê-la como um ser “moldável” ou “treinável”. Conjuntamente, as educadoras indicam que a criança precisa de carinho e estímulos constantes para que se desenvolva bem. Esses estímulos são brincadeiras (como músicas, danças, jogos e brinquedos diversos), atividades para serem executadas em papel (pinturas, colagens, rabiscos) e exercícios de estimulação (massagem, exercícios psicomotores e outras atividades realizadas em colchonetes). Também são consideradas as ações de higiene e alimentação como fonte de estímulos e aprendizagem.

Já no tocante a como concebem sua função na creche e quais competências julgam necessárias para desempenhar bem o seu trabalho, além de perceberem sua importância e de sentirem-se bem trabalhando com crianças pequenas, elas indicam que é preciso ter uma formação adequada, gostar do que faz, estar sensível à criança, juntamente com uma equipe bem organizada e condições ambientais adequadas (materiais, espaços) para que um bom atendimento se verifique. Elas também enfatizam a necessidade da educadora ter além de formação, vocação ou talento para poder trabalhar com crianças pequenas.

Porém, a realidade da instituição não se mostra a favor dos pontos acima citados. Segundo as educadoras, várias são as dificuldades encontradas em seu dia-a-dia. Dentre elas, a falta de tempo para planejar e discutir as atividades, a escassez de funcionários, o apoio pedagógico precário, a falta de espaços adequados para as atividades das crianças, a grande quantidade de crianças por turma aliados a uma rotina extenuante parecem colaborar para que algumas educadoras aparentem estar um tanto inseguras quanto a seu desempenho e de

modo geral e constante sintam-se imensamente cansadas e sobrecarregadas. O que é um ponto forte para a queda na qualidade do atendimento.

Retomando as questões sobre desenvolvimento infantil, pôde-se perceber que a partir desse cotidiano cansativo e com tantas atribulações, elas acabam por não atender as crianças em suas particularidades, e isso as resseente como profissionais, exatamente como uma das educadoras relatou: trabalham como se fosse um fordismo infantil, uma linha de produção. Isso certamente não contribui para que a creche se consolide como espaço de promoção do desenvolvimento infantil.

Também, o modo como elas acompanham e avaliam o desenvolvimento das crianças é algo um tanto frágil do ponto de vista teórico-metodológico. Elas fazem uso da comparação entre as próprias crianças e da observação diária, estabelecendo parâmetros bem diversos entre si quanto ao que se deve esperar das crianças em termos de comportamentos de acordo com a faixa etária. Isso reafirma a inconsistência da formação dessas profissionais e a necessidade urgente de terem tempo e espaço para refletirem sobre sua prática. Lembrando que elas já possuem certo conhecimento, elaborado não só na ação diária, mas também proveniente de suas formações acadêmicas, devendo isso ser melhor aproveitado em prol delas – como profissionais e pessoas, bem como em favor das crianças e da comunidade de modo geral.

Mesmo em meio a contradições e dificuldades elas estabelecem com coragem iniciativas e estratégias próprias para que as crianças se desenvolvam adequadamente. E isso aparece em profusão quando elas falam de suas experiências com as crianças que estão em situação de inclusão.

Nos relatos enumeram-se diversos momentos em que as educadoras se viram sem as informações necessárias para dar conta, com segurança, das necessidades ou especificidades das crianças especiais que eram por elas atendidas. Houve situações em que só puderam contar com a fé divina e ou com seu bom senso.

Dessa forma, tomando-se em conta o desenvolvimento como um processo contínuo, no qual vários níveis se entrelaçam e para o qual diferentes fatores

colaboram, pode-se concluir que diversos são os elementos a serem adequados para que a creche se verifique como espaço de promoção do desenvolvimento infantil.

No entanto, pode-se considerar que, mesmo tendo que atender a necessidades imediatas, essas educadoras tendem a ser fortes parceiras das crianças, se não por uma formação sólida e um ambiente que as ampare e instigue, pelo menos por sua força de vontade e interesse em doar-se em prol da criação de possibilidades e oportunidades para o futuro do público infantil dessa instituição.

As sugestões aqui expostas estão embasadas nas que as próprias educadoras fizeram em seus relatos e nas análises e reflexões realizadas ao longo do estudo. Assim, enumera-se a necessidade de:

- que sejam readequados os espaços das creches levando-se em consideração a realidade do atendimento, a quantidade de crianças atendidas e as especificidades do público infantil;
- que sejam criados cursos específicos que tratem da primeira infância e que seja ampliada a oferta de vagas para esses cursos;
- que os cursos de formação inicial e os de formação continuada levem em conta a criança real e possam ser organizados conforme a linguagem e a realidade prática profissional. Que esses mesmos cursos evidenciem aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, considerando-a como sujeito ativo, dentro de uma abordagem que considere os vários aspectos do desenvolvimento.
- que sejam feitas mais pesquisas para verificar como o desenvolvimento infantil vem sendo concebido, avaliado e promovido nesta faixa etária e em outros contextos de creche;
- de se aprofundar os estudos sobre de que modo a inclusão de bebês com necessidades especiais vem sendo tratada pelas educadoras, bem como de que forma esta inclusão contribui ou não para o desenvolvimento infantil dessas mesmas crianças;
- e por fim, que as Universidades contribuam com projetos de pesquisa e de extensão para que conceitos importantes sejam re-significados dentro da educação



infantil e que a qualidade no atendimento em creche seja valorizado não apenas como um direito da criança, mas como um direito humano e universal indeluzível, no qual são incluídos todos os sujeitos que nela se envolvem e nela participam suas vidas.

## REFERÊNCIAS

ALBADEJO, C. B., HURTADO, I. L. **Diagnóstico em Atención Temprana**. Minusval, Espanha, Número Especial - Atención Temprana, mar., 2003. CD ROM

ALVES, Roberta C. P. **Percepções de Educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, USP, 2006.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

ANDRÉS, Maria de Jesus Sanz. **La Atención Temprana**. Minusval, Espanha, Número Especial- Atención Temprana, mar., 2003. CD ROM

ANJOS, A.M. et al. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 9, p. 513-522, 2004.

ARNAIS, Magali Aparecida de Oliveira. **Novas crianças na Creche: O desafio da Inclusão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP - UNICAMP, 2003.

ASPESI, Cristina de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane Farias. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Anderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano- tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 19-36.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Persona, 1979.

BATISTA, Rosa. **O caráter educativo da creche: um estudo de caso a partir da**

**rotina.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Resumo

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce.** São Paulo, 1998. 146 p. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BOLSANELLO, Maria Augusta e SILVA, Cristiane Ribeiro da. No cotidiano das Creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 31 – 36, jan.-jun., 2002.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Resumo

BRAZELTON, T. Berry. **Momentos decisivos do desenvolvimento infantil.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRAZELTON, T. Berry e GREENSPAN, I. Staley. **As necessidades essenciais das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAZELTON, T. Berry e CRAMER, Bertrand G. **As primeiras relações.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRODIN, Jane e RIVERA, Trinidad. **Juega Conmigo! El juego y los juguetes para niños com discapacidad.** Tecnología, comunicación, discapacidad. Informe n° 26. Estocolmo, Suécia, 1999.

BROFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., 1999.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGER, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.36, n.127, jan.- abr, 2006.

CARO, Ignacio Avellanosa. **Los Problemas Emocionales**. Minusval, Espanha, Número Especial- Atención Temprana, mar.,2003.CD ROM.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação e Sociedade, Campinas**, vol. 23, nº80, setembro, 2002, p. 326-345.

CORREA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: Uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – DF, 2007.

D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da Personalidade**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1980. 4ª edição.

DELVAL, Juan. **Aprender na Vida – Aprender na Escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ELTINK, C. F. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de adaptação de bebês a uma creche**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

GAUY, Fabiana Vieira; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano- tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 53-70.

HALPERN, et al. **Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida**. *Jornal de Pediatria*, vol. 76, nº 6, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, nº 68, 1999. <http://www.cedes.unicamp.br>

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LEBOVICI, S. **O bebê, a mãe e o psicanalista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBRO BLANCO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA, Espanha, Madri: 2000.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.26, n.129 , Set./Dez. 2006.

LORDELO, Eulina da Rocha; CHALHUB, Anderson Almeida; GUIRRA, Raquel Cardoso; CARVALHO, Cláudio Seal. Contexto e Desenvolvimento Cognitivo: Frequência à Creche e Evolução do Desenvolvimento Mental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20, n. 2, p. 324-334. 2007. Disponível em [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc)

LORDELO, Eulina da Rocha. Educadores de Creche: Concepções e Práticas. **InterAção**, Curitiba, v.2, p. 113 – 132, jan./dez. 1998.

LORDELO, Eulina da Rocha. **Ambiente de desenvolvimento humano: uma reflexão a partir do contexto de creche**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, B. C.; MARTINS, L. A. R. Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com Síndrome de Down. **Revista Educar**, Curitiba, n. 23, p. 143-159, 2004.

MACIEL, A. M. dos Santos. **Desenvolvimento mental e motor de crianças em creches da rede municipal de Recife**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela M. C. Uchôa de Abreu. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Âderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano- tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 90-112.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado compartilhado: relações entre famílias e profissionais de uma Creche**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina, 2005. [LILACS]

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O processo saúde – doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis**. Caderno de Saúde Pública, vol. 16, nº 4, p. 1143 – 1148. Dez. 2000a. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº111, p. 115 – 133. Dez. 2000b. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Crenças de Educadoras de Creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 17, nº 3, Set. 2001.

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SOUZA, Dayana Coelho; BUGLIANI, Maria Aparecida Priolli. Família e creche: crenças a respeito de temperamento e desempenho de bebês. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol.23 n.3, Jul-Set.,2007

MIRANDA, Mônica Carolina; MUSKAT, Mauro. Neuropsicologia do Desenvolvimento. In: ANDRADE, Vivian Maria; SANTOS, Flávia Heloísa dos; BUENO, Orlando F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 211- 224.

NAZÁRIO, Roseli. **A boa creche do ponto de vista das professoras da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al . Construção da Identidade Docente: Relatos de Educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n 129, p. 547-571, set./dez, 2006.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, Ana Lúcia de B; DUPRET, Leila. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? **Psicologia USP**, São Paulo, v.15, n.3, p. 103-116, 2004.

PAPALIA, D. E. ; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 7ª Ed.

PAULA, A. R. de, CREDIDIO, E. B. Y.; ROCHA, E. F.; REGEN, Mina. Enfrentando o desafio e criando estratégias: a inserção de crianças com deficiências nas creches do município de São Paulo. **Temas desenvolvimento**, v.11, n.62, p.14-22, maio-jun,2002.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides. **Sintomas de estresse em educadores brasileiros**. *Aletheia*;(17/18):63-72, jan.-dez. 2003. Resumo.

PEREZ, Jorge Sergio Galhardo. **Modelos de Atuação do profissional de creche**. Tese de Doutorado, São Paulo, 1993. Resumo.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense,1972. 5ª Ed.

PIMENTA, Sirley Telles. **A formação em serviço das educadoras de creche como espaço de tomada de consciência de sua função pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – UFPR, 1999.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da Creche: o que falam as crianças do berçário?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

RAPOPORT, Andréa e PICCININI, César A. A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.9, n.3, p. 497 – 503, 2004.

RAPOPORT, Andréa e PICCININI, César A. Concepções de Educadoras sobre a adaptação de Bebês à Creche. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.17, n. 1,

jan.-abr. 2001.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. O bebê de risco e sua família: o trabalho preventivo. **Temas em Psicologia da SBP**, vol. 11, nº 2, 2003. Retirado de [www.sbsonline.org.br/revist2/vol11n2/art03\\_t.htm](http://www.sbsonline.org.br/revist2/vol11n2/art03_t.htm)).

ROGOFF, Bárbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

RORIZ, Ticiano Melo de Sá, AMORIM, Katia de Souza, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Psicologia USP**, São Paulo, v.16, n.3, p. 167-194. 2005.

ROSSETI - FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia; VITÓRIA, Telma. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**. v.4, n. 2, p.35-40, jul.-dez. 1994.

ROSSETTI – FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, mar. 2002

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw – Hill, 2ª edição, 1998.

SÁNCHEZ, P. A., MARTINEZ, M. R. e PEÑALVER, I. V. **A Psicomotricidade na educação infantil – uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche (Criança de 0 a 3 anos)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 7ª Ed.

SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor**



**para a educação infantil.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2002. Resumo.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. **Concepções de Educadoras infantis sobre o seu trabalho com bebês no cotidiano de Creches.** 86 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2003.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Intervenção Precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfrenbrenner. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Anderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano- tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 152-170.

TJOSSEM, T. D. **Intervention Strategies for high risk infants and young children.** England: Oxford, 1976.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramalho. **O Olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança.** 198f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP, 2001.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramalho; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.11 n.1, jan./fev. 2003.

VITTA, Fabiana C. F. **Cuidado e Educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2004.

VITTA, Fabiana C. F. de e EMMEL, Maria Luisa G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, v.14, n. 28, p. 177-189, maio-ago, 2004.

VOLPATO, Claudia F.; MELO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: Reflexões Críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, nº 126, p. 723-745, set.-dez.,2005.

WEBER, L. N. D.; SANTOS, C. S. D. dos; BECKER, C.; SANTOS, T. P. dos. Filhos em creche no século XXI e os sentimentos das mães. **Psicologia e Argumento**, v.24, n.44, p.45-54, jan-mar, 2006.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975b.

ZANELLA, Andréa Vieira e ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia e Estudo**, Maringá, v.7, n.2, p. 127-133, 2002.

## ANEXO1

### Roteiro de Entrevista

#### Identificação:

---

Local da Entrevista: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

#### I. Caracterização dos Sujeitos

1. Qual sua idade?
2. Qual seu estado civil?
3. Você tem filhos? Quantos?
4. Qual sua escolaridade?
5. Descreva sua trajetória profissional anterior a seu trabalho nesta Creche.
6. Há quanto tempo trabalha em creche? E nesta creche?
7. Você atende atualmente crianças em qual faixa etária? Quantas são?
8. Você possui algum tipo de experiência ou capacitação para trabalhar com essa faixa etária?

#### II. Dados relacionados aos objetivos da pesquisa

1. Por que você escolheu trabalhar na creche?
2. O que você considera muito importante para um bom atendimento na creche?
3. Como você se sente trabalhando com bebês?
4. Em sua opinião, que competências são necessárias para trabalhar com crianças dessa faixa etária?
5. O que você acha que crianças desta faixa etária (de 0 a 3 anos) necessitam para se desenvolver?
6. Você atende a turma sozinha ou conta com o auxílio de outro profissional? Qual ou quais profissionais? Com que frequência você conta com este auxílio?
7. Que tipo de atividades você costuma fazer com crianças dessa faixa etária? Como você descreveria um dia típico em seu trabalho?
8. Você organiza e planeja as atividades desenvolvidas no dia a dia?
  - 8.a. Como planeja?
  - 8.b. Você conta com alguém para lhe auxiliar ou com algum material que embase o planejamento de atividades?
  - 8.c. Quem?
  - 8.d. Que material?





- 8e. Você consegue desenvolver as atividades planejadas?
9. Você costuma estabelecer objetivos para estas atividades? Quais objetivos? Consegue cumpri-los sempre?
  10. Para você, o que é desenvolvimento infantil?
  11. Como você acompanha o desenvolvimento das crianças de sua turma?
  12. Como você sabe se uma criança está se desenvolvendo bem ou não?
  13. Em qual idade as crianças que você atende iniciam a fala? E se não iniciam nesta idade o que você costuma fazer?
  14. Em qual idade as crianças que você atende começam a andar? E se não iniciam nesta idade o que você costuma fazer?
  15. Como você percebe que o bebê é esperto ou está agindo de forma adequada para sua idade?
  16. Os bebês que você atende mostram sinais de interação social? Em qual idade você percebe que eles começam a interagir socialmente? E quando não o fazem, o que você faz?
  17. Quando você percebe que a criança não está se desenvolvendo bem, o que você faz?
  18. No que o seu trabalho diário ajuda no desenvolvimento das crianças que você atende?
  19. Para você qual o papel do educador dentro do processo de desenvolvimento da criança de zero a três anos? E do professor? E do pedagogo?
  20. Você já atendeu alguma criança com problemas ou deficiências? Conte como foi essa experiência.
  21. Como você avalia o seu desempenho na creche?
  22. Você acredita que a educadora/ professora de creche está preparado para trabalhar com crianças pequenas?
  23. Você acredita que os espaços físicos e os materiais da creche estão adequados para o atendimento à criança pequena?
  24. O que você considera que falta na creche para promover o desenvolvimento da criança pequena?
  25. Você costuma freqüentar cursos sobre desenvolvimento infantil?
  26. Quais suas maiores dificuldades em trabalhar com crianças?
  27. Que sugestões você daria para a melhoria do trabalho com a criança pequena em creche?
  28. Como você descreve seu relacionamento com as famílias das crianças da sua turma?

## ANEXO 2

Aprovação disponível em

[http://portal.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/extrato\\_projeto.cfm?codigo=160](http://portal.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/extrato_projeto.cfm?codigo=160)

265

  				
<b>Título do Projeto de Pesquisa</b>				
Concepções de Educadoras de Creche sobre o Desenvolvimento da Criança na faixa etária de zero a três anos				
<b>Situação</b>	<b>Data Inicial no CEP</b>	<b>Data Final no CEP</b>	<b>Data Inicial na CONEP</b>	<b>Data Final na CONEP</b>
Aprovado no CEP	10/10/2007 11:10:40	21/11/2007 08:52:05		
<b>Descrição</b>	<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Nº do Doc</b>	<b>Origem</b>
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	08/10/2007 11:03:13	Folha de Rosto	FR160265	Pesquisador
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	10/10/2007 11:10:40	Folha de Rosto	3251.0.000.091-07	CEPV
3 - Protocolo Pendente no CEP	01/11/2007 12:53:11	Folha de Rosto	3251.0.000.091-07	CEP
4 - Protocolo Aprovado no CEP	21/11/2007 08:52:05	Folha de Rosto	438.118.07.10	CEP
				

### ANEXO 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- a) Você, Educadora, está sendo convidada a participar de um estudo intitulado “*Concepções de Educadoras de Creche sobre o Desenvolvimento da Criança na faixa etária de zero a três anos*”. É através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é investigar as concepções de educadoras de Creche sobre o desenvolvimento da criança pequena, na faixa etária de zero a três anos.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário que participe de uma entrevista aberta, seguindo um roteiro de perguntas. A sua entrevista será realizada no período de trabalho, com prévio consentimento da Direção da Instituição. Nosso encontro se dará em uma sala específica, aonde permaneceremos por 60 minutos em média e seus dados serão gravados com aparelho específico.
- d) Como em outras pesquisas, você poderá experimentar algum desconforto, principalmente relacionado à falta de costume de ter que responder a um roteiro de perguntas ou ainda de ter sua voz gravada.
- e) Não existem riscos na sua participação nessa pesquisa.
- f) Para tanto você deverá estar disposta a receber a pesquisadora e proceder a entrevista, em datas que serão combinadas após assinatura deste termo que estarão entre os meses de novembro/2007 e março/2008, em seu horário de trabalho.
- g) Contudo os benefícios esperados são: as possíveis contribuições que as informações coletadas possam evidenciar nos futuros estudos e ações que tratem do desenvolvimento da criança de zero a três anos em ambiente de Creche.
- h) A pesquisadora Nelly Narcizo de Souza é a responsável pela sua participação e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa, através de contato telefônico (41 8818 6611) ou por email: [nellysouza@gmail.com](mailto:nellysouza@gmail.com).
- i) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- j) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará na interrupção de seu atendimento, que está assegurado.
- k) As informações relacionadas ao estudo serão inspecionadas pela orientadora que acompanha a pesquisadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- l) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo a pesquisa termine, as fitas serão desgravadas.

- m) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.
- n) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu trabalho. Eu entendi o que não posso fazer durante a participação e sei que qualquer problema relacionado ao estudo será tratado sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

---

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_.

Nelly Narcizo de Souza