

Renata Picoli Takamori Funada

# EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DA QUALIDADE DE ENSINO

um estudo da rede municipal de creches  
numa cidade do interior paulista



Renata Picoli Takamori Funada

# EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DA QUALIDADE DE ENSINO

um estudo da rede municipal de creches  
numa cidade do interior paulista



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de LisboaProf. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina  
 sProf<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 aProf<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Educação infantil: o desafio da qualidade de ensino - Um estudo da rede municipal de creches numa cidade do interior paulista

**Diagramação:** Fernanda Jasinski  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** A autora  
**Autora:** Renata Picoli Takamori Funada

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F979                                                    | <p>Funada, Renata Picoli Takamori</p> <p>Educação infantil: o desafio da qualidade de ensino - Um estudo da rede municipal de creches numa cidade do interior paulista / Renata Picoli Takamori Funada. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF<br/> Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br/> Modo de acesso: World Wide Web<br/> Inclui bibliografia<br/> ISBN 978-65-258-1177-2<br/> DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.772232903">https://doi.org/10.22533/at.ed.772232903</a></p> <p>1. Educação infantil. 2. Ensino. 3. Educação pré-escolar. I. Funada, Renata Picoli Takamori. II. Título.<br/> CDD 372.21</p> |
| Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

|                                                                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                            | <b>2</b>  |
| <b>ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A CRECHE .....</b>                                                                    | <b>6</b>  |
| A importância da creche na educação infantil.....                                                                  | 8         |
| A regulamentação do atendimento à infância e seu impacto sobre a educação infantil na creche.....                  | 13        |
| Formação de educadores para a Educação Infantil .....                                                              | 14        |
| <b>EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....</b>                                                        | <b>16</b> |
| Fundamentos e Legislação do Ensino Infantil.....                                                                   | 17        |
| A importância da formação continuada dos docentes da Educação Infantil.....                                        | 21        |
| Formação dos Profissionais da Educação Infantil.....                                                               | 28        |
| <b>RELAÇÃO COM TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÚDICO E BRINCADEIRA NAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO</b> | <b>30</b> |
| Brincadeiras e jogos no desenvolvimento global da criança.....                                                     | 39        |
| O Lúdico no Processo de Desenvolvimento Global.....                                                                | 43        |
| <b>O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLARIZADA .....</b>                                           | <b>48</b> |
| O desenvolvimento Humano na Criança Pequena .....                                                                  | 50        |
| Desenvolvimento em Jean Piaget .....                                                                               | 50        |
| Atividades lúdicas em práticas pedagógicas .....                                                                   | 56        |
| <b>OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS INCOMPLETOS.....</b>                  | <b>68</b> |
| Fatores que determinam a organização da Educação Infantil .....                                                    | 69        |
| Compreendendo o binômio do educar e cuidar em torno da Educação Infantil.....                                      | 71        |
| O Papel do Professor da Educação Infantil nas Creches .....                                                        | 73        |
| <b>CONCLUSÃO .....</b>                                                                                             | <b>76</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                              | <b>85</b> |
| APÊNDICE 1- Questionário sobre a infraestrutura física da creche.....                                              | 85        |
| APÊNDICE 2- Questionário sobre a importância da formação continuada para do-                                       |           |

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| centes da educação infantil ..... | 86        |
| <b>ANEXO 1 .....</b>              | <b>87</b> |
| Leis Inclusivas.....              | 87        |
| <b>SOBRE A AUTORA .....</b>       | <b>90</b> |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

DCN'S - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação infantil

EPAAE - Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultural

RCEI - Referencial Curricular para a Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## RESUMO

A educação infantil se caracteriza como a primeira etapa do ensino básico, organizada em creche, para crianças de até três anos e 11 meses, e pré-escola, dos 3 aos 5 anos e até 6 anos de idade para os nascidos no segundo semestre. Deve contar com um espaço físico para o atendimento e o desenvolvimento integral da criança, a qual é o foco do presente trabalho. Assim, o objetivo geral do presente trabalho foi analisar a qualidade de ensino na educação infantil em creches da rede municipal de Cidade do Interior Paulista. Os objetivos específicos foram: a) tratar sobre o histórico das creches e sua importância; b) apresentar a importância da formação continuada de professores na educação infantil; c) destacar quais aspectos da infraestrutura física são necessários para promover a qualidade do ensino na educação infantil. O estudo foi realizado em duas vertentes, sendo uma qualitativa e outra quantitativa. A qualitativa foi adotada para conhecer a percepção de professores das creches sobre a importância da formação continuada na educação infantil para a qualidade de ensino. A quantitativa, para analisar a qualidade de ensino na perspectiva da infraestrutura física da creche. Nossos resultados evidenciam que a formação continuada do docente deve prepará-lo para uma intervenção dinâmica na educação infantil, a qual se manifesta de acordo com o aspecto legal e pedagógico. Portanto, concluímos que a formação continuada de professores na educação infantil contribui para o aprimoramento do ensino, pois possibilita o contínuo aperfeiçoamento dos profissionais e, por conseguinte, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Todavia, não é um fator que deve ser tratado isoladamente. Como nos ensina Viñao Frago, os espaços e tempos da escola - ou seja, sua organização - também são elementares para processos de ensino-aprendizagem que reconheçam educandas e educandos como centralidades, fundamento de uma educação criativa, autônoma e emancipatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Creche; Formação Inicial e Continuada; Desafios Docentes.

# INTRODUÇÃO

O funcionamento da organização escolar contribui para que os objetivos educacionais sejam atingidos, subsidiando o enfrentamento dos desafios econômicos, sociais, tecnológicos e culturais que surgem e influenciam diretamente a educação e sua gestão.

As intensas mudanças que ocorreram na sociedade nas últimas décadas promoveram alterações na gestão educacional, porquanto o compromisso com a educação de qualidade fez com que a participação de todos os envolvidos no processo educacional fosse considerada na tomada de decisões, como também no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Diante desse novo cenário, dois aspectos emergem como necessários para promover a qualidade de ensino na educação infantil: a formação continuada dos professores e a infraestrutura física adequada do ambiente escolar.

No meio das reformas educacionais surgem novos desafios para o trabalho docente, pois, diante das múltiplas funções que assume no contexto escolar, muitas vezes esse profissional tem que responder às exigências que vão muito além de sua formação. Dentro dessa realidade, uma das principais implicações das políticas públicas no trabalho docente é que o profissional da educação deve estar sempre ampliando e renovando seus conhecimentos por meio de formação continuada.

Nesse contexto, compreende-se que a formação continuada dos professores da educação infantil é um processo pautado na realidade no âmbito da Educação e que faz parte da sequência da formação inicial. Esse processo é necessário para o aperfeiçoamento do professor, bem como a realização efetiva da sua atividade profissional, dado que a formação continuada desenvolve competências e possibilita o domínio dos conteúdos básicos relacionados com as áreas do conhecimento (ZANELA, 2007). Outro aspecto relevante para promover a qualidade do ensino é a infraestrutura física adequada dos ambientes onde ocorre a prática da educação infantil.

O objetivo geral foi pontuar a qualidade de ensino na educação infantil, a partir de análises dos processos de ensino-aprendizagem no que concerne à sua adequação no atendimento das demandas dessa população específica, oportunizando, por conseguinte, seu integral e pleno desenvolvimento global.

Nessa medida, de forma a satisfazer o objetivo geral, fez-se necessário estabelecer os objetivos específicos, os quais foram: a) tratar sobre o histórico das creches e sua importância; b) apresentar a importância da formação continuada de professores na educação infantil; c) destacar quais aspectos da infraestrutura física são necessários para promover a qualidade do ensino na educação infantil. Os objetivos aqui propostos, tanto geral quanto específicos, remetem à reflexão crítica da infância enquanto momento de maior ebulição cognitiva e aprendizagem. De forma espontânea, a criança anseia por novas

descobertas, novos conhecimentos e aprendizagens, visto que o mundo e a realidade tal qual se apresentam ainda são uma novidade. Complementarmente, as capacidades mentais, em suas diferentes dimensões - intelectual, emocional, psicológica e afetiva -, são de uma plasticidade imensurável e estão em processo de formação. De alguma forma, correlacionado aos fatores citados acima, existe uma espécie de desejo incontável em aprender por parte da criança pequena. Entretanto, o cerne da questão é que cada qual aprende de uma forma singular nessa etapa da vida, demandando condições adequadas ou ideais para a efetivação de seu desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, a pergunta que orienta a presente pesquisa é: a Educação Infantil escolarizada se organiza de forma adequada para proporcionar as devidas aprendizagens e o respectivo desenvolvimento da criança?

Para tal, o presente estudo foi realizado em duas vertentes, sendo uma qualitativa e outra quantitativa. A qualitativa foi adotada para conhecer a percepção de professores da creche sobre a importância da formação continuada para a qualidade de ensino na educação infantil. A quantitativa, para analisar a qualidade de ensino da perspectiva da infraestrutura física da creche. Em face disso, a presente tese de doutoramento adotou o método quantitativo, uma vez que se aplicou o questionário e posteriormente realizou-se uma análise estatística dos dados.

A pesquisa quantitativa é definida por Gomes e Araújo (2008, p. 4) como a busca em explicar determinado fenômeno. Segundo Richardson (1999), o tipo de abordagem quantitativa se caracteriza pelo emprego da quantificação tanto na coleta de dados, quanto no tratamento deles por meio de técnicas estatísticas.

Lakatos e Marconi (2007) descrevem a pesquisa qualitativa como um método de investigações empíricas, cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos e a avaliação de programas. Várias técnicas podem ser empregadas para atingir tais resultados, como entrevistas, questionários, formulários, entre outras.

Todavia, os objetivos delineados apresentam caráter descritivo, visto que tendem a descrever características de determinada população (VERGARA, 2000).

O estudo foi realizado em duas creches em uma cidade do Interior Paulista. A população investigada foi composta por 20 professores que atuam nas creches do município. Trata-se de uma amostra não-probabilística por conveniência. Nesse tipo de amostra nem todos os elementos estudados da população possuem a mesma chance de serem escolhidos ou têm disponibilidade para participarem da pesquisa (CERVO; BREVIAN, 2002).

A coleta de dados com os professores que atuam nas creches ocorreu por meio da aplicação de dois questionários. O primeiro contou com 19 questões fechadas, com o propósito de compreender relação entre a qualidade de ensino e a infraestrutura física da creche (APÊNDICE 1).

O segundo questionário foi composto por 05 questões abertas, com vistas a conhecer

a percepção dos professores sobre a importância da formação continuada na atuação de docentes da educação infantil para a promoção de um ensino de qualidade (APÊNDICE 2).

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada a coleta de dados primários e dados secundários. Segundo Yin (2005), dados primários são aqueles coletados pela primeira vez ao longo da pesquisa realizada, ou seja, são resultados inéditos; já os dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, analisados e estão disponíveis para consulta. Estes serão levantados por meio de uma revisão bibliográfica.

Para Mattar (2001), a coleta de dados refere-se à etapa em que são realizados os contatos com os entrevistados, através da aplicação dos questionários e da realização de entrevistas, registrando-se os dados obtidos e encaminhando-os, posteriormente, para a fase de processamento no intuito de tabulá-los, analisá-los e interpretá-los de forma precisa.

Ao longo da coleta de dados, ações como entrevistas, observações e discussões em grupo podem enriquecer as informações obtidas, particularmente pela profundidade e pelo detalhamento das técnicas qualitativas com aportes quantitativos. Na análise da informação, as técnicas qualitativas permitem verificar os resultados dos questionários e ampliar as relações descobertas (RICHARDISON, 2012).

Conforme mencionado, o procedimento de coleta de dados aconteceu por meio da aplicação de 2 questionários, aplicados de modo individual para 20 professores que atuam nas creches selecionadas para este estudo.

Os questionários são uma das ferramentas de coleta de dados mais utilizadas, permitindo que o pesquisador obtenha informações claras e relevantes sobre o problema investigado (CERVO; BERVIAN, 1996). Segundo Rutter e Abreu (1994), os questionários são sempre elaborados primeiramente em um rascunho para ordenar as ideias e as questões. Portanto, é necessária uma revisão criteriosa tanto por parte do pesquisador, quanto por parte dos agentes investigados, os quais devem respondê-los de forma imparcial e impessoal.

A coleta de dados do estudo foi realizada entre os meses de janeiro a fevereiro de 2019. Os procedimentos éticos foram atendidos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes foram informados com antecedência sobre os dias e horários da aplicação do questionário, bem como acerca dos objetivos da pesquisa. Além disso, foi informado aos participantes que durante a pesquisa, caso houvesse danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumiria a responsabilidade por eles. Os riscos previstos foram: incômodo ao sujeito da pesquisa, desconforto, constrangimento em situação potencialmente humilhante, tensão social ou mesmo no relacionamento com o pesquisador, enfim, toda e qualquer forma de incômodo que sempre nos vêm à mente quando pensamos em pesquisa.

Os participantes foram comunicados sobre a ausência de despesas pessoais de quaisquer vieses ao longo da fase do estudo, bem como a ausência de compensação

financeira relacionada às suas participações, as quais foram voluntárias. Caso existissem quaisquer despesas adicionais relacionadas diretamente à pesquisa, tais como passagem, alimentação ou exames para realização da pesquisa, elas seriam absorvidas pelo orçamento da pesquisa.

Caso houvesse algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, o pesquisador seria o responsável pela indenização, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Caso isso ocorresse, o(a) participante poderia entrar em contato com o pesquisador ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Poderia se recusar a participar de qualquer procedimento ou a responder a qualquer questão que lhe trouxesse constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para si.

Visto que a participação possuía caráter voluntário, não era obrigatório o fornecimento de informações e/ou colaboração com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso o investigado decidisse não participar do estudo, ou resolvesse a qualquer momento desistir dele, não seria resignado nenhum prejuízo, nem haveria modificação na assistência que vinha recebendo na Instituição.

Os pesquisadores permaneceram à disposição dos participantes para qualquer esclarecimento que considerassem necessário ao longo de todas as etapas da pesquisa.

# ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A CRECHE

Ao longo da Idade Média e no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, a criança não era considerada um ser que necessitava de atenção e cuidados especiais. Aries (1986) descreve que eram vistas como pequenos adultos com capacidade de sobreviverem sem a ajuda das mães, e ingressavam precocemente ao mundo do trabalho.

Por muito tempo, o lugar da criança esteve relacionado ao papel da mulher na sociedade. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, a estrutura da família recebeu novos formatos e se reorganizou. Arroyo (1994, p. 89) ressalta: “[...] o trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena”.

Arroyo (1994) relata que próximo de meados de 1870 surgiram as primeiras creches no Brasil, que tinham como prioridade atender as famílias pobres, especialmente as mulheres que precisavam sair de suas casas para ajudarem no sustento da família. Sendo assim, as creches apresentam-se como um repositório de crianças pobres, vistas pela sociedade como coitadas, sujeitas à assistência de pessoas caridosas, uma vez que esses espaços ainda não eram de responsabilidade exclusiva do Estado.

Por volta dos anos 30, a criança se tornou um campo de intervenção social, a partir da conexão de práticas que ofereciam assistência social e propunham medidas de controle jurídico sobre a infância dos mais pobres (NUNES, 2005).

Segundo Nunes (2005), a partir dos anos 70, com a introdução da pesquisa e análise na área da infância, várias iniciativas surgem, mudando o panorama da criança pobre no Brasil. São elas: Constituição Federal de 1988, ECA (1990), Política Nacional de Educação Infantil (1994), LDB (1996), Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998). No artigo 227, a Constituição Federal prioriza a criança e o adolescente, sendo dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a eles o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à liberdade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária, além de mantê-los a salvo de todo formato de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Segundo Brzezinski (2010), a LDB foi resultado da organização da sociedade civil que se articulou com o objetivo de assegurar os direitos das crianças. Nela constam três artigos que tratam da Educação Infantil, reafirmando ser essa a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Arribas (2004) afirma que a creche pode, sim, ser um fator importante no desenvolvimento da criança, desde que ela tenha qualidade. Sua responsabilidade vai além do cuidado físico e deve alcançar outros requisitos fundamentais, como o desenvolvimento,

social, emocional e cognitivo e da linguagem.

Buscando entender melhor o período de ingresso à creche, Rapoport e Piccinini (2001) mostram em alguns estudos que tanto as mães quanto as educadoras descrevem os primeiros dias da criança como altamente estressantes, especialmente para bebês e crianças pequenas. A adaptação muitas vezes é difícil não só para a criança, mas, também, para família e para educadora, pois provoca reorganizações e transformações para todos. A autora afirma que a maneira como a família encara o processo influencia diretamente na criança. Desse modo, é importante que mãe/pai participem desse processo, auxiliando na interação da criança com as educadoras, com as outras crianças e o novo ambiente.

Existem muitos fatores, por vezes pouco estudados, que interferem nas reações e na adaptação de bebês e crianças pequenas aos cuidados alternativos. Entre eles, foi destacado o sentimento dos pais sobre o ingresso do filho, a idade e o temperamento da criança, bem como a qualidade do atendimento na creche. É comum que os pais se sintam inseguros com o ingresso do filho à creche. Existem casos em que é mais difícil os pais se separarem da criança do que ela própria se adaptar ao novo ambiente e pessoas (RAPOPORT; PICCININI, 2001).

Rapoport e Piccinini (2001) assinalam a qualidade do atendimento como questão básica na mediação da adaptação. Além disso, afirmam que outros critérios, como o tamanho do grupo, organização do espaço físico e do planejamento da rotina, também são aspectos importantes que contribuem para um atendimento de qualidade.

A creche é uma instituição em expansão desde a década de 1970 no Brasil, mas o histórico de sua implantação é marcado por omissão Estatal, filantropia, ausência de orientação pedagógica, entre tantos outros problemas que contribuíram para que as creches fossem vistas como locais de acolhimento – guarda e proteção – das crianças carentes, cujas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho e, portanto, não poderiam assumir a responsabilidade pelos cuidados com os filhos.

Em função do desenvolvimento industrial e comercial vivido pelo Brasil e consequente inserção feminina no mercado de trabalho, configurou-se uma forte necessidade de criação e manutenção de locais onde as crianças, filhas de operários, pudessem ficar durante o período em que seus pais se dedicavam ao trabalho. Contudo, a omissão do Estado em assumir a responsabilidade pela criação e manutenção das creches fez com que essas instituições sofressem discriminação e, sobretudo, ficassem durante anos envoltas em um nebuloso conceito de assistencialismo, o que impossibilitou a construção de uma identidade bem definida e bem estabelecida não somente para a instituição, mas também para seus funcionários.

Encravada entre a família e a escola, a creche oscila entre as funções e significados dessas duas outras instituições tão bem demarcadas no interior da sociedade. Na verdade, é com a família que a creche mais tem disputado e buscado conquistar espaço, na medida em que essa é a instituição tradicionalmente encarregada de cuidar e de educar a criança pequena. Por

isso mesmo a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir a lacuna que resulta da incapacidade da família em cumprir sua função. Ressalta-se, assim, na história dessa entidade uma forte conotação assistencialista que insiste em manter-se presente até os dias de hoje (MERISSE, 1997, p. 25).

Conforme aponta Merisse (1997), as primeiras instituições voltadas ao atendimento da infância no Brasil tiveram seu início fortemente marcado pela ideia de oferecer “assistência” e “amparo” aos necessitados. As instituições médico-assistenciais e educacionais têm sua origem remota nos abrigos ou asilos que, desde a Idade Média, recolhiam os mais diversos tipos de desvalidos, a fim de evitar que eles ficassem expostos a intempéries e também para que fossem alimentados.

Com relação ao atendimento prestado especificamente à infância, as primeiras instituições criadas com essa finalidade na Europa foram as salas de asilo ou salas de custódia. “Seu objetivo era amparar a infância pobre e tinham como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa” (KISHIMOTO, 1988, p. 44).

No Brasil, os asilos infantis começam a ser instalados a partir do século XVIII. Contudo, para entendermos o processo de implantação de casas destinadas ao amparo da infância, necessitamos entender as conjunturas políticas e sociais que se faziam presentes na sociedade colonial brasileira.

## **1 | A IMPORTÂNCIA DA CRECHE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, a qual é incumbida da função de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, Art 29, 1996).

Segundo Carneiro e colaboradores (2012, p.4), “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

A Educação Infantil na contemporaneidade é prioridade na LDBEN, por isso, deve se constituir numa preocupação em cada entidade e/ou escola que ofereça essa modalidade de ensino. É considerada de suma importância para o desenvolvimento infantil, visto que nessa fase, o organismo da criança está capacitado para realizar atividades que exigem a utilização de funções mais complexas como a linguagem e a coordenação motora (CAMPOS *et al.*, 2006).

Nessa etapa a criança será conduzida para seu desenvolvimento físico, psíquico, social, cognitivo, afetivo e motor, pois as atividades são elaboradas em conformidade com

a faixa etária, variando de 0 a 7 anos (CAMARGO, 2009).

Além disso, nesse período a criança é capaz de desenvolver habilidades sociais, pois está em contínua relação com seus colegas, com a professora e demais membros da escola. Isso favorece a aprendizagem de regras, que futuramente serão imprescindíveis para a sua adaptação social.

Dessa forma, entende-se que no convívio na Educação Infantil a criança desenvolve o senso moral e começa a compreender e distinguir os comportamentos que são adequados e inadequados. Outro fator que torna a Educação Infantil importante é que as ações pedagógicas estão voltadas para estimular várias áreas do desenvolvimento, como: linguagem escrita e falada, coordenação motora, socialização e o raciocínio matemático (PASQUALINI; MARTINS, 2008).

O desenvolvimento de habilidades motoras é essencial nesse período, pois, decorrente desses estímulos a criança irá amadurecer seu organismo e poderá adquirir habilidades mais complexas nas séries posteriores. Além disso, nessa fase do desenvolvimento, por meio de atividades físicas, as crianças manifestam aptidão aos esportes e desenvolvem sua corporeidade (ARRUDA; SILVA, 2014). Para Ramos *et al.* (2013, p. 5):

A fase pré-escolar é a época da aquisição de habilidades motoras básicas, os movimentos fundamentais são considerados verdadeiros núcleos cinéticos. Esta capacidade para mover-se cada vez de forma mais autônoma está relacionada com diversos fatores: maturação neurológica que permite movimentos mais completos; Crescimento corporal, que ao final deste período vai permitir maior possibilidade de domínio corporal, facilitando o movimento e disponibilidade em realizar atividades motoras, etc.

Ao ingressar na Educação Infantil, a criança vivencia um momento de socialização e adaptação. Tal contato social é composto por regras e normas de convívio social, tendo que respeitar horários e os colegas (KAPPEL *et al.*, 1997).

A fase da adaptação escolar é uma etapa que deve ser respeitada pelos familiares e pelos educadores. Nesse período, a escola deve favorecer um ambiente seguro e tranquilo para que a criança conheça a rotina do lugar. Ademais, os familiares que a acompanham devem incentivar e encarar com naturalidade a permanência na escola (DIESEL, 2003).

Ao longo do período de adaptação, os familiares devem evitar críticas e ameaças, frente a possível resistência das crianças em permanecer na escola. A instituição, por meio de sua equipe de profissionais, deverá estar ciente de que esse é um momento que gera ansiedade e angústia para os pequenos. Sendo assim, é incumbida do dever de elaborar estratégias para que a adaptação ocorra com tranquilidade (ORTIZ, 2010).

Em relação à socialização, o professor apresenta papel essencial, pois suas ações podem favorecer ou inibir alguns comportamentos nas crianças, tendo implicações na forma como elas se relacionam com seus pares. Existem diversas situações que podem facilitar a socialização da criança na pré-escola, dentre elas as trocas verbais, as brincadeiras que possibilitam maior cooperação e aproximação entre colegas.

A educação infantil é considerada uma fase importante em que se dá o início da promoção de padrões específicos de interação social como interações filiativas, pró-sociais cooperativos, envolvendo crianças, professores e membros da família e adultos em geral. Assim o professor está intrinsecamente envolvido em seu desenvolvimento e socialização podendo de canalizar determinadas formas de interação social e de caráter (PINTO, 2009, p.1).

Outro fator que ressalta a importância do processo de socialização para o desenvolvimento infantil é a contribuição na elaboração da personalidade da criança. Assim, a socialização deve ser estimulada pelos adultos em um meio ambiente educativo, criando um clima de interações construtivas, incentivando a criança a colaborar e a ter empatia com seus colegas. Sendo estimulada dessa forma, ela desenvolverá atitudes e sentimentos positivos em relação a si mesma e ao outro (ROSA, 2014).

Assim, para promover a socialização no ambiente da pré-escola, as estruturas das atividades pedagógicas são importantes na medida que favorecem a interação entre a criança-criança e criança-professor, incentivando a cooperação e a solidariedade.

O cuidar e o educar se constituem como o eixo central na Educação Infantil. Inicialmente, essa modalidade de ensino tinha um caráter assistencialista em que o essencial eram os cuidados para com as crianças. Devido aos avanços educativos ocorridos a partir do século XX, que implicaram em transformações nas tendências pedagógicas, a Educação Infantil passou a ser considerada como um processo educativo (ORTIZ, 2010).

Na atualidade, a Educação Infantil é constituída pelo binômio educar/cuidar, no qual o cuidar é considerado uma parte integrante da educação e nele se aplicam conhecimentos, habilidades e instrumentos de natureza pedagógica, com a finalidade de formar a criança em seus aspectos físicos, psíquicos, sociais, morais e éticos.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, p. 25):

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde (BRASIL, 1998, p. 25).

Assim, pode-se constatar que o ato de cuidar visa à promoção do ser humano em todos os seus aspectos. Por ter essa natureza, o cuidar está intrinsecamente relacionado ao ato de educar (PINTO, 2009). Ou seja, ao mesmo tempo que o professor está prestando cuidado a uma criança de 0 a 6 anos, ele também está educando, construindo valores, concepções de mundo, estimulando seus sentidos e percepções. Nas tarefas simples do dia a dia que são realizadas nas creches, como, por exemplo, tomar banho, lavar as mãos, trocar fraldas, dentre outras, os educadores integram na prática o educar e o cuidar, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), o cuidar se integra à educação, compreendendo que cuidar de uma criança no contexto educativo exige a integração de vários campos do conhecimento, bem como a cooperação de profissionais

de diferentes áreas.

O cuidar fundamenta-se na concepção de auxiliar a criança a desenvolver suas potencialidades, habilidades e capacidades desde a tenra idade, pois desde que a criança nasce, ela está em constante interação com o meio ambiente e os estímulos são essenciais para seu desenvolvimento. Para Weis (1999, p. 108):

O cuidado na Educação Infantil é uma ação cidadã, onde educadores que são pessoas conscientes dos direitos das crianças empenham em contribuir favoravelmente ao crescimento e desenvolvimento das crianças. O cuidar é visto aqui como uma prática pedagógica e como forma de mediação, que se constitui pela interação através da dialogicidade e quer possibilitar à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos.

Na faixa etária de 0 a 5 anos, podendo chegar aos seis anos para aqueles nascidos no segundo semestre, que compreende o período da educação infantil, o desenvolvimento depende tanto de cuidados relacionados à higiene, à alimentação, a cuidados com o desenvolvimento do corpo, quanto com o educar (BRASIL, 1996). O Referencial Curricular para Educação Infantil explica que o ato de educar:

Significa, portanto, propiciar situações, cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 24).

Atualmente, o mercado de trabalho exige cada vez mais que o professor da Educação Infantil tenha uma formação polivalente, pois em função das contribuições da psicologia, da filosofia, da pedagogia e da legislação passa-se a reconhecer as peculiaridades da educação infantil e dos conhecimentos necessários para atuar nessa área (MELLO, 2000).

Portanto, as práticas na Educação Infantil devem proporcionar que todas as situações educativas expressem preocupação em respeitar e valorizar os aspectos afetivos, cognitivos e socioemocionais das crianças, a fim de ajudá-las a desenvolver sua autoestima, identidade, entre outros fatores que contribuem para o desenvolvimento do seu potencial, sem prejudicá-las.

Segundo Gianotto (2010), todo professor deve dominar basicamente três saberes para o exercício de suas práticas educativas: saberes específicos, saberes pedagógicos e saberes práticos.

Os saberes específicos estão relacionados ao conhecimento que vão lecionar. No caso da Educação Infantil, esse profissional deve conhecer os fundamentos de ensino, formação social e pessoal; conhecimentos de mundo, da natureza e da sociedade; saúde, nutrição e proteção (cuidar); corpo e movimento (brincar); teatro, música, artes plásticas. Os saberes pedagógicos estão relacionados às metodologias e técnicas. E os saberes práticos são as ações que englobam conhecimentos sobre a prática vivenciada pelos

professores (GALVÃO; BRASIL, 2009).

Em relação à formação inicial do professor da Educação Infantil, um dos problemas facilmente identificáveis é a falta da qualificação adequada de muitos desses profissionais. Se, na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma parcela de profissionais considerados leigos, nas creches esse número é ainda maior (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 39-40).<sup>1</sup>

A limitação das práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil é outro problema identificado, pois esses professores, por não terem uma formação de qualidade, organizam práticas educativas pautadas em concepções de ensino que não favorecem o potencial de aprendizagem das crianças.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (1999), os docentes da educação infantil não possuem uma formação de qualidade, além disso, suas condições de trabalho como salário, estrutura física e material não são satisfatórias, cenário observado até mesmo nos grandes centros urbanos. Entre outras questões, evidencia-se que, em muitas instituições, a qualificação solicitada é apenas no ensino fundamental.

É importante destacar que a falta de uma formação adequada para os professores está relacionada a diversos fatores, entre os quais, os fatores econômicos, sociais e culturais. Essas constatações suscitaram debates que indicam a necessidade de uma formação mais abrangente e unificada para profissionais de educação infantil e uma reestruturação dos quadros de carreira (GALVÃO; BRASIL, 2009).

A formação do professor da Educação Infantil é um aspecto relevante para promover a educação de qualidade, sobretudo no AEE e no desenvolvimento de práticas inclusivas. Carneiro (2012, p. 9) afirma que o professor, ao receber um aluno com deficiência em uma sala de aula comum, deve:

Realizar todo o planejamento do professor é voltado para este alunado. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor.

Outro aspecto que deve ser analisado é o objetivo da Educação Infantil, pois segundo a última LDB, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (OLIVEIRA, 2008).

Dessa maneira, pensar no atendimento das crianças de forma institucionalizada significa pensar em educar e cuidar, levando em consideração a importância do brincar, além de oportunizar o acesso ao conhecimento sistematizado, atendendo à sua curiosidade

---

<sup>1</sup> Nos RCN's observamos que o número de profissionais sem formação escolar mínima exigida equivalia a 16,07% do corpo docente, enquanto apenas 18,26% tinham diploma de nível superior (MEC/INEP/SEEC, 1996 apud RCN's, 1998, p. 40).

e a seu desejo de conhecer o mundo, bem como desenvolver as suas múltiplas linguagens (GALVÃO; BRASIL, 2009).

Em suma, o professor da Educação Infantil precisa aprofundar seus conhecimentos sobre a história do atendimento às crianças, os aspectos legais e pedagógicos que envolvem esse segmento de ensino para garantir a aprendizagem dos educandos.

## **2 | A REGULAMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA E SEU IMPACTO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE**

A Constituição Federal de 1988 traz mudanças significativas em relação à concepção do que é e do que deve contemplar o atendimento educacional oferecido à criança pequena. Seu texto estabelece que a criança de zero a seis anos tem direito à educação e não deixa dúvidas de que é dever do Estado oferecê-la, embora a matrícula não seja obrigatória. Mas, se para a família é facultativo matricular a criança na escola antes dos sete anos, o oferecimento da vaga não constitui uma opção para o Estado, e sim um dever.

Enquanto as constituições anteriores viam o atendimento à infância somente na condição assistencialista, de amparo à infância pobre, necessitada, a nova Constituição nomeia formas de garantir não somente esse amparo, mas também a educação da criança. Ao subordinar o atendimento em creches e pré-escolas à área da educação, a Constituição de 1988 dá o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que até então predominava nos programas de atendimento à infância.

O artigo 208 da Constituição de 1988 define que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

(Artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988). Com o objetivo de assegurar o atendimento e a permanência das crianças em creches e pré-escolas, a Constituição Federal de 1988 dispõe no artigo 212 sobre os percentuais mínimos provenientes da receita de impostos a serem aplicados na educação. A União deve aplicar 18% do total de rendimentos e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% de seus rendimentos. Ao se tocar na questão do percentual da receita de impostos a serem aplicados na educação, muitas discussões e controvérsias são levantadas. O artigo 211 da CF de 1988 declara que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (CF. 1988).

A despeito da especificação legal acerca do caráter colaborativo que deve cercar o atendimento à infância, tem-se atribuído apenas ao poder público municipal a responsabilidade pelos deveres relativos à manutenção de creches e pré-escolas. A situação se agrava com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que altera o disposto no Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dispõe sobre a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que determina a utilização de, no mínimo, 60% dos recursos referidos no caput

do artigo 212 no ensino fundamental (CORRÊA, 2001).

De um modo geral, a interpretação que tem sido dada à lei é a de que é de exclusiva responsabilidade dos municípios a oferta de Educação Infantil. A Emenda Constitucional nº 14 “posteriormente regulamentada pela Lei nº 9424/96 – FUNDEF –, acabou implicando uma diminuição ou congelamento da oferta de educação infantil na maior parte dos municípios do país” (CORRÊA, 2002, p. 21).

Apesar das conquistas em termos de direitos da infância, legalmente reconhecidos, interpretações equivocadas acabam por prejudicar a efetivação desses direitos assegurados por lei. Assim, faz-se necessária a mobilização de grupos e movimentos dispostos a defender uma Educação Infantil de qualidade, além das pesquisas e divulgação de resultados, sobretudo nos cursos de formação de professores, haja vista que, passados dezessete anos da promulgação da nova Constituição Federal, a educação da infância ainda não conquistou o reconhecimento governamental de sua real importância, tampouco obteve os investimentos necessários para a efetiva realização de um trabalho de qualidade.

### **3 | FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Atualmente, as discussões em torno da temática da educação da primeira infância têm apontado a necessidade de que os profissionais diretamente envolvidos com as atividades de cuidado e educação das crianças de zero a três anos, no contexto das creches brasileiras, recebam uma formação adequada, que lhes permita desenvolver um trabalho que favoreça a aprendizagem infantil. Autores como Oliveira (2001), Mukhina (1996), Bondioli & Mantovani (1998), entre outros, destacam a importância de que sejam conhecidos os aspectos do desenvolvimento infantil, de acordo com a idade da criança para que, desse modo, os educadores sejam capazes de criar ambientes e atividades adequados às necessidades infantis. Consideramos, pois, de extrema importância que os cursos de formação de professores contem com disciplinas que contemplem as características do desenvolvimento infantil, sobretudo durante a primeira infância, e que sejam propostas, juntamente com os alunos, discussões sobre a estruturação do espaço físico, materiais a serem utilizados, brincadeiras que possam ser desenvolvidas, estruturação da rotina diária, entre outros elementos que favoreçam as trocas de experiências entre as crianças e também entre as crianças e os adultos, a fim de impulsionar seu desenvolvimento e aprendizagem.

Existem inúmeros aspectos das brincadeiras cotidianas que auxiliam no desenvolvimento psíquico da criança, como por exemplo as brincadeiras de faz-de-conta, que favorecem o desenvolvimento do pensamento simbólico, de fundamental importância em nossa sociedade.

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos

de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento (OLIVEIRA *et al.*, 2001, p. 55).

A riqueza das atividades infantis é muito significativa para a estruturação psíquica e, além disso, representa uma forma bastante eficiente para que a criança compreenda as relações sociais do meio em que vive. Acreditamos que a creche pode ser transformada em um espaço de crescimento e de muitas aprendizagens, mas, para que isso efetivamente ocorra, é necessário que o educador conheça os processos históricos que marcaram a estruturação dessa instituição para que, assim, possa refletir criticamente sobre suas práticas cotidianas e excluir de sua atuação pedagógica qualquer traço da concepção assistencialista, que visam ao cuidado e à guarda pura e simples da criança.

Entendemos que à medida que o educador conhece as estruturas que regem o raciocínio da criança entre zero e três anos e compreende suas potencialidades de aprendizagem, ou seja, aquilo que a criança é capaz de aprender, tornar-se-á capaz de propor atividades significativas, estimulantes e aprenderá a definir a criança por suas capacidades e possibilidades, buscando desafiá-la para novas aprendizagens.

Embora as práticas assistencialistas no âmbito da creche tenham sido progressivamente suprimidas ao longo dos anos, entendemos que, pelo menos no nível da consciência, ainda existem reminiscências das práticas filantrópicas que estiveram presentes no imaginário social durante vários anos. As creches passaram a ser vistas como direito da criança (e não da mãe trabalhadora), como um ambiente onde deveria ocorrer a educação da primeira infância e não somente sua guarda e proteção, e como instituições que deveriam ser vinculadas às Secretarias da Educação e não às Secretarias do Bem-Estar Social apenas por volta da década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A história das creches como instituições educacionais no Brasil constitui algo extremamente recente, assim, tanto a identidade da instituição quanto dos profissionais que nela atuam estão em processo de construção. Portanto, discussões, pesquisas e uma adequada formação de educadores são elementos de extrema importância, pois concorrem para o favorecimento da consolidação da creche como uma Instituição de Educação Infantil.

# EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Ao abordarmos a questão da formação docente no campo da Educação Infantil, é preciso situar a sua posição no cenário brasileiro mencionando os principais fatos que demarcaram sua constituição enquanto modalidade de ensino. Vinculada a um passado de práticas predominantemente assistencialistas e compensatórias, a Educação Infantil brasileira se constituiu como “direito da criança” a partir da Constituição Nacional de 1988.

Na década de 90 configurou-se um período de discussões acerca desse direito, tendo como marco principal o reconhecimento da Educação Infantil como modalidade de ensino e contemplada como “primeira etapa da Educação Básica” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96).

Determinou-se no Brasil em 1996, por influência do Banco Mundial, a reforma e que a educação infantil ficasse sob responsabilidade dos municípios. O Banco Mundial sugeriu que a criança passasse a dominar atividades letradas e aconselhou uma reforma curricular, o que impulsionou a adoção de referenciais, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI - 1998), elaborados por técnicos do Ministério da Educação.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Embora segui-lo não seja obrigatório para os professores, ele é a base comum para os currículos. Está dividido em três volumes e seu conteúdo apresenta a reflexão sobre a creche e a pré-escola, trazendo um histórico sobre as creches no Brasil com ênfase na necessidade de integração entre o cuidar e educar, das concepções da criança, do brincar, na relação família-escola, dentre outros.

Aponta as situações de aprendizagens e as questões de organização de espaço e tempo e, por fim, do profissional professor da Educação Infantil. Nas últimas décadas temos assistido a educação como o caminho certo para o desenvolvimento do país e, dentro dela, a formação de professores como sendo fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes.

Desde então, muitos estudos vêm sendo realizados sobre o desenvolvimento do profissional para que reflitam sobre prática pedagógica aplicada em sala de aula. Nessa perspectiva trabalha-se com a proposta de promover e aprimorar, juntamente com os professores da rede municipal de ensino, um cronograma organizado e pensado com o objetivo de uma formação continuada pensando a infância em sua primeira etapa na instituição de ensino.

Coordenada por profissionais da Secretaria de Educação, as formações vêm sendo organizadas com um cronograma de encontros ao longo do ano letivo, no qual cada professor tem a oportunidade de refletir, aprimorar e compartilhar seus conhecimentos e enriquecer a sua prática.

## 11 FUNDAMENTOS E LEGISLAÇÃO DO ENSINO INFANTIL

A crescente expansão da Educação Infantil nas últimas décadas, fruto da intensificação da vida urbana, da participação da mulher no mercado de trabalho e das consequentes mudanças na organização familiar, despertou na sociedade um processo de conscientização sobre a importância dessa modalidade de ensino.

Esse processo de conscientização, por sua vez, requer um entendimento e acompanhamento das experiências escolares na primeira infância, o que intensificou as demandas pela educação institucional para crianças de zero a seis anos.

Do ponto de vista legal, a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas é um dever do Estado e um direito da criança conforme está impresso na Constituição Federal Brasileira de 1988 nos artigos 205 e 208, inciso IV. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, por sua vez, também destaca o direito da criança a esse atendimento nos artigos 54 e 53, informando que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...]” (LIBERATI, 2002, p. 51).

Dessa forma, a LDB 9394/96 consagra a criança, de zero a seis anos, como sujeito de direito, como um ser completo e indivisível com natureza singular, que sente e pensa o mundo de um jeito próprio. Partindo dessas considerações, a criança constrói o conhecimento a partir de interações que estabelece com outras pessoas e o meio em que vive, sendo única em sua individualidade e diferença.

O artigo 29 da LDB declara que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB *apud* BRZEZINSKI, 2003, p. 253).

O atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creches e escolas tem origem com as mudanças sociais e econômicas causadas pela revolução industrial no mundo. Nesse momento, as mulheres deixaram seus lares onde eram cumpridoras de seus afazeres, da criação dos filhos, dos deveres domésticos, dos cuidados com o marido e a família. Frente a tal cenário, essas trabalhadoras viram nas creches uma solução para ingressarem efetivamente no mercado de trabalho, enquanto seus filhos dispunham de melhores condições de vida. A pressão da classe trabalhadora fez das creches um direito; deu-se então início ao atendimento da educação infantil, termo atual para o atendimento de crianças de zero a seis anos no Brasil.

Partindo-se desse pressuposto, a Resolução da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e do Desporto (CEB nº 001 de 07 de abril de 1999) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN'S)<sup>1</sup>, as quais estabelecem oito grandes diretrizes para nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas.

---

<sup>1</sup> Ver a íntegra desse Projeto de Resolução, inclusa entre os anexos desta pesquisa.

Entre essas diretrizes, destacamos a primeira, que se refere aos fundamentos da Educação Infantil, que por sua vez estão pautados em princípios éticos, políticos e estéticos. Nesse ponto, as DCN'S<sup>2</sup> fazem menção à ludicidade como um dos princípios estéticos que devem nortear a Educação Infantil.

O documento prevê ainda que as instituições de Educação Infantil devem respeitar as identidades das crianças e suas famílias, sem qualquer tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, situação econômica ou de peculiaridades (como as dos portadores de necessidades especiais). A EI também deve resguardar a variedade de identidades entre os seus profissionais, bem como da própria instituição.

A educação infantil tem como objetivo primordial atender as necessidades psicossociais da criança, criar condições adequadas para o seu desenvolvimento global, estimular a criatividade, a autonomia e a cooperação, considerando, para isso, a história de vida de cada um, sua experiência e individualidade. Na educação infantil estão contempladas as práticas cotidianas relacionadas aos cuidados, à educação e às formas de interação família-comunidade, no que se refere à criança.

Essas considerações são relevantes, pois somente a partir da interação pais x instituição de ensino a família poderá estar ciente dos materiais pedagógicos e espaços disponíveis, dos princípios e diretrizes que orientam a ação da instituição. Essa proximidade e inter-relação desses sujeitos permitem que a escola conheça e compartilhe com os pais a vivência das crianças ao longo de suas aprendizagens.

É relevante ainda observarmos uma outra diretriz que determina que as propostas pedagógicas devem integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança.

A partir dessa diretriz, refletimos que a Educação Infantil não deve ser pautada apenas em práticas educativas tradicionais, tais como: a ênfase nas habilidades psicomotoras, na alfabetização e no estímulo ao cálculo precoce, bem como antecipação de rotina e procedimentos comuns às séries do ensino fundamental. Acreditamos que essas práticas podem estar articuladas sem perder de vista os demais aspectos extremamente importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Segundo o RCNEI, as creches e pré-escolas são vistas como educação assistencialista, que compensa carências, porém, a criança é reconhecida como um ser complexo que deve trabalhar sua integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Devido a essas discussões sobre cuidar e educar, propostas em educação infantil têm sido elaboradas. Educação Infantil deve ser concebida por todas as crianças, fazendo cumprir o papel socializador, desenvolvendo suas identidades através de interações.

Portanto, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que contribuam para o desenvolvimento de

---

2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

capacidades infantis de relação interpessoal, atitude de aceitação, respeito e confiança, e acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural. Cuidar é valorizar capacidades ligadas às influências de crenças, valores de saúde e do desenvolvimento infantil. O professor deve propiciar um ambiente acolhedor, organizar brincadeiras, discussões, aprendizagens orientadas, dando-lhes oportunidade de expor pensamentos, ideias, valores, levando em conta sua autoestima e confiança.

Sabemos que muitos pais chegam a alegar que seus filhos não estão na escola para brincar e sim para “estudar”. É importante destacar aqui o quanto é fundamental para as crianças que elas possam brincar, e muito, nessa etapa de sua vida escolar. Isso porque a brincadeira é fonte inesgotável de aprendizagem, um cenário privilegiado para os alunos realizarem descobertas, enfrentar desafios, crescerem e se desenvolverem de forma plena e significativa. Na escola o professor atua como mediador das diversas situações possíveis nas brincadeiras, propiciando diversas aprendizagens.

Durante os jogos e brincadeiras, sejam elas da natureza que forem, as crianças têm a possibilidade de enfrentar desafios e resolver problemas que envolvem inúmeros conceitos, ideias e habilidades que elas precisam desenvolver e aprender. Isso tudo pode acontecer numa situação divertida de brincadeira e que é, por sinal, a forma mais prazerosa que existe para elas.

Portanto, entendemos que educamos brincando. Apresentamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades, pois a brincadeira está intimamente ligada à criança. É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, elas se conhecem, aprendem e descobrem o mundo.

De acordo com o RCNEI, “os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica” (BRASIL, 1998). O brincar torna o educar agradável, prazeroso, divertido e, ao mesmo tempo, rico em conhecimentos afins.

A partir do foco desta pesquisa, nota-se a relevância de conscientização de educadores e profissionais da educação para uma plena introdução do lúdico nas escolas, apesar da resistência de alguns professores, que na verdade estão um tanto quanto desinteressados em modificar seus hábitos e sua metodologia de ensino. Esses professores ainda pensam que “hora de brincar é hora de brincar e hora de estudar é hora de estudar”. Paulo Freire (1996) diz que o professor precisa pensar certo para só então ensinar a pensar certo, de forma cônica e autônoma, com certeza de seus sentimentos e valorizando o cognitivo de cada aprendiz.

De acordo com as DCN’S, as propostas pedagógicas também devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento, por meio de atividades espontâneas ou dirigidas, que devem expressar uma intencionalidade. Ou seja, não se admite que a Educação Infantil seja construída pelo improvisado ou pela insuficiência de objetivos.

O que se busca, na verdade, é a existência de propostas pedagógicas que sejam capazes de envolver a complexidade do mundo em que as crianças vivem.

Além dessas questões, é importante ressaltar que todas as instituições de Educação Infantil devem organizar estratégias de avaliação, com registro das etapas alcançadas. As DCN'S deixam claro que essa avaliação não tem o objetivo de promover ou reter a criança, em se tratando do acesso ao Ensino Fundamental.

A avaliação se constitui nessa etapa como um diagnóstico e um instrumento para a tomada de decisões, no qual os educadores podem verificar a qualidade de seu trabalho. Além disso, as DCN'S também exigem que as propostas pedagógicas sejam criadas e implementadas por educadores com formação adequada.

No concernente à regulamentação de creches, entidades equivalentes e pré-escolas e em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional na complementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, produziu o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, uma coleção de três volumes organizados da seguinte forma:

- a. Um documento de Introdução, que apresenta reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, educação, instituição e do profissional.
- b. Um volume relativo ao âmbito da experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho, com processos de construção da identidade e autonomia das crianças.
- c. Um volume relativo ao âmbito da experiência Conhecimento do Mundo composto por seis áreas de conhecimentos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade.

A Constituição Federal foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança, neles incluído o da educação em creches e pré-escolas. A sociedade civil e os organismos governamentais, ao se mobilizarem pelos direitos da criança, expressaram e, ao mesmo tempo, fizeram evoluir o estágio em que a consciência social havia alcançado sobre a criança como indivíduo e membro da sociedade.

Além disso, esses atores difundiram os direitos da criança à Educação Infantil e exigiram que o Estado cumprisse o seu dever de assumir a oferta desse ensino.

Houve esse avanço ao se explicitar a função de educar a criança, à qual se agregavam apenas as ações de cuidado e a necessidade de guarda buscada pelos espaços destinados elas, pois durante muitos anos as creches e pré-escolas assumiram um caráter assistencialista, servindo apenas para combater a pobreza e os altos índices de mortalidade infantil (HORN; FARENZA, 2002, p. 52).

Esse caráter assistencialista da Educação Infantil foi um fator que justificou por muito tempo os baixos investimentos, a formação insuficiente de seus profissionais e a alta proporção do número de crianças em sala de aula por professor. Dessa forma, torna-se importante destacar que a mudança dessa realidade consiste em uma tarefa difícil, visto que envolve questões que vão além dos aspectos legais.

Nesse quadro, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) tem o papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma política Nacional de Educação Infantil, norteadas pelos parâmetros da Constituição, especialmente através de organismos representativos na formulação dessa política e no controle de suas ações.

Entretanto, diante dessas questões percebemos que, mesmo existindo o consenso quanto à necessidade de promover na Educação Infantil a integração entre “cuidar” e “educar” englobando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, ainda há práticas que privilegiam um aspecto ou outro, ignorando a importância dos demais.

A trajetória da Educação no Brasil tem mais de cem anos, porém, só nas últimas duas décadas seu crescimento alcançou a importância devida. Contudo, vislumbramos que a distância entre a sua legislação e a realidade das escolas brasileiras ainda é bastante significativa.

Do que foi discutido até agora, observamos que a formulação das diretrizes gerais da educação infantil se encontra baseada na CF de 1988, nos trabalhos que se seguiram no âmbito legislativo, com a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na elaboração e debates do projeto da LDB 9394/96. Todos esses dispositivos legais apontam o dever do Estado em assegurar a educação da criança a partir de seu nascimento, complementando o papel e as ações da família nessa função.

Diante dessas discussões, Pereira e Teixeira (2003, p. 91-92) salientam que:

A manutenção da educação infantil como primeira etapa da educação básica representa uma das grandes vitórias das forças democráticas, haja vista que foi intenso e polêmico o debate em torno desta questão, durante o processo de elaboração da lei, resultando que em algumas versões de relatórios no Senado Federal, chegou a ser retirada a educação infantil do âmbito da educação básica.

Desse modo, acreditamos que essa conquista na formulação da legislação específica para regulamentação da Educação Infantil representa um avanço jurídico, que só foi possível em decorrência do estágio avançado de consciência social sobre o assunto. No entanto, entre o patamar jurídico e o campo das políticas sociais e educacionais, existe uma grande lacuna que deve ser vencida no menor tempo possível.

## **2 | A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A formação docente tem sido largamente tratada, na atualidade, uma vez que antes não havia a preocupação de que os docentes desse segmento necessitariam incluir uma formação específica que lhes desse condições de desenvolver práticas educativas com qualidade em creches e pré-escolas, a fim de atender às especificidades das crianças. Nesse sentido, a contemporaneidade exige a formação docente para atuar na educação

infantil, a qual deve ocorrer de maneira especial por meio de licenciaturas. Para os docentes atuantes é indispensável dar continuidade a essa formação por meio das políticas institucionais de formação continuada.

A prática docente é um fenômeno reflexivo que abrange as experiências que emanam do cotidiano da sala de aula e das reflexões que são produzidas por outros docentes. Esse processo engloba, portanto, o saber prático e o saber teórico.

A teoria e prática constituem uma relação intrínseca na profissão docente, sendo fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Essa relação é permanente e é a partir dela que se dá a construção e transformação do saber docente, partindo da reflexão sobre a teoria e a prática.

No espaço escolar, uma das dificuldades encontradas pelos docentes é o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica. A apropriação de teorias se constitui um caminho para subsidiar essas reflexões e promover melhorias na prática do ensino. A partir das teorias, o professor pode aprimorar seu saber-fazer e seu instrumento de ação pedagógica (LIBÂNEO, 2004).

Nesse contexto, a formação continuada assume lugar e centralidade na carreira docente, pois no âmbito dos cursos de graduação é que ocorre a preparação do futuro profissional que adentrará as salas de aula. Ao longo do período de formação, o profissional da educação poderá se apropriar de habilidades e conhecimentos que possibilitarão o exercício da docência (TARDIF, 2002).

A justificativa para o desenvolvimento deste capítulo parte da necessidade da constante atualização de informações e busca de novos conhecimentos por parte dos profissionais que atuam na educação infantil.

É fundamental a ação educativa na tarefa prática de preparar os indivíduos para a vida social. Dentro dessa análise, a educação é um processo que transforma o indivíduo em ser social, ou seja, a educação é o instrumento pelo qual a sociedade pode integrar seus membros e é também um recurso que possibilita que valores e conhecimentos sejam transmitidos de uma geração para outra (RODRIGUES, 2001).

Conforme Libâneo (1985, p. 97):

Educar (em latim, é *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio, interação.

Diante dessa análise, é preciso refletir que no processo de ensino-aprendizagem o aluno está sendo conduzido para a sua formação, por isso é importante que ele sinta prazer no ato de aprender. Para tanto se faz necessário repensar sobre a importância da formação continuada, a fim de contribuir para a formulação de novas estratégias de ensino, visando à atualização de conhecimentos, bem como ao dinamismo didático e pedagógico para atender as necessidades educativas de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Cada vez mais se torna latente a necessidade de refletir sobre a formação inicial e contínua do professor, visando ao melhor entendimento de como os conteúdos curriculares devem se ater e aproximar o formando da realidade escolar, como também oferecer condições de captar as contradições que emergem da prática social da educação no contexto escolar.

Compreende-se, a partir dessa ótica, que a trajetória do discente em seu processo formativo se constitui de diversos saberes, que foram sendo construídos ao longo do seu processo de escolarização e está circunscrito em seu próprio processo de ensino-aprendizagem quando este passou pelos bancos escolares. Essa bagagem que o formando carrega na sua chegada para sua formação inicial terá grande influência em seu processo formativo e na construção da sua identidade profissional (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002).

Nesse sentido, discute-se que a formação inicial é um processo que abarca a visão e a experiência que o acadêmico vivenciou como aluno e que fará parte, portanto, de sua trajetória de formação. Nos anos de formação inicial o aluno que irá se tornar professor aprende, internaliza e adquire conhecimentos que o capacitarão para ensinar e aprender a educar. Nessa caminhada, serão colocadas em cena as experiências escolares e as múltiplas relações interpessoais (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010).

O período inicial de formação que interessa neste estudo se dirige a professores de Ciências. Na instituição de ensino superior, local por excelência de formação do professor de Ciências, é onde se tem o início da trajetória que irá torná-lo apto a ser docente, pois nesse momento irá adquirir saberes que permitirão que desenvolva a atuação profissional com competência, promovendo o ensino de qualidade (LEITE; DARSI, 2009).

Desse modo, observa-se que o processo formativo inicial de professores não se faz apenas por meio da acumulação de saberes, procedimentos e técnicas, mas sim por meio de uma prática que permita a reflexão crítica da realidade na qual o docente está inserido. Essa prática reflexiva é que permite a esses profissionais, que estão em seu processo inicial de formação, pensar e repensar sobre a prática educativa como uma fonte de estímulo para gerar transformações no ato educativo (BOLZAN, 2002).

Compreende-se, assim, que a formação inicial de professores é o momento de preparação em que serão desenvolvidas as capacidades que possibilitarão o exercício profissional e o exercício de reflexão sobre a teoria e sobre a prática, num processo contínuo.

Para Nóvoa (1992, p. 24), a formação inicial exerce uma função importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, contribuindo para estimular o nascimento de cultura profissional no interior das escolas.

A formação inicial se desenvolve nos cursos de licenciatura, e é considerada o lócus das trocas de saberes entre docentes e aqueles que estão em formação, qual seja, de construção de saber sob múltiplos olhares. A interação entre formador e formandos com a intenção de promover conhecimento e aprendizagem se desenvolve em um contexto

organizativo e institucional (ZAMUNARO, 2006).

Assim, conforme expressa Alarcão (2001), a instituição, que era um local para tornar o homem melhor, passou a ser um espaço social que concebe novos modos de pensar e de conhecer. Trata-se de um espaço/tempo de prática pedagógica que se configura num movimento dinâmico que institui relações, cujo objetivo central é formar cidadãos e prepará-los para a diversidade.

Quanto à formação inicial nos cursos de licenciatura, Gianoto e Diniz (2010) comentam que essa é uma etapa que influencia o desenvolvimento profissional do aluno. Considerando que o trabalho docente tem sua origem na formação inicial do estudante, Gianoto e Diniz (2010) lembram que os cursos de licenciatura em Biologia devem preparar os alunos para a profissão por meio de vivências no sentido de que eles possam se enxergar como profissionais dessa disciplina. Para tanto, é preciso o uso de práticas pedagógicas que sejam inovadoras.

Diante disso, Pimenta (1997) argumenta que se torna cada vez mais latente a necessidade de refletir sobre a formação inicial e contínua do professor, visando ao melhor entendimento de como os currículos de conteúdos devem se ater a aproximar o formando da realidade escolar, como também oferecer condições de captar as contradições que emergem da prática social da educação no contexto escolar.

Para tanto se faz necessário repensar também a importância da formação continuada, a fim de contribuir para a formulação de novas estratégias de ensino, visando à atualização de conhecimentos, bem como o dinamismo didático pedagógico (QUADROS; BARROS, 2004).

Segundo Hargreaves (2000), na atualidade a formação inicial é somente a primeira fase para a formação docente contínua. Isso porque a educação consiste em um conceito muito amplo de ensino, constituindo-se em um processo continuado de aprendizagem que não termina nem mesmo ao fim de uma pós-graduação, ou seja, é um processo para a vida.

De acordo com Nóvoa (1992), a educação continuada do professor é muito importante, pois é esse processo que fornece condições para que o professor avance na sua carreira, nos seus conhecimentos e se desenvolva do ponto de vista profissional.

Assim, a formação continuada se relaciona diretamente à implementação de melhorias nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano (SICCA, 1997) e pode ser compreendida como sendo uma necessidade, que tem o propósito de atender as exigências do cotidiano e da sociedade como um todo (BOLFER, 2008).

Contudo, ressalta-se que a educação continuada não é fazer cursos, participar de seminários, mas trata-se de um trabalho de reflexão, com demais colegas no interior da escola onde se atua, sobre as práticas pedagógicas. É esse trabalho de reflexão que possibilita ao professor obter crescimento profissional e pessoal. A escola é, portanto, o lócus privilegiado de formação continuada do professor (FUSARI; FRANCO, 2005).

Candau (2008) preconiza que a formação continuada é o processo que deve ter como lócus da formação a própria escola e ter como referência fundamental a valorização e o reconhecimento do saber docente. Os cursos que são realizados na formação continuada são aqueles que irão agregar valor, buscando fortalecer a relação entre teoria e prática na ação pedagógica. Esses cursos devem trazer contribuições para o profissional e gerar o crescimento pessoal (GATTI, 2000).

Nessa perspectiva, considera-se que o aprender contínuo para a profissão docente é essencial e se fundamenta em dois pilares: o próprio professor como agente e a escola como local de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 1992). Isso não significa que o professor não deva sair em busca de cursos, ou seja, de uma formação estrutural, realizado em universidades ou cursos de pós-graduação, que dispõe de cursos com currículo a ser seguido e com conteúdo programático específico. Esses cursos irão configurar o embasamento técnico e científico para a prática pedagógica. Diante disso, constata-se que o processo de formação continuada contribui para a formação de profissionais críticos - reflexivos, atuando de forma a promover a transformação social (ALTENFELDER, 2005).

Ribeiro *et al.* (2007, p. 2) distingue a formação inicial da formação continuada, explicando que a primeira diz respeito àquelas que antecedem o ingresso profissional e que o prepara através do curso de graduação. A segunda se dá de forma permanente, com o objetivo de atualizar a formação inicial. Assim, “a formação continuada do professor é um processo permanente e necessário para um ensino de qualidade na universidade”.

Silva e Barboza (2008, p. 5) explicam que a formação continuada contribui para implementar estratégias de ensino, pois “a Formação Continuada possibilita momentos para discussões sobre as dificuldades encontradas no exercício da docência e também proporciona espaço para a refletir sobre possíveis mudanças na prática em sala de aula”.

Na visão de Andrade e Gurgel (2011), os professores encontram muita dificuldade em sala de aula, pois não conseguem conciliar a sua formação na graduação com a realidade dos alunos. Nesse sentido, a formação continuada contribui para que professor dessa disciplina exerça uma prática reflexiva e com qualidade, buscando despertar o interesse por parte dos alunos no ensino básico.

A formação continuada de professores contribui para a implementação do ensino dessa disciplina, pois possibilita o contínuo aprimoramento profissional e, por conseguinte, a reflexão crítica sobre a prática (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Formar professores como profissionais reflexivos é um meio de produzir mudanças, pois à medida que os profissionais aprendem a refletir sobre os métodos de ensino e sobre as teorias, pode-se obter uma informação autêntica sobre sua prática. Baseado na reflexão-da-ação, o profissional pode desenvolver a sua prática na sala de aula numa perspectiva crítica (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008).

A formação teórica e prática do professor pode e deve contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que são as transformações sociais que irão gerar transformações

no ensino. O aprender contínuo do profissional de educação é essencial e se concentra em dois pilares: (1) a própria pessoa, como agente e (2) a escola, como lugar de crescimento profissional. A formação continuada deve ocorrer de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos de formação contínua.

A formação do profissional de ensino deve ser trilhada de forma que o professor seja um agente da revolução do conhecimento, alterando o modo de organizar o trabalho e as relações sociais do seu meio, desenvolvendo conceitos e ideias, levantando hipóteses, produzindo conhecimento, promovendo relações interdisciplinares, sociais, políticas, afetivas, de espaço e tempo, procurando soluções alternativas, incluindo o uso de novas tecnologias como o computador e servindo-se das linguagens corporais, sonoras e formais.

A formação continuada de professores contribui para a implementação do ensino dessa disciplina, pois possibilita o contínuo aprimoramento profissional e, por conseguinte, a reflexão crítica sobre a prática (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

De acordo com Nóvoa (1995), a educação continuada do professor é muito importante, pois é esse processo que dá condições para que o professor avance na sua carreira, nos seus conhecimentos e se desenvolva do ponto de vista profissional. Assim, a formação continuada se relaciona diretamente à implementação de melhorias nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano e pode ser compreendida como sendo uma necessidade, que tem o propósito de atender as exigências do cotidiano e da sociedade como um todo (TARDIF, 2000).

A Formação Continuada é uma exigência da LDB 9394/96, que preconiza em seu artigo 13 que:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6).

Contudo, ressalta-se que na educação infantil o trabalho pedagógico deve buscar a superação da dicotomia entre cuidar e educar, permitindo o processo da organização do tempo e do espaço, possibilitando o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Para isso, o docente apresenta uma função essencial na construção de uma proposta curricular de qualidade, de maneira que se faz necessário que ele esteja envolvido com a prática educacional, sendo, dessa forma, preparado para lidar com eventuais situações que podem acontecer no proceder do cotidiano escolar. O docente na educação infantil deve reconhecer e realizar consecutivamente a avaliação das crianças, haja vista que “avaliar

é saber ler e interpretar os comportamentos das crianças e, assim, melhor estabelecer as orientações da programação educativa” (SEBASTIANI, 2003, p. 17).

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 41):

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Dessa forma, o docente necessita ter profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para poder perceber cada fase da criança, como ela se comporta em cada estágio e como fazer as intervenções e estimulação necessárias. Para tanto, o docente deve interagir com as crianças, como enfatiza o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998, p. 31):

[...] cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e auto estima.

Para isso o docente deve contemplar todos os estágios do desenvolvimento infantil, conhecer a psicologia infantil, sobre afetividade, ludicidade, psicomotricidade, a importância do faz de conta, a história e a cultura em que a criança está inserida e mostrar o valor, o respeito e o amor pelo que faz.

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998, p. 33), “individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural”.

Em decorrência disso, o docente deve oferecer diferentes conjunturas de aprendizagens que poupem as necessidades e os ritmos de cada criança, levando em consideração a sua capacidade efetiva, emocional, social e cognitiva, o que se caracteriza como o conhecimento diferente e sociocultural diverso.

Para Burg e Fronza (2013, p. 82), “[...] os professores são os mediadores das relações educacionais, despertando curiosidades e desenvolvendo determinadas sensibilidades dos educandos em relação ao mundo que os rodeia”.

Diante disso, a formação docente para atuar na educação infantil deve ser um processo permanente que ocorre dentro e fora da escola, proferindo conhecimentos convencionalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática.

### 3 | FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada centrada do ambiente das escolas é uma prática defendida por Nóvoa (1995). Para o autor, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (1995, p. 27). Remeter esse pensamento ao contexto da Educação Infantil implica oportunizar aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica: é direito de todos os professores, conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade. Com relação ao trabalho educativo com crianças pequenas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) apresenta a necessidade da promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança.

Esse processo de reflexão e autoavaliação, o qual acontece em diferentes tempos e espaços, precisa ser contínuo e coerente com a ação educativa que se pretende implementar. A formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e não por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, e deve oportunizar aos professores meios para um pensamento autônomo, dinâmico e de autoformação.

Para Kramer (1994), a Educação Infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar e, conseqüentemente, a formação de seus profissionais também deve pautar-se nele. O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e essa especificidade exige uma formação diferenciada a qual é dada a outros níveis de ensino. Portanto, o papel dos professores de crianças pequenas difere-se em alguns aspectos dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação dessa etapa.

Essa singularidade docente deriva das próprias características da criança, bem como dos contextos de trabalho dos educadores, das características do processo e das tarefas desempenhadas por aquelas.

Diante das especificidades do trabalho docente, a formação continuada desempenha um papel fundamental na formação de um repertório de saberes para a atuação do professor na Educação Infantil, sendo esse um processo que proporciona ao profissional construir saberes e formas que lhe possibilitem produzir a própria existência a partir da profissão, haja vista que os saberes são componentes da identidade profissional.

A Secretaria Municipal de Educação do município do interior paulista, enquanto Espaço Formativo, vem se organizando ao longo dos anos, com professores de Educação

Infantil, de forma bimestral, oferecendo oficinas e seminários com diferentes temas.

Nesses encontros são trabalhadas as necessidades específicas demandadas pelos docentes, possibilitando momentos de trocas, experiências das práticas aplicadas e apresentações de projetos trabalhados em sala de aula.

# RELAÇÃO COM TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÚDICO E BRINCADEIRA NAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

É inegável que na contemporaneidade a educação no Brasil passa por uma crise estrutural grave, evidenciando um projeto de opressão de classes histórico, e alguns autores e analistas reconhecem a origem de tal objetivo já nos primórdios da estruturação da educação formal no país. É evidente que essa crise estrutural está para além, por exemplo, da concepção de um projeto de governo, sendo antes um programa umbilicalmente atrelado ao sistema socioeconômico capitalista, que advoga pela estruturação e organização social segmentada em classes – naturalmente, haverá as opressoras e as oprimidas. Entretanto, o contraponto dessa concepção é a própria educação. Em suas concepções mais libertárias e emancipadoras, a educação tem por responsabilidade as tendências da igualdade, da equidade e da justiça social em suas mais variadas dimensões.

A educação tradicional dependente do Sistema Capitalista busca a formatação dos indivíduos conforme as suas necessidades impostas, retirando deles sua subjetividade, personalidade, criatividade, sentimento de cooperação etc. Na oposição, está o modelo de educação que se defende neste trabalho, aquela libertária e emancipadora, a qual fomenta a diversidade, autonomia, criatividade; ao cabo, a harmonia social. É nessa medida que se alcança o tema a ser discutido nesta seção, a ludicidade na educação, especialmente na educação infantil.

Chegou-se a essas considerações tendo em vista as potencialidades imensuráveis que o aspecto lúdico proporciona ao processo de ensino-aprendizagem, assim como ao desenvolvimento global dos educandos e educandas. Primeiramente, de uma forma mais geral, já se é possível admitir que a brincadeira, o jogo, o lúdico estão nos primórdios da organização social, considerando que esta, tal qual conhecemos, inicia-se a partir do surgimento da cultura, ou melhor, a partir do momento que se começa a produzir cultura e compartilhá-la com as gerações seguintes. Ou seja, a brincadeira é parte constituinte e formadora da cultura; não é possível falar em cultura sem falar em ludicidade.

Ainda buscando a formulação de um texto coerente e o mais inteligível possível, inicia-se a apresentação de concepções gerais acerca da brincadeira, jogo, ludicidade na educação, buscando-se enfatizar as suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança. Mantendo uma sequência, apresentar-se-ão definições mais gerais da afetividade e sua relação com esse mesmo processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Finalmente, pode-se afirmar que o grande mote desta seção é buscar e apresentar modelos de superação de uma educação tradicionalista, “bancária” - nos dizeres do mestre Paulo freire - e opressora. Busca-se apresentar concepções de educação que possam

servir de alternativa na formação do sujeito; formação esta que possibilite sujeitos-cidadãos ativos, responsáveis e emancipados socialmente, os quais sejam capazes de ter uma reflexão crítica na construção de uma sociedade harmônica.

Não nos restam dúvidas de que é essencial a compreensão acerca do funcionamento afetivo e cognitivo que acontece durante as práticas lúdicas. Essa compreensão nos impele a conceber tais práticas enquanto participantes fundamentais do processo de objetivação e internalização envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Mas também nos parece essencial, para que se torne mais inteligível, a explanação sobre as práticas lúdicas no contexto do empírico e suas relevâncias. Passemos, então, ao que se propõe.

Nas ações lúdicas, importante que se considere aquele princípio propalado pelos interacionistas - como Vygotsky e Piaget - de que o desenvolvimento e os saberes se realizam a partir das relações sociais e de suas complexidades, evidenciando, assim, a relevância do educador nesse processo, mas sempre lembrando que a construção acontece de forma compartilhada entre educador, educando e o meio. Busca-se a ação do educador na condição de orientador e envolvido no processo, uma vez que este, na condição de sujeito com maior experiência, concorre para o estabelecimento de um ambiente atrativo, estimulante e favorável às interações educacionais. “Com isso, busca-se um agir consciente, construído nas vivências e realidades dos sujeitos envolvidos no processo de cuidar, possibilitando um olhar e ações críticas, reflexivas e transformadoras da realidade” (LUCHETTI *et al.*, 2011, p. 98).

A partir dessa mediação do adulto e das propostas pedagógicas centradas em práticas lúdicas, busca-se alcançar uma situação de interesse e curiosidade, fomentando o envolvimento do aluno e sua condição de sujeito ativo do processo, despertando nele a tomada de consciência. Tanto a função do educador quanto das propostas de práticas lúdicas é viabilizar a interação da criança com o meio, que muitas vezes para a criança é de descoberta, sendo essa interação uma das bases do processo de aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem de crianças aumenta quando se desenvolve, nas dinâmicas de grupo, a autopercepção das capacidades de cada integrante do grupo e o respeito às diferenças, considerando o aprendiz com problemas psicomotores, sensoriais, de atenção e de linguagem (RAGO, 2009, p. 124).

As práticas lúdicas não podem ser concebidas apenas enquanto um recurso de divertimento ou válvula de escape às rotinas. Antes, deve-se explicar bem aos educandos que as práticas lúdicas são uma ferramenta fundamental de ativação dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na aprendizagem: “O jogo nas mãos do educador será usado como uma importante força educativa e não somente o jogo pelo jogo, pois este proporciona à criança reproduzir suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesse, expressando e construindo a sua realidade (BORGES; RUBIO, 2013, p. 7).

É uma forma de possibilitar que o educando compreenda que a aprendizagem não

precisa necessariamente ser um processo penoso; entretanto, também não se pode furtar-se de ratificar que existe um objetivo bem definido nessas práticas, que é a sugestão e apresentação de conhecimentos, na intenção de que ocorra a sua internalização pelo aluno e a respectiva construção de saberes.

Percebe-se, então, que esse envolvimento do educador é mediado pelos aspectos afetivos, o que favorece o desenvolvimento destes. Quando todas as partes envolvidas demonstram interesse em serem ativas no processo, o ambiente se torna favorável; essa correlação de forças na mesma direção potencializa o desenvolvimento em suas diversas dimensões.

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem as tarefas de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (BAQUERO, 2000, p. 27).

Da relação ativa, as potencialidades daí existentes se tornam cada vez mais significativas, sendo nessa medida a intenção final das propostas lúdicas. Quando se definem como estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem as práticas lúdicas, irremediavelmente está se definindo também a importância dos vínculos afetivos nos interesses e condutas do educando, uma vez que a afetividade é o potencial energético do processo.

É a afetividade que ativa a dinâmica cognitiva no sentido da receptividade adequada das informações e conhecimento e respectiva internalização e objetivação. Seria dizer que a ludicidade, por meio da afetividade estabelecida através da relação entre educador, educando e meio, proporciona um ambiente tanto mental quanto físico ideal para as relações de aprendizagem e desenvolvimento.

E por que o professor deve proceder assim? Porque ele compreende que o aluno constituirá algum conhecimento novo a partir da problematização de suas ações. O aluno precisa agir cognitivamente, assimilar o que lhe for interessante, significativo; para que os alunos respondam as questões provocadas pela acomodação deste material e, por fim, se realize a reflexão, a partir de perguntas levantadas pelos alunos e pelo professor. Pelo fato do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar em que se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essa ocupação antes tidas como maçantes (WADSWORTH, 1977, p. 21).

Nessa esteira, todas as brincadeiras mantêm íntima ligação com o contexto social da criança. Sempre em alguma medida a brincadeira refere-se a experiências e vivências prévias adquiridas pelas crianças, incorrendo, por sua vez, na contribuição da internalização das formações sugeridas pelas interações sociais.

É por meio dessas brincadeiras simbólicas que o educando passa a reconhecer certas regras de condutas elementares para o convívio em sociedade: é um processo que

estabelece adequações psicomotoras; sugere que a cooperação e associação são um caminho viável na investigação do novo, isso através de diversas formas de expressividade e linguagens; permite o reconhecimento da necessidade de respeito ao espaço do outro etc. «[...] brincar é fundamental para a criança controlar impulsos, manter o equilíbrio, além de ser importante para compreender, e se relacionar com o mundo, pois, as atividades lúdicas desenvolvem a capacidade cognitiva» (SILVA, 2011, p. 3). Ao fim e ao cabo, práticas lúdicas, no contexto escolar, além de favorecerem a aprendizagem, também corroboram a dinâmica e coesão das relações sociais, contribuindo para o estabelecimento de vínculos mais duradouros determinantes para o princípio de harmonia social.

Mantendo-se ainda nesse assunto estritamente das interações e relações sociais, evidencia-se que seja um processo de descoberta e internalização para a criança, contudo, não se deve subestimar as potencialidades dela. É primordial que se conceba a criança enquanto sujeito histórico ativo que apreende, transforma e constrói a realidade que a cerca. As experiências e conhecimentos da criança devem ser considerados no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso que se afirmou anteriormente que esse processo deve ser compartilhado entre educador e educando, e daí a importância da participação ativa e democrática dos envolvidos. É por meio desse compartilhamento de conhecimentos e saberes que se alcançará a autonomia, a cidadania participativa e a liberdade responsável.

O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois é através dessa prática que o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgata experiências pessoais, valores e conceitos, buscam soluções diante de problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante do processo de construção de suas aprendizagens, que resultam numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa (PINTO; TAVARES, 2010, p. 233).

E, ainda, Pedrosa, correlacionando a participação ativa do educando com as ações lúdicas, corrobora a mesma afirmação:

Para entendermos o desenvolvimento da criança é preciso conhecer suas necessidades e interesses para que os incentivos sejam eficazes a fim de promover o avanço de um estágio de um desenvolvimento para o outro. O brinquedo possibilita a criação de um mundo onde os desejos podem ser realizados através da imaginação (PEDROSA, 2005, p. 65).

Tais princípios, elementares para a ideia de sociedade coesa e fraterna, estão muito presente nas práticas lúdicas. São nessas práticas que se possibilita a construção de conhecimento entre os pares, de respeito para com o outro e a investigação e descoberta de forma cooperativa com os colegas de escola. “Quando uma criança brinca, ela entre em contato com suas fantasias, desejos e sentimentos, conhece os limites e a força do próprio corpo e estabelece relações de confiança com o outro” (BORGES; RUBIO, 2013, p. 8). As práticas lúdicas não são outra coisa senão a aproximação do contexto da criança com a realidade. Complementa Lilian Montibeller (2003, p. 320): “[...] no brinquedo a criança

vive a interação com seus pares na troca, no conflito e no surgimento de novas ideias, na construção de novos significados, na interação e na conquista das relações sociais, o que lhe possibilita a construção de representações”. É dessa afirmação que se percebe o problema recorrente em muitos ambientes escolares contemporâneos, o de separação entre as atividades cognitivas de aprendizagem, das atividades lúdicas e afetivas. Processos de aprendizagem que não se identificam com a realidade cotidiana não se realizam enquanto atividades significativas dotadas de sentido, expressando-se num sentimento de aversão por parte do educando. Para que as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem cumpram seu papel, precisam ser dotados de significado; para se adquirir esse significado necessário, é preciso se relacionar com a realidade que cerca a criança; e, por fim, talvez o artefato mais efetivo nessa busca seja as práticas lúdicas.

A nova tendência da ludopedagogia, além de advogar por tudo que já foi manifestado aqui, também enfatiza a questão das circunstâncias prazerosas possibilitadas pelas práticas lúdicas, concorrendo para um aprendizado consideravelmente mais rápido e significativo. A questão destacada é que não apenas na criança, mas uma característica presente no ser humano é a maior facilidade em aprender aquilo que lhe desperta interesse, que lhe chama a atenção, o que lhe desperta a curiosidade (MATOS, 2013, p. 137). Os interesses e curiosidades se manifestam principalmente pela ação da afetividade, a qual prepara o terreno para as atividades cognitivas; as atividades cognitivas ativas fertilizam o terreno que receberá as novas informações, sendo essencial para a atribuição de significados, principalmente em correlação com a realidade.

Sobre essas práticas lúdicas, Pinto e Tavares dizem o seguinte:

Nessas variedades de ações a criança projeta em sua imaginação toda a história de modo que todas as ações transcorram em torno de si, onde ele projete os acontecimentos ao seu redor, sendo que o aluno se coloca como pivô da própria imaginação. Sendo assim, a criança passa a ser a protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, buscando uma auto afirmação social, e dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para aprender (PINTO; TAVARES, 2010, p. 232).

É importante ratificarmos que através do lúdico, a criança relaciona as suas percepções de mundo com a realidade que a cerca; é por meio do faz de conta e do imaginário que se estabelece essa relação tão determinante para o desenvolvimento entre o mundo da criança e o do adulto, mas por meio de uma justaposição peculiar à fase infantil. Seria um equívoco buscar o desenvolvimento a partir da exclusiva perspectiva do adulto. Percebe-se ainda que esse esquema elaborado a partir das especificidades da infância significa potencialidades de novos conhecimentos e saberes, assim como novas possibilidades de interpretação e apreensão dos conhecimentos já estabelecidos. Nessa medida, é o mundo imaginário peculiar à infância que mantém em efervescência a potencialidade do novo.

A atividade lúdica ou a habilidade de brincar é dotada de uma ação

fundamental na construção do psíquico da criança. É no brincar que a criança une elementos de fantasia e realidade e começa a distinguir o real do imaginário. Brincando, a criança desenvolve não somente o imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora habilidades e, à medida que se assume múltiplos papéis, fecundo competências cognitivas e interativas (ANTUNES, 2004, p. 34-35).

É marcante no lúdico a abertura para que a criança se expresse em sua plenitude. Por ser um momento de descontração, no qual a afetividade exige que o sujeito esteja envolvido no processo em sua integralidade, é ali que se manifestam os sentimentos e percepções mais íntimas da criança, possibilitando ao educador um olhar atento, uma ação significativa.

A ludicidade da perspectiva do processo de ensino-aprendizagem não pode ser entendida em características repetidamente reproduzida pelo senso comum, o qual lhe atribui um papel simplório e errôneo de divertimento, apenas. A diversão e/ou o lazer são essenciais para a vida em sociedade, mas a ludicidade, em qualquer de suas dimensões, vai muito além da simples diversão, e no caso da dimensão educativa e do ensino-aprendizagem, pode assumir um papel ainda mais fundamental, como tentaremos expressar no decorrer do texto. Falar em lúdico e suas várias expressões, como a brincadeira, o jogo, o brinquedo, é falar em atividade e desenvolvimento emocional, psicológico, cognitivo, físico etc., e será nessa esteira que se encaminhará o trabalho aqui exposto, uma vez que os jogos e brincadeiras, independente do foco de aprendizagem, têm o potencial para alcançar todas essas dimensões. Como nos ensina Piaget (1967), “[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Em termos já convencionados como pacíficos pelas diversas correntes que tratam do tema ludicidade, em seus vários campos de pesquisa - como a psicologia, pedagogia, antropologia, sociologia, psiquiatria -, chegou-se à conclusão de que ímpetos de ludicidade não são exclusividade da fase infantil, sendo características que se manifestam por toda a vida do Ser. Por mais que na criança os aspectos lúdicos se manifestem com maior espontaneidade, a brincadeira e/ou o jogo são atividades consideradas inerentes ao ser humano. O mais importante dessa ebulição é que é um movimento complexo e sofisticado, exigindo que se trabalhe partes mentais, emocionais, cognitivas etc.

Nesse sentido, faz referência à importância do jogo e brincadeiras de forma geral, no desenvolvimento humano e no processo de construção e reafirmação das culturas:

O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos (ORTIZ, 2009, p. 9)

É assim, então, que entramos mais diretamente no valor que as práticas lúdicas

assumem no processo de ensino-aprendizagem da criança da educação infantil, uma vez que esse processo é um momento de apropriação cultural, de reafirmação enquanto sujeito e, além do que, um exercício cognitivo árduo, que exige grande dispêndio de energia e atenção do educando. Paralelamente ao esforço cognitivo, é sabido que as exigências emocionais e psicológicas também são consideráveis importantes nesse movimento, desempenhando papel também fundamental no processo de aquisição de conceitos e desenvolvimento global (VYGOTSKY, 1991).

Nessa medida, ter o artefato da brincadeira e da ludicidade em geral, como mediador de toda essa atividade mental, pode ser de valia imensurável. Ainda não foi possível afirmar que os processos de ensino-aprendizagem mediados pelas práticas e atividades lúdicas sejam absolutamente mais efetivos na produção desse sucesso escolar; entretanto, já é possível afirmar que seja um mecanismo facilitador de grande importância, até mesmo porque pode-se considerar que as escolhas e os interesses manifestados e desenvolvidos pelas pessoas mantêm íntima ligação com seu estado emocional envolvido no processo. E como já é amplamente demonstrado por diversas linhas de estudos, a emoção é inerente às articulações afetivas, que, por sua vez, apresentam-se efetivamente nas práticas lúdicas (PIAGET, 1975).

Uma das linhas de pesquisa que corroboram o que afirmamos aqui, uma vez que estamos no domínio da educação e pedagogia, é a apresentada por Pinto e Lima (2003), que afirmam o seguinte:

A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais (PINTO; LIMA, 2003, p. 5).

Antes dos autores mencionados acima, Piaget (1951) já definia o aspecto lúdico como sendo de grande importância para o desenvolvimento cognitivo. Sobre o tema, o autor fará uma explanação ampla e complexa durante todo o seu percurso de estudo, não sendo possível trabalhar a fundo com todas as suas conceituações. Mas o que nos interessa aqui é apresentar que Piaget enfatizava os aspectos interacionistas no processo de desenvolvimento humano.

O que ele nos expõe é que o conhecimento não deriva exclusivamente da representação de fenômenos externos, mas antes, da interação do Ser com esses fenômenos externos, o que, obviamente, também diz respeito ao processo de aprendizagem da criança.

Essa dinâmica relaciona-se com uma segunda teoria sua, a da assimilação e acomodação. Sem nos aprofundarmos no assunto, uma vez que não é o foco, afirma-se que a assimilação se refere ao processo cognitivo pelo qual a pessoa agrega um novo conhecimento ou dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias. Ou

seja, é uma das formas com que a realidade é apreendida e transformada em conhecimento, e para Piaget, a prática lúdica possibilita que a assimilação predomine sobre a acomodação, viabilizando que a criança incorpore o mundo de forma peculiar, à sua maneira. Nesse sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

Em um momento da vida em que a brincadeira é tão espontânea na existência do sujeito - assim como é um momento de descoberta -, que é a infância, o lúdico retira em alguma medida a responsabilidade e “obrigação do aprender” que a educação escolarizada carrega consigo. Da mesma forma que é uma expressão recreativa, também cumpre o papel de adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades inerentes da fase infantil.

O que se percebe ao se usar possibilidades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem é conseguir relacionar as expectativas de aprendizagem com as necessidades da criança, já considerando a criança enquanto sujeito integral que possui vontades e desejos, além de apreender e transformar a realidade que a cerca.

Apenas como ilustração, o pensamento de Pestalozzi, ressaltado por Ferrari, coincide com essa ideia, já que para esse educador suíço, as emoções e os sentimentos afetivos têm a capacidade de despertar o processo de aprendizagem autônomo, na qual, o aprendizado, em essência, seria conduzido pela própria criança, por meio da experimentação prática e vivências intelectuais, sensoriais e emocionais. Ou seja, o mais importante não era exatamente o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores (FERRARI, 2004, p. 16).

Reconhecer o outro enquanto sujeito integral é importante em qualquer relação humana e social que estabelecemos, mas no caso do cotidiano escolar em relação à criança, assume aspectos especiais, tendo em vista que ela está passando por uma fase de desenvolvimento e de maior ebulição de construção da personalidade, assim como do emocional, psicológico e do cognitivo.

Por isso que a brincadeira é um instrumento pedagógico tão interessante, pois toca exatamente naqueles pontos que contribuem fundamentalmente na construção da mentalidade da criança, de forma a despertar da curiosidade; o interesse pela investigação sobre coisas desconhecidas; a interação social, que leva a reflexões das normatizações sociais e o respectivo questionamento destas, etc.

Reafirma-se novamente que não é apenas a brincadeira ou o jogo que possibilita esse caminho, contudo, a ludicidade é espontânea na criança - ainda que transformada culturalmente -, remetendo a um sentimento prazeroso na aquisição do conhecimento e no processo de aprendizagem.

Ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e

Talvez aqui seja o momento de fazermos um adendo. Já nos referimos que a brincadeira é algo espontâneo na criança e que a ludicidade é algo ontológico do ser humano. Entretanto, deve-se considerar que ainda que o lúdico seja natural, fatores culturais condicionam e transformam as suas características. Pode-se afirmar que seja um movimento recíproco e correspondente, pois ao mesmo tempo em que o brincar contribui na edificação cultural, a cultura já estabelecida influencia as expressões lúdicas. Ou seja, se estivéssemos no domínio da antropologia ou sociologia - o que, em alguma medida, não deixa de ser verdade -, diríamos que se trata de uma “ação total”, pois engloba diversos aspectos definidores da vida humana. Da perspectiva que assumimos aqui, pode-se dizer que a brincadeira e o jogo são ferramentas fundamentais para a educação integral do indivíduo, pois podem ser capazes de dar conta das reflexões sócio-históricas das culturas e até mesmo da trajetória humana, tendo em vista que as brincadeiras, jogos e o lúdico em geral são expressões oriundas do contexto social e elaboradas ao longo da história. E nessa medida, possibilitam à criança, na condição de educanda, a investigação, a curiosidade, a problematização do cotidiano e das práticas culturais. A fundamentação de tal afirmação pode ser conferida em Vygotsky (1995), que nos ensina que é em situações do brincar que as questões e desafios surgem às crianças. Na mesma medida, estas elaboram hipóteses acerca do seu cotidiano e buscam resoluções de problemas, aproximando-se e construindo a consciência da realidade e do mundo adulto; ao mesmo tempo, surgem-lhes possibilidades de transformações em várias dimensões, tanto do seu reconhecimento enquanto sujeito, quanto do outro em mesma condição e seu par nas interações e no tecido social.

Vygotsky está se referindo ao jogo simbólico ou de “faz-de-conta”, elaborado pelas capacidades mentais da criança em um estágio lepidamente mais avançado que o estágio sensório-motor, no qual as atividades mentais ainda estão muito atreladas às percepções sensíveis imediatas. Nowak (1994) corrobora o tema, demonstrando que a principal contribuição dessa modalidade lúdica se relaciona com a cognição, criatividade, substituição, expressão etc.

No jogo simbólico a criança expressa medos e preocupações e representa emoções observadas na vida real, começa e termina a construção e a organização de seu mundo, forma e reforma a realidade de acordo com suas necessidades. Assim, o jogo simbólico é um elemento necessário ao desenvolvimento intelectual e emocional da criança. A intervenção deve revitalizar, clarificar e explicar o brincar, não dirigir as atividades (CHRISTIE, 1982, p. 71).

Ainda nessa esteira, o jogo pode ser entendido como um sistema linguístico que funciona dentro de um sistema social. Ou seja, o sentido que a brincadeira ou o jogo assume depende do contexto social e cultural no qual está imerso, obedecendo e cumprindo definições dependendo da localidade e da época. Da mesma forma, os seus significados

também dependerão de tais fatores.

Essas potencialidades que atribuímos ao lúdico têm a ver com sua capacidade de sempre gerar um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida que a criança se depara com o desconhecido, com a novidade, embrenha-se pelos caminhos da investigação, interessada em descobrir coisas novas, naturalmente construindo a sua personalidade. É essa prática que lhe possibilita a formação da internalização de novos conceitos, de desenvolvimento das capacidades de reflexão e seleção, de relações causais e lógicas, desenvolvendo a percepção. Ao fim e ao cabo, posiciona-se aqui em defesa dessas características do aspecto lúdico, pois reconhece-se sua capacidade de acolher o sujeito de forma intensa e total, gerando um sentimento motivador constante e contínuo enquanto a existência do momento de entusiasmo. Surgem, então, a partir desse envolvimento emocional, ímpetus motivacionais geradores de estado de euforia e interesse que, por conseguinte, acarretam, naquele momento, a dedicação dos esforços e da atenção no sentido de se alcançar o objetivo específico. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário.

Todos esses aspectos estão diretamente relacionados com o processo de aquisição de conceitos educativos. Brincadeiras que usem brinquedos e outros objetos, relacionadas a esse processo, permitem que a criança tenha os primeiros contatos com os significados de letras, algarismos e números por meio desse objeto concreto, possibilitando que se faça a relação da palavra com o objeto. Ainda que a criança não conheça elementos tipicamente matemáticos, por exemplo, ela será capaz de fazer relações, internalizando as definições, não somente com os novos elementos matemáticos, mas também com a dimensão espaço-tempo, por exemplo:

Manipulação, posse, consumo... O brinquedo introduz à criança a operações associadas ao objeto. A apropriação se inscreve num contexto social: o brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra ou com uma atividade solitária, mas sempre sobre o fundo da integração a uma cultura específica. Além disso, o brinquedo é igualmente suporte de representações, introduzindo a criança num universo de sentidos e não somente de ações. O brinquedo valoriza hoje o imaginário em detrimento a um realismo estreito. O mundo representado é mais desejável que o mundo real. A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente (BROUGERE, 1990, p. 79).

Será, então, nessa esteira que nos embrenharemos pela investigação dos aspectos lúdicos no processo específico de ensino-aprendizagem na educação infantil, buscando evidenciar tais mecanismos facilitadores envolvidos nessa dinâmica.

## **1 | BRINCADEIRAS E JOGOS NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA**

Antes de uma análise mais consistente acerca dos significados e sentidos das brincadeiras e dos jogos, ou seja, do aspecto lúdico, em relação aos processos de

ensino-aprendizagem e desenvolvimento global da criança, talvez seja fator de maior inteligibilidade primeiro tratar dos significados inerentes da brincadeira e do jogo. Avalia-se aqui que fazer tal exercício orienta para a melhor compreensão do funcionamento de tal prática social. E ainda nesse sentido, igualmente importante é investigar o tema tendo sempre por perspectiva que o mundo da criança é amplamente constituído e estruturado pelo aspecto lúdico, obviamente sendo também formado por outros aspectos, como a saúde ou alimentação, mas, de qualquer forma, todos esses aspectos, em alguma medida, sendo permeados pelo lúdico. E admitindo essa condição como realmente vigorando, sua percepção da realidade, suas formas próprias de apreender o mundo à sua volta e a realidade vivida se dão por meio da brincadeira e do jogo, práticas mais explícitas de ludicidade (KISHIMOTO, 1998).

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa medida, existem diferentes correntes que conceituam a brincadeira e o jogo enquanto práticas distintas quando comparadas algumas características, mas todas as duas detentoras de caráter lúdico. Concernente a essas caracterizações, algumas correntes, buscando distinção com o jogo, afirmam que a brincadeira é uma atividade de manifestação mais espontânea, não apresentando, portanto, uma estruturação fixa ou rígida (BOMTEMPO; COLS, 1986; FRIEDMANN, 1996). Em contrapartida, teria por sua principal característica definidora o estabelecimento prévio de regras, e na maioria dos casos pressupõe um estado de pressão ou expectativa competitiva.

Outras diferenciações entre jogo e brincadeira são possíveis, como considerar o jogo sendo funcional e a brincadeira, simbólica (BROUGÈRE; WAJSKOP, 1997). Ao se estabelecer a diferença a partir desses critérios, entende-se a brincadeira em uma perspectiva libertária e com fim em si mesma; enquanto no jogo, todo seu sentido está em se alcançar um objetivo definido – o que pressupõe regras –, podendo ser competitivo ou não, mas sempre com perspectiva de vitória.

A partir de tais considerações, o que se torna perceptível é que o jogo, dadas suas características de geralmente precisar de mais de uma pessoa e sua dimensão competitiva, possibilita situações de interações entre as crianças, vivenciando diferentes situações de conflito que exigem estratégias de solução. É uma prática privilegiada de reflexão crítica na medida que, diante de erros e acertos, deve-se elaborar diferentes planos, argumentos e ações, proporcionando tanto desenvolvimento cognitivo e emocional, quanto transformando a criança em campo fértil de aprendizagens.

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição (KISHIMOTO, 1998, p. 140).

Na mesma esteira, de forma complementar, Kishimoto (1999), ao considerar que a brincadeira assume uma espontaneidade original, sem necessariamente a existência de uma estruturação prévia, entende que então, na brincadeira, as prioridades pertencem às crianças, as quais são agentes ativamente atuantes, tanto na elaboração e construção de combinações de ideias que constituirão a brincadeira, quanto, também, a partir de sua compreensão, na flexibilização da realidade de forma que melhor lhe apeteça, fomentando atividades cognitivas e emocionais determinantes para o desenvolvimento global.

Entretanto, não é uma flexibilização da realidade arbitrária, uma vez que, por mais que aquela brincadeira seja fantástica, de alguma forma e em algum grau mantém diálogo com a realidade vivenciada. “[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos humanos [...]” (BRASIL, 1998, p. 28).

Ou seja, nesse caso, é tanto um exercício de elaboração de possibilidades de como pode ou de como gostaria que fosse a realidade, quanto uma forma de apreensão e internalização da vida social. Em outros termos, talvez seja conceber o brincar como um desafio pelo simples prazer do desafio (ALVES, 2001).

Como nos ensinou Vygotsky (1991), a brincadeira é uma percepção que a criança tem do mundo material e social e da interação que existe entre esses dois aspectos; e não é equivocado afirmar que tal percepção tem por motor propulsor desejos frustrados pela realidade. E para além de uma simples percepção, na esteira de Vygotsky, é um momento de estabelecimento de um universo paralelo de fantasia, onde a criança pode satisfazer os seus desejos, ou, como cunhou Friedmann (1996), “é imaginação em ação”.

Pontua-se aqui que, mesmo a brincadeira apresentando espontaneidade, sendo livre e podendo pertencer à dimensão do fantástico, também possui regras (VYGOTSKY, 1991). Essas são regras sociais que também são partes formadoras do sujeito, e ainda que não tão rígidas como as do jogo, também orientam as brincadeiras e conduzem os comportamentos das crianças.

Um exemplo que torna esse entendimento mais inteligível se dá quando a criança representa uma determinada profissão em uma brincadeira de faz de conta: essa determinada profissão representada na brincadeira, a partir de conhecimentos prévios da criança, faz com que ela se comporte de determinada maneira ou se imagine vestida com roupas específicas, esse fato já caracterizando um tipo de regra. Na espontaneidade da brincadeira livre, percebe-se o quanto é permeada por fatores sociais. O lúdico, em seu aspecto mais elementar, mais natural e espontâneo, de uma forma ou de outra, mantém

diálogo estreito com a realidade, isso porque não se imagina o desconhecido.

Quando a criança fantasia ou cria um mundo fantástico, é uma criação a partir do real conhecido. E nesse sentido a brincadeira é fator essencial de desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, afetivas, mas também de reconhecimento, interações e aprendizagens da realidade.

O lúdico, em suas diferentes facetas, é um exercício de transformação da realidade, a partir de atividades cognitivas em direção das emoções. E a partir dessas atividades cognitivas, dentre os diferentes recursos que estão sendo mobilizados, também estão os processos de simbolização. Pode-se até se defender que as capacidades de simbolizações sejam inerentes ao Ser, mas indubitavelmente também são capacidades que podem ser desenvolvidas e expandidas quase que imensuravelmente, e, por conseguinte, sendo elemento imprescindível na formação e desenvolvimento global do sujeito (VYGOTSKY, 1991).

Como nos ensina Elkonin (1998) e Leontiev (1994), considerando que é na infância que acontece a maior densidade de aprendizagens, marcadamente do zero aos três anos, é nos momentos de ludicidade da criança, e aqui mais uma vez reafirma-se a distinção qualitativa da brincadeira espontânea e livre, que se dão atividades cognitivas simplesmente impossíveis de serem dimensionadas, de tão importantes que são no desenvolvimento humano. Ou seja, é a partir do lúdico, desses momentos que podem até ser humanos, mas são próprios da criança, que se superam etapas e se alcançam outras mais elevadas do desenvolvimento.

É muito evidente a complexidade desse aspecto infantil e social que é o lúdico. Não é apenas emocional ou de entretenimento como o senso comum costuma afirmar. É também constituído por atividades cognitivas absolutamente sofisticadas. E ainda assim, não se encerra nesses aspectos. A relação de reciprocidade do lúdico com a sociedade é inerente, o que permite afirmar que não existe ludicidade descolada da realidade, e por isso mesmo, nessa perspectiva sociocultural, que por meio da ludicidade, do brincar, que se dá os primeiros contatos de inserção da criança no meio social, naquilo que se refere a interações e relações sociais, regras de convívio, códigos e papéis sociais, sempre em uma dimensão de construção, ou seja, o tempo todo, mesmo que inconscientemente, a criança está avaliando o que está sendo observado e proposto, havendo sempre a possibilidade de mudanças e reformulações (LEONTIEV, 1994).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinados papéis nas brincadeiras, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Ainda nesta perspectiva sociocultural, ou seja, sociológica, continua-se considerando o constrangimento exercido pelo meio social, entretanto, reconhece-se também a autonomia do sujeito em sua atuação na realidade. No brincar, a criança adequa, inocentemente, a realidade conforme suas pulsões do momento. Busca satisfazer seus desejos que são ou foram adiados ou frustrados no cotidiano. E o que se efetiva com esse movimento é o que talvez seja um dos sentidos da vida humana, que é produção de cultura, em sua expressão mais fundamental, que é a construção de conhecimentos e saberes. Ao fim e ao cabo, a História está sendo feita (BROUGÈRE; WAJSKOP, 1997).

E pode-se afirmar que não é a feitura de qualquer História. Pode-se fazê-la a partir de diferentes conjuntos de dispositivos, como, por exemplo, o consenso, diálogo, submissão, imposição etc., avaliando-se aqui que esses meios sejam aqueles mais praticados pelo ser humano adulto, em sua condição de já ser formado, que em alguma medida significa conformado. O ímpeto de contestação parece já estar diminuto. Daí que a História feita pelas crianças é outra; é a do questionamento, da contestação. É a História a partir da contravenção e rebeldia, evidenciando as diferentes possibilidades de reformulações e transformações do estabelecido.

## **2 | O LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GLOBAL**

A infância é um momento de ebulição para o sujeito em todas as dimensões que possamos considerar. É o momento da descoberta, do conhecimento, da investigação; todas as informações que chegam até a criança têm um teor de esplendoroso, tendo em vista o potencial de ser algo novo.

Com isso, está se afirmando que a infância é o momento especialmente privilegiado para o desenvolvimento global do sujeito; e na mesma direção, a ludicidade é o elemento potencializador desse mesmo desenvolvimento.

A aprendizagem e o respectivo desenvolvimento pode se dar por outras vias, mas, pela ausência do lúdico, tanto aprendizagem quanto desenvolvimento serão incompletos, deficitários. Definitivamente, o lúdico, por meio de todos os elementos que o constituem, é o principal artefato de desenvolvimento da pessoa. Carecemos aqui de maiores aprofundamentos nas pesquisas concernentes ao tema, mas arrisca-se a afirmar que sem o aspecto lúdico no processo de desenvolvimento do sujeito, formam-se pessoas insipientes no lidar da vida cotidiana.

O jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como "não séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites especiais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou de outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2010, p. 16).

Essa última afirmação tem por fundamentação que na vida cotidiana deve-se estar preparado para eventuais resoluções de problemas, que, em última instância, têm sua principal fonte na reflexão crítica e na criatividade, elementos esses marcadamente presentes na prática lúdica.

É na brincadeira simbólica, por exemplo, que se representam os acontecimentos do dia, modificando-os conforme suas avaliações subjetivas mais adequadas; assim como que, por conseguinte, a avaliação em si é um exercício de reflexão crítica e, na mesma medida, necessita da criatividade, em um movimento recíproco e equivalente, para que a reflexão crítica se efetive; esta sendo essencial para a formação do sujeito e para o enfrentamento dos desafios diários.

É por meio dessa dinâmica que a criança se insere no mundo. Por meio da brincadeira, os significados do mundo são compreendidos; e no momento seguinte, esses mesmos significados são ressignificados, num processo tanto de reflexão crítica do que já está posto, da cultura tradicional, quanto também na inserção e compartilhamento das práticas culturais tradicionais, que, ao fim e ao cabo, são um movimento de preservação da cultura, do imaginário coletivo, mas também de transformação das práticas culturais e da própria vida cotidiana.

Em toda essa dinâmica que a prática da brincadeira possibilita é que a criança consegue superar aqueles limites que tradicionalmente se atribuem a ela; é nesses momentos que ela consegue extravasar a sua realidade, tipicamente considerada infantil, instigando o seu autoconhecimento e o desenvolvimento de sua consciência. Isso porque é na brincadeira que se desafia, que se apresentam problemas a serem solucionados por meio do exercício da reflexão crítica.

Na mesma medida, no enfrentamento de todos esses desafios que se impõem, é que a criança tem contato mais verossímil com a realidade do adulto, ou seja, pode-se dizer que seja um momento de inserção social.

Com o faz de conta e com a imaginação, traz para seu contexto infantil normatizações sociais que lhes serão úteis enquanto cidadãos. Mais uma vez, esse exercício de trazer a realidade do adulto para o seu contexto infantil também contribui para o desenvolvimento da sua imaginação e de seu processo criativo (VYGOTSKY, 1984).

A brincadeira simbólica tem por propriedade possibilitar à criança se apropriar da cultura circundante, pois nessa brincadeira, ao experimentar a imaginação e a interpretação, faz uso dessa experiência para erigir significados diversos conforme dada situação apresentada. Por meio daquilo historicamente construído, ao brincar, a criança é capaz de ressignificação e de elaboração de soluções para os problemas (CORSARO, 2002).

É muito comum, na observação das brincadeiras das crianças, elas desempenharem variados papéis, o que em um primeiro momento pode parecer despropositado, mas que na verdade é uma busca por uma melhor compreensão daquilo outrora incompreensivo. Se num primeiro momento está se trazendo a realidade para a concepção infantil, ao

mesmo tempo, é uma forma de a criança reconhecer normas sociais, regras de convívio e estabelecer relações de compreensão e respeito com o outro.

Enquanto se está participando de um processo de apropriação cultural e de socialização e sociabilidade, também se apresentam mecanismos de diferenciação enquanto sujeito, pois, por meio de sua reflexão crítica, a criança seleciona aqueles elementos que mais lhe apetece. Obviamente, é importante que se faça uma consideração acerca dessa constituição do sujeito.

Não apenas na infância, mas em toda nossa vida, fazemos escolhas a partir de nossa subjetividade e personalidade, mas antes de mais nada deve-se ter ciência de que subjetividade e personalidade também são socialmente construídas. Ou seja, quando se fala que a criança faz uma seleção conforme mais lhe apetece, também está se considerando o constrangimento social anterior.

E ainda, quando se fala desse processo de avaliação e seleção por meio da brincadeira, está se buscando enfatizar que a criança, ao fazer isso, tanto traz a realidade para esse contexto, como em alguma medida extravasa seu cotidiano e avança em seu desenvolvimento. “O brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos” (VYGOTSKY, 1987, p. 35).

A atividade do jogo e brincadeira, assim como o próprio brinquedo, enfim, a atividade lúdica, permanentemente carrega esse caráter dual de troca entre a criança e a realidade que a cerca. É um processo pelo qual se trabalha com os significados e ressignificados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, que no fim das contas significa o seu desenvolvimento enquanto sujeito. O que se busca reforçar com essa afirmação é que ao mesmo tempo em que a criança está passando pelo processo de assimilação da cultura, também está constituindo sua personalidade e subjetividade, além do que, desenvolvendo suas capacidades reflexivas. Se ainda não ficou evidente, isso acontece porque nesse processo existe um exercício constante de avaliação da realidade acontecida, e posteriormente uma reorganização dessa realidade por meio da imaginação e do faz de conta.

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente transportada de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto de quase chegar a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da realidade habitual. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo (HUIZINGA, 2010, p. 17).

É nessa medida que afirma-se que o comportamento social da criança está atrelado ao seu meio cultural (REGO, 2010). Como nos ensina Vygotsky, nos primeiros momentos

de nossa existência, as atividades psicológicas são grandemente determinadas pelo fator e herança biológica; posteriormente, e assim segue por toda a vida, a grande influência da personalidade e subjetividade é o social, como visto, marcadamente acessado através da brincadeira. Então, essa relação entre sujeito e realidade, mediada pela ludicidade, é a compreensão da jornada sócio-histórica da humanidade.

É possível analisar a ludicidade dentro de uma perspectiva cultural, em que o lúdico se apresenta de acordo com a vivência cultural de cada criança. Quando Vygotsky refere-se à relação indivíduo/sociedade, ele afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural (REGO, 2010, p. 41).

Diante dessa explanação acerca de algumas dimensões mais gerais da importante influência da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e no respectivo desenvolvimento global, avalia-se ser de grande valia apresentar a síntese feita por Santos (2011, p. 111-115) sobre os diferentes enfoques teóricos dado ao brincar:

**Filosófico:** o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor a racionalidade. A emoção deverá estar junta na ação humana tanto quanto a razão. A expressão lúdica tem a capacidade de unir a razão e emoção, conhecimento e sonho, formando um ser humano mais completo e pleno.

**Sociológico:** o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive. A apropriação da cultura infantil é resultado das interações lúdicas, que se dá entre criança, o brinquedo e as outras pessoas.

**Psicológico:** o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas e modificações de seu comportamento; pois na formação da personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, as interações criança/família e criança/sociedade, estão associadas aos efeitos do brincar.

**Psicoterapêutico:** o brincar tem a função de entender a criança em seus processos de crescimento e de remoção dos bloqueios do desenvolvimento, que se tornam evidentes.

**Criativo:** tanto o ato de brincar quanto o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos, fazendo uso do próprio potencial.

**Pedagógico:** o brincar tem-se revelado como estratégia poderosa para o aprendizado, constituindo-se em uma peça importantíssima na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento.

Mas não é possível o entendimento de toda essa dinâmica caso não se considere como primordial o elemento afetivo. De forma mais enfática, é a afetividade que possibilita toda essa dinâmica atribuída à ludicidade. Dessa forma, faz-se necessário apresentarmos

algumas considerações breves concernentes à ludicidade, permitindo uma melhor compreensão da sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

# O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLARIZADA

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, podendo ser considerada como aquela correspondente ao se alcançar o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, e servindo de base para desenvolvimentos concernentes às demais etapas em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, Art. 29, 1996).

A Educação Infantil na contemporaneidade é prioridade na LDBEN, por isso, deve se constituir numa preocupação em cada entidade e/ou escola que ofereça essa modalidade de ensino. É considerada de suma importância para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que, nesta fase, o organismo infantil está capacitado para realizar atividades que exigem a utilização de funções mais complexas como a linguagem e a coordenação motora (CAMPOS *et al.*, 2006).

Nessa etapa a criança será conduzida em seu desenvolvimento físico, psíquico, social, cognitivo, afetivo e motor, pois as atividades são elaboradas em conformidade com a faixa etárias, variando de 0 a 7 anos (CAMARGO, 2009).

Assim, quando se propõe argumentar sobre a Educação Infantil, especificamente sobre a criança pequena enquadrada convencionalmente na etapa da creche, sendo essa etapa o objeto de análise da presente investigação, que no Brasil vai até aos três anos e onze meses, podendo variar a idade dependendo do sistema de ensino adotado, necessariamente deve-se falar dos processos de ensino-aprendizagem próprios dessa fase, que são atrelados aos esquemas de desenvolvimento global.

Simplificando, para conceber a Educação Infantil escolarizada em termos adequados, marcadamente da etapa de creche, em termos de efetiva inteligibilidade, antes se deve compreender de quais formas acontecem o desenvolvimento humano na primeira infância, para daí, então, conceber maneiras, esquemas e processos de ensino-aprendizagem adequados. Ou seja, está-se lidando em três dimensões: a primeira, compreensão do que é o desenvolvimento humano; a segunda, adequabilidade dos processos de ensino-aprendizagem; e, por fim, a terceira, estabelecimento de uma Educação Infantil de qualidade e excelência.

Ainda acerca do desenvolvimento humano, é importante contextualizar alguns pontos antes de nos remetermos aos aspectos de desenvolvimento próprios da primeira e segunda infância. Outro aspecto a ser considerado é que esse processo é influenciado, ou pode-se dizer determinado, tanto pelo fator hereditário genético, quanto pelo contexto social, em sua dimensão das interações e relações sociais e do próprio compartilhamento da cultura (BIAGGIO, 1988). Nesse contexto, os estudos e investigações concernentes ao tema consideram três aspectos do eu: físico, cognitivo e psicossocial, o que significa reconhecer a íntima correlação e dependência entre o desenvolvimento físico – assim

como sensorial e motor –, memória, raciocínio, linguagem etc., emoções e personalidade. Ainda, é importante que se tenha muito nítido que o desenvolvimento acontece por etapas, as quais são sucessivas, e que a etapa seguinte é anunciada pela anterior e exige certa estruturação satisfatória desta (PIAGET, 1970).

Ratificando essa concepção da interação entre carga genética, aspectos físicos e contexto social na constituição do sujeito, correlacionada com as fases do desenvolvimento, temos:

O ambiente e o organismo, em contínua interação, estabelecem mudanças progressivas de contexto e de comportamento, que podem ser analisadas funcionalmente ao longo do desenvolvimento ou por determinados episódios comportamentais em um dado momento. [...] com o desenvolvimento, as interações da criança com o ambiente tornam-se mais complexas e amplas, podendo mostrar momentos diferenciados, conhecidos como estágios, descrito por suas propriedades causais e/ou funcionais e manifestações fisiológicas, comportamentais e sociais (DESSEN & COSTA JUNIOR, 2005, p. 56).

Existem diferentes correntes teóricas que identificam essas etapas, sendo mais comum a separação em primeira, segunda e terceira infância, puberdade e adolescência correlacionadas, mas não sobrepostas, e fase adulta. A primeira infância, que compreende do 0 aos 3 anos, é reconhecidamente aquela que apresenta maior ebulição de aprendizagens, por meio das experiências vivenciadas, registradas e apreendidas a partir de mecanismos que se adaptam constantemente ao meio circundante. “[...] desde o nascimento, o desenvolvimento da personalidade se entrelaça com os relacionamentos sociais” (FELDMAN & PAPALIA, 2013, p. 231).

Toda essa aprendizagem será base fundamental para a estruturação e respectivo desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, psicológicas e sociais do sujeito, ou seja, seu desenvolvimento global (FELDMAN & PAPALIA, 2013).

O que está acontecendo nessa fase são processos ininterruptos de interpretação dos estímulos biopsicossociais, apontando para qual desenvolvimento se efetivará. Isso porque nessa fase está acontecendo a internalização de um repertório de informações que comporão suas concepções, práticas e comportamentos.

Esse movimento é muito enfático na primeira infância, entretanto não é exclusivo dessa fase, apresentando intensidades diferentes durante toda a vida do indivíduo (SHAFFER; KIPP, 2012). E complementam Feldman e Papalia (2013, p. 17): “[...] bebês nascem com a capacidade de aprender com aquilo que veem, ouvem, cheiram, degustam e tocam, além de terem certa capacidade de lembrar o que aprenderam”.

Por conseguinte, o ambiente no qual a criança está imersa precisa favorecer desafios, criatividade, autonomia, para que esse sujeito tenha contribuição privilegiada do contexto social em seu processo de emancipação. Pensando em termos sociológicos, é muito difícil afirmar que um contexto adequado seja determinante na emancipação do sujeito.

Em sociologia não se busca determinar nada. Mas é possível afirmar que sua contribuição é fundamental. Em contextos que não são estimulantes, cresce a possibilidade de a criança se constituir em um sujeito dependente em diferentes dimensões.

Dando um salto até a fase da terceira infância, do operatório concreto, que é aquela da problemática proposta, pode-se dizer que o pensamento passa a acontecer de forma mais lógica, mas ainda com certa limitação de realizá-lo apenas no concreto, ou seja, por meio da observação ou agindo sobre o objeto.

E considerando a base da fase anterior, e agora da fase atual, uma necessidade do empírico, do exemplo, da observação, do concreto, torna-se muito evidente que para o desenvolvimento adequado. Isso porque o contexto social precisa ser significativo naquilo que se refere à formação de um sujeito do mundo, à formação de um cidadão participativo e responsável - ou seja, contexto familiar, escolar e social como um todo, que propiciem liberdade, autonomia e emancipação.

## **1 | O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA CRIANÇA PEQUENA**

Nessa esteira, falar em desenvolvimento humano na perspectiva educacional de ensino-aprendizagem é crucial, sobretudo no que tange ao desenvolvimento psicológico, emocional e cognitivo, os quais remetem quase que invariavelmente a três autores icônicos no tema: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Com Piaget, apresentar-se-ão essencialmente elementos de sua teoria; com Vygotsky, é possível fazer um contraponto à teoria piagetiana, mas que não necessariamente seja-lhe oposta; finalmente, com Wallon, avalia-se interessante ressaltar aquele que foi um dos seus principais interesses ao se estudar o desenvolvimento infantil: a emoção, afetividade e motivação.

## **2 | DESENVOLVIMENTO EM JEAN PIAGET**

As primeiras considerações que precisam ser evidenciadas ao se falar em desenvolvimento humano em Jean Piaget são que, para esse autor, as capacidades mentais e cognitivas não são dadas, prontas ao nascer – Piaget chama propriamente de inteligência aquele estágio logo posterior ao período sensório motor –, ou que se desenvolve por completo em um dado momento específico da vida, mas desenvolvendo-se sucessiva e progressivamente ao longo da trajetória de vida do sujeito. “[...] A inteligência não aparece, de modo algum, em um dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que precederam [...]” (PIAGET, 1986, p. 23).

Além disso, sua teoria não se trata de um movimento espontâneo, natural; antes, que só se efetiva em contextos de interações com a realidade vivida. Tudo que circunda a vida do sujeito, ou melhor, tudo que constitui o contexto de experiências vivenciadas pelo sujeito

tem potência intrínseca de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento global do sujeito. “[...] Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual, e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza” (PIAGET, 1986, p. 23). Finalmente, para melhor inteligibilidade de sua teoria, reconhece-se esse potencial em diferentes contextos, circunstâncias, coisas, objetos, mas tal potencial apresenta seu nível mais elevado nas interações e relações humanas. Daí a caracterização de Piaget enquanto teórico interacionista do desenvolvimento.

Nesses termos, o desenvolvimento acontece com um sentido específico, que é a busca por adaptação aos diferentes meios que se apresentam, a partir da interação de reflexos e hábitos inatos com os objetos, pessoas e contextos que se apresentam. São necessidades naturalizadas ao longo da evolução humana, são necessidades biológicas que exortam o indivíduo a perceber esquemas adaptativos às circunstâncias, “modificando” o meio de forma que garanta a sua existência; e em movimento recíproco e equivalente, também se transforma à medida que interage com o meio. O elemento essencial que se busca evidenciar aqui é que o desenvolvimento não acontece pelo simples fato de estar imerso em ambientes ou contexto, sendo necessária incondicionalmente a ação do sujeito sobre a realidade que se apresenta.

Levando em conta, então, essa interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação desses esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p. 89).

Percebe-se então que, dessa dinâmica entre elementos inatos e elementos externos, gera-se uma espécie de tensão ou crise internamente ao sujeito, o que Piaget denominará de desequilíbrio. Pode-se definir como sendo uma situação desconfortável, impelindo o sujeito a buscar a superação de tal situação, o que remeteria novamente ao estado de equilíbrio, naturalmente mais confortável ao sujeito.

Ou seja, esse é o movimento mais elementar do desenvolvimento humano. O que está sendo dito é que a acomodação, em sua condição centrífuga dos esquemas, progressivamente se diferencia, enquanto a assimilação cumpre o papel de coordenar e unificar as atividades do sujeito, dinâmica essa permeada, imersa e mediada pelas atividades cognitivas, intelectuais, de inteligência. Ao fim e ao cabo, o que se pode inferir é que a inteligência é uma adaptação. Uma interpretação possível é o reconhecimento da assimilação e acomodação enquanto elementos complementares, construindo um processo dialético pelo qual se desenvolvem as funções mentais, podendo ser denominadas de “abstração reflexiva”.

E considerando que realmente a inteligência seja uma adaptação, estamos

autorizados a falar que se torna progressivamente mais sofisticada e complexa à medida do seu desenvolvimento. Entretanto, essa afirmação sugere uma ideia de “evolução perpétua”, que não é o caso. Provavelmente existem limites de desenvolvimento mental cognitivo. Mas o que está sendo fomentado à reflexão é que a inteligência se desenvolve na medida que se efetivam adaptações, acomodando elementos novos assimilados ao já constituídos.

Ou seja, o que se busca ratificar com essa argumentação é que o desenvolvimento da inteligência está condicionado às atividades e ações do indivíduo enquanto sujeito, mais uma vez afastando a ideia de desenvolvimento espontâneo da inteligência. Em uma reflexão mais profundamente filosófica, está se afirmando que o sujeito, em sua complexidade constitutiva, é antes de tudo existência, a essência sendo uma complementação, um efeito ou produto da existência.

E assim sendo, as aprendizagens nessa perspectiva do desenvolvimento são muito mais potentes por meio da interação, o que significa afirmar que os objetos, ambientes e contextos contêm informações, mas só se tornam conhecimentos e saberes por meio da ação do sujeito sobre eles, que em dimensão escolar que aqui se considera é a exata definição de processos de ensino-aprendizagens, na medida em que transformam as informações em elementos significativos ao sujeito.

Não é exatamente o foco da pesquisa, mas vale ressaltar que para Piaget, o esquema apresentado, além de ser constante e necessariamente mediado pela socialização, também demanda as potencialidades da linguagem. E a linguagem é fundamental no funcionamento desse esquema, pois é a partir dela que se é capaz de remeter coisas já ocorridas ou fazer conjecturas.

Podemos afirmar que essa chave é um ponto inicial do pensamento, já que é ferramenta de estruturação, organização, explicação, desvelando as possibilidades de representação, “simbolização”, o que em uma instância seguinte de maior sofisticação, significa situar uma coisa, objeto ou circunstância, de forma significativa em um dado contexto. Existe uma ideia de amarração, a partir da linguagem, dos diferentes elementos constituintes do conhecimento, dos saberes, do desenvolvimento. É como se para funcionar adequadamente, de forma fluida, todo esse mimetismo necessariamente precise ser permeado pela linguagem; talvez, marcadamente, por demandas organizativas.

Uma vez feita essa breve conceituação acerca dos processos de desenvolvimento mental humano, dedutivamente, percebe-se a alusão a estágios de desenvolvimento, o que Piaget considera mais acertado chamar de estádios, tendo em vista que existe uma ordem de aquisição de elementos constante e sucessiva, em um sentido de afastamento da ideia de desenvolvimento apenas cronológico ou de maturação mental; antes, estando muito mais atrelado às experiências vivenciadas do sujeito. Em termos piagetianos de definição de estádios, tem-se:

A) Todo estágio precisa ser integrador, ou seja, as estruturas elaboradas em

determinada etapa devem tornar-se parte integrante das estruturas das etapas seguintes.

B) Um estágio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras.

C) Um estágio compreende, ao mesmo tempo, um nível de preparação e um nível de acabamento.

D) É preciso distinguir, em uma sequência de estágios, o processo de formação ou de gênese e as formas de equilíbrio final.

Tendo esses critérios como referência para o prosseguimento de fundamentação de sua teoria, Piaget reconhece períodos de desenvolvimento das estruturas cognitivas; e ainda que sejam distintos e sucessivos, são também umbilicalmente integrados: sensório-motor, indo aproximadamente até os 2 anos; simbólico ou pré-operatório, iniciando-se aos 2 anos e podendo chegar até aos 8; operatório concreto, dos 8 aos 12; e inteligência formal, a partir dos 12 anos de idade. Uma vez que o recorte da presente pesquisa concerne à educação escolarizada da criança pequena em etapa de creche, o interesse recai sobre os períodos sensório-motor e pré-operatório, podendo eventualmente, conforme for necessário para a fundamentação, fazer referências a outros períodos.

Caracterizar a importância do período sensório-motor para toda a formação posterior do sujeito nos levaria a fundamentar e defender uma outra tese, o que parece ser inviável nesse momento. Entretanto, algumas considerações devem ser feitas acerca de certas concepções compartilhadas pelas principais correntes teóricas no assunto. O que é marcante é a atribuição que se dá a esse período do desenvolvimento enquanto base essencial para o desejável e supostamente adequado para a coesão dos períodos posteriores.

É ponto pacífico quando se afirma que o período sensório-motor é aquele no qual há maior ebulição das atividades cognitivas e, por conseguinte, que apresenta maior densidade de aprendizagens. Sendo assim, em qualquer consideração sobre desenvolvimento humano deve-se reconhecer o período sensório-motor como essencial, na medida em que contém em si uma potencialidade absolutamente superior aos demais períodos, possibilitando níveis elevados de desenvolvimento global. Mas, também, sempre tomando o cuidado para não cair em armadilhas deterministas e acabarmos sendo levados a afirmar que algum tipo de defasagem nesse período compromete todos os demais. Tal afirmação demanda maiores pesquisas.

Ainda, na mesma esteira, o período sensório-motor pode ser definido como aquele em que se apresentam as primeiras expressões de pensamento, digamos que ainda em uma forma inacabada. Diz-se que no primeiro mês de vida, são esquemas de reflexos, naquilo em que concerne a ações espontâneas em conformidade ou como efeito a algum

estímulo.

A partir do primeiro mês até o quarto, pode ser caracterizado como uma fase de desequilíbrio da fase anterior de respostas a estímulos por meio de reflexos, o que levará, progressivamente, à acomodação desse novo esquema, não mais limitado a respostas reflexas, mas agora de ação. Talvez seja possível definir essa fase como sendo a primeira de real interação do sujeito com o meio.

Se outrora o sujeito precisava de um estímulo para reagir, nessa fase age-se sobre o meio circundante, tendo por resultante a coordenação dos esquemas já disponíveis, levando à formação de outros esquemas. Isso significa que a partir desse momento, as próximas fases e períodos terão por base organizativa e estruturante a ação e respectiva interação sujeito-objeto-ambiente.

Sem dúvida, a passagem da fase de simples respostas estimuladas à fase de ação sobre o meio é de um aperfeiçoamento mental admirável. Entretanto, trata-se ainda da limitação da simples ação que se encerra em si mesma, o que Piaget chamou de “grupos práticos”, caracterizada pela ausência da capacidade de representação mental.

Da perspectiva dessa criança, toda dinâmica daquele universo está atrelada a suas ações. Dito de outra maneira, trata-se de um universo minúsculo, existente exatamente enquanto durar aquela ação, aquele momento. O tempo é simples duração sentida no decorrer da ação própria.

Entre o quarto e o oitavo mês, fala-se em surgimento de reações circulares secundárias tendo por foco os objetos. A definição dessas reações circulares pode ser a de centralização nos resultados produzidos no ambiente e com interesse específico na manutenção desse resultado.

Percebe-se que a novidade está em extrapolar o simples encantamento pelo objeto em si, mas também pelos resultados. E se existe o encantamento pelos resultados, significa que se pode prevê-los. Dessa forma, ao se estabelecer a correlação entre causa e efeito, a partir da ação, concebe-se a primeira forma de inteligência propriamente dita.

Pode-se falar também que nessa fase, a criança já é capaz de perceber de modo prático o conjunto de relações centralizadas em si. E nessa medida, considerando a capacidade de concepção de correlação entre causa e efeito e da capacidade de perceber essas relações centralizadas, está se erigindo a noção de sucessão, a noção de antes e depois, ainda que de forma simplificada, em que o antes e o depois referem-se apenas às próprias ações da criança.

No estágio dos 8 aos 12 meses, o que se apresenta mais marcante é a manifestação da perspectiva mediata, e não apenas imediata. Pode-se buscar um objetivo não exatamente alcançável pela ação direta, em que o objetivo seja simples resultado da ação-reação. O que está sendo dito é que entre ação e objetivo, pode existir uma gama de diferentes situação e ações, o que nos leva a acreditar que esquemas de diferentes situações estão sendo coordenados de forma intencional.

Nessa medida, a criança está mobilizando sua variedade de recursos já adquiridos para serem aplicados em situações novas. Pode-se falar em um processo de “complexização” das atividades mentais, na medida que começa atribuir às pessoas e objetos atividades próprias, o que remete à concepção de causalidade objetiva. Ou seja, as causalidades deixam de ser entendidas apenas como efeito de suas ações.

No subestádio posterior, dos 8 aos 12 meses, sofisticam-se as atividades imitativas, sendo agora deliberadas. A exploração do meio tem por recurso a utilização de todos os artefatos até então desenvolvidos (reação circular terciária). É também uma fase caracterizada pela criação, elaboração e experimentação.

É um momento de ebulição da curiosidade, da busca pelo novo, o que remete, por conseguinte, a não se saciar pelo simples fato de se alcançar um resultado, mas busca-se modificá-lo (“experiências para ver”).

E nessa medida, desenvolve-se a noção de espacialidade e suas respectivas relações. Juntamente com a elaboração de conjuntos espaciais complexos, a noção de deslocamento também é elaborada e desenvolvida a noção de deslocamento que, entretanto, só é concebida a partir do contato direto, sendo incapaz de representação sem o recurso do contato direto.

Ainda, concernente ao desenvolvimento da noção de espaço, atrela-se o desenvolvimento da noção de tempo, sucessão temporal, que nos leva a inferir que a memória também se tornou mais duradoura. Pode-se então definir essa fase como aquela fortemente marcada por noções espaço-temporais mais complexas.

Finalmente, chega-se ao último subestádio do período sensório-motor, que, convencionalmente, inicia-se em um ano e meio de idade e vai até o segundo ano. Indubitavelmente, sua principal característica é a transição definitiva da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa, o que significa afirmar o surgimento das capacidades e funções simbólicas.

Ou seja, as atividades, ações, comportamentos e a própria existência superam a dimensão exclusivamente prática e passa também à mental. Conceber o mundo, o universo, a realidade não depende mais de recursos físicos e práticos, sendo possível apenas com o recurso da representação simbólica e imagética. Inicia-se aqui o “faz de conta”, em que invenção e representação são recíprocas e correspondentes.

E se aqui está se atribuindo grande importância a fatores sociais externos ao sujeito, necessariamente remete-se a Lev Vygotsky, autor que fundamenta a teoria sociocultural, que afirma que o desenvolvimento tipicamente humano só se efetiva em condições ideais de exposição do sujeito a interações e relações sociais, ou seja, compartilhamento de uma cultura. E nessa esteira, tanto se adquire e internaliza noções de comportamentos, práticas, valores, habilidades próprias daquela cultura, quanto se desenvolvem e se moldam em sentido positivo as capacidades emocionais, cognitivas, físicas e sociais.

Nessa perspectiva, comenta Mello (2004, p. 142): “[...] isso significa que a

relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento”.

Vygotsky não exatamente refuta Piaget, mas apresenta uma nova perspectiva de concepção do desenvolvimento humano, que não estabelece etapas e fases, mas que afirma que esse desenvolvimento acontece por um mecanismo chamado por ele de Zona de Desenvolvimento Proximal, que em uma breve definição afirma que a criança, ou sujeito, aprende e se desenvolve com a ajuda de um outro, com maior experiência. Ou seja, essa criança já é capaz de desenvolver certas atividades com independência, enquanto outras tarefas e atividades está em vias de ser capaz de realizar, mas ainda precisa dessa ajuda do outro.

Nesse sentido, Vygotsky não define as aprendizagens enquanto fases, mas sim processos que acontecem durante toda a vida, demandando contextos socioculturais privilegiados e que oportunizam tais aprendizagens.

O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interações com pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes. Quando a criança está vivenciando uma experiência familiar, ela entra em contato com diferentes papéis, como o de mãe, pai, irmão, tios, ou avós, e quando participa, por exemplo, do espaço da creche e da casa, tem a oportunidade de estabelecer repertórios distintos para cada um deles (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 74).

### **3 | ATIVIDADES LÚDICAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

É inegável que na contemporaneidade a educação no Brasil passa por uma crise estrutural grave, evidenciando um projeto de opressão de classes histórico, sendo que alguns autores e analistas reconhecem a origem de tal objetivo já nos primórdios da estruturação da educação formal no país.

É evidente que essa crise estrutural está para além, por exemplo, da concepção de um projeto de governo, sendo antes um programa umbilicalmente atrelado ao sistema socioeconômico capitalista, que advoga pela estruturação e organização social segmentada em classes, entre as quais, naturalmente, haverá opressoras e oprimidas.

Entretanto, o contraponto dessa concepção é a própria educação. Em suas concepções mais libertárias e emancipadoras, a educação tem por responsabilidade as tendências da igualdade, da equidade e da justiça social em suas mais variadas possíveis dimensões.

A educação tradicional dependente do sistema capitalista busca a formatação do indivíduo conforme as suas necessidades impostas, retirando dele sua subjetividade, personalidade, criatividade, sentimento de cooperação etc.; na oposição, está o modelo de educação que se defende neste trabalho, aquela libertária e emancipadora, a qual fomenta

a diversidade, autonomia, criatividade e, ao fim e ao cabo, a harmonia social. É nessa medida que se alcança o tema a ser discutido nessa seção, a ludicidade na educação, especialmente na educação infantil.

Chegou-se a essas considerações tendo em vista as potencialidades imensuráveis que o aspecto lúdico proporciona ao processo de ensino-aprendizagem, assim como ao desenvolvimento global dos educandos e educandas.

Primeiramente, de uma forma mais geral, é possível admitir que a brincadeira, o jogo, o lúdico estão nos primórdios da organização social, considerando que a organização social tal qual conhecemos inicia-se a partir do surgimento da cultura, ou melhor, a partir do momento que se começa a produzir cultura e compartilhá-la com as gerações seguintes. Ou seja, a brincadeira é parte constituinte e formadora da cultura; não é possível falar em cultura sem falar em ludicidade.

Em seguida, agora enfatizando o aspecto social, psicológico e pedagógico, o lúdico talvez seja o principal fator de desenvolvimento da criança. É na brincadeira, na imaginação, no faz de conta que a criança pensa conjecturas, elabora soluções de problemas, constrói um mundo de fantasia; mas que, ao mesmo tempo, aproxima-se da realidade vivida no cotidiano. O faz de conta é uma projeção do vivido em algum momento anterior, e dessa forma a criança aproxima-se da realidade adulta, mas entendendo e a transformando de sua maneira.

É uma dinâmica de troca contínua, recíproca e equivalente: ao mesmo tempo que a criança usa como modelo eventos do cotidiano e aprende com as relações que se manifestam nos momentos mais corriqueiros, ela também desconstrói essa estrutura, reorganiza conforme suas concepções e reconstrói conforme seu entendimento. Nessa medida que o lúdico concorre para a autonomia, para a criatividade, para o desenvolvimento do sujeito.

Na educação libertária emancipadora, a construção do conhecimento é compartilhada; educadores e educando são igualmente sujeitos ativos, responsáveis e criativos.

Nessa perspectiva, a ação de brincar está umbilicalmente atrelada ao desenvolvimento da criatividade e do imaginário, que por sua vez, em grande medida, media o processo de desenvolvimento global. Desenvolvimento esse para além dos limites apenas intelectual ou cognitivo, mas também emocional e psicológico, que diz respeito à busca por mecanismos que viabilizem a autonomia e a identidade; o que, ao fim e ao cabo, transcende a ideia de identidade do “eu”, alcançando também o reconhecimento do “outro”.

Se na brincadeira a criança cria papéis e situações de atuação, está reconhecendo a figura do outro como importante para a sua própria existência, gestando, dessa forma, um contexto de socialização e sociabilidade (RCNEI, 1998).

Ainda buscando a formulação de um texto coerente e o mais inteligível possível, inicia-se esta seção pela apresentação de concepções gerais acerca da brincadeira, jogo, ludicidade na educação, buscando-se enfatizar as suas potencialidades no processo de

ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança. Mantendo uma sequência, apresentar-se-ão definições mais gerais da afetividade e sua relação com esse mesmo processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Finalmente, pode-se afirmar que o grande mote desta seção é buscar e apresentar modelos de superação de uma educação tradicionalista, “bancária” - nos dizeres do mestre Paulo freire - e opressora. Busca-se apresentar concepções de educação que possam servir de alternativa na formação do sujeito; formação essa que possibilite sujeitos-cidadãos ativos, responsáveis e emancipados socialmente, os quais sejam capazes de reflexão crítica na construção de uma sociedade harmônica.

Não nos restam dúvidas de que é essencial a compreensão acerca do funcionamento afetivo e cognitivo que acontece durante as práticas lúdicas. Essa compreensão nos impele a conceber tais práticas enquanto artefatos fundamentais do processo de objetivação e internalização envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Mas também nos parece essencial, para que se torne mais inteligível, a explanação sobre as práticas lúdicas no contexto do empírico e suas relevâncias.

Passemos então ao que se propõe nas ações lúdicas. É importante que se considere aquele princípio propalado pelos interacionistas - como Vygotsky e Piaget - de que o desenvolvimento e os saberes se realizam a partir das relações sociais e de suas complexidades, evidenciando, assim, a relevância do educador nesse processo, mas sempre lembrando que a construção acontece de forma compartilhada entre educador, educando e o meio.

A ação do educador deve se pautar na condição de orientador e envolvido no processo, uma vez de ser o sujeito com maior experiência concorre para o estabelecimento de um ambiente atrativo, estimulante e favorável às interações educacionais.

É de fundamental importância pontuar que na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem dois aspectos são elementares para orientar todo o movimento posterior: o primeiro, que é algo vivo, processo em constante movimento e transformação, o que remete a ações conscientes; o segundo, que é considerado um processo dinâmico, em transformação e transformador, e nele os contextos são determinantes, ou seja, a bagagem experiencial de educandas e educadoras orientam fortemente o processo, o que exige práticas reflexivas em todo o seu percurso (LUCHETTI, *et al.*, 2011).

A partir dessa mediação do adulto e das propostas pedagógicas centradas em práticas lúdicas, busca-se alcançar uma situação de interesse e curiosidade, fomentando o envolvimento do aluno e sua condição de sujeito ativo do processo, despertando nesse sujeito a tomada de consciência.

Tanto a função do educador quanto das propostas de práticas lúdicas é a de viabilizar a interação da criança com o meio, que muitas vezes para ela é de descoberta, sendo essa interação uma das bases do processo de aprendizagem.

O que se percebe, então, é que a brincadeira revela-se altamente eficiente para

se alcançar esses objetivos da interatividade, reconhecimento do outro e de si, ou seja, da vida em sociedade, e para a imersão ou desenvolvimento de concepções inclusivas e de respeito e valorização da diversidade, na medida em que a criança, por meio da brincadeira, é capaz de projetar realidades paralelas que, assemelhadas ao real, não são uma simples reprodução idêntica, o que possibilita a superação de possíveis preconceitos introjetados anteriormente.

Avalia-se aqui que o grande valor da brincadeira, aquele mais palpável, seja exatamente esse, de construção de mundos paralelos, baseados no mundo real, mas para além desse em suas possibilidades, revelando-se ser um movimento cognitivo de capacidades sofisticadíssimas (RAGO, 2009).

As práticas lúdicas não podem ser concebidas apenas enquanto um recurso de divertimento ou válvula de escape às rotinas; antes, deve-se explicar bem aos educandos que se trata de uma ferramenta fundamental de ativação dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na aprendizagem. Jogos e brincadeira nunca serão apenas uma prática que se encerra em si mesma.

É um equívoco que compromete de forma determinante qualquer tipo de concepção de jogo e brincadeira que os caracterizam apenas como uma prática de divertimento, por exemplo.

O conceito educativo, em seu sentido mais amplo e positivo, sempre estará presente. Complementando o que já foi expresso anteriormente, é nessas práticas que a criança experimenta, faz suposições, avaliações do real, assim como projeta transformação desse real e cristaliza essas ideias transformadoras enquanto viáveis, possíveis (BORGES; RUBIO, 2013).

É uma forma de possibilitar que o educando compreenda que a aprendizagem não precisa necessariamente ser um processo penoso; entretanto, também não se pode furtar-se de ratificar que existe um objetivo bem definido nessas práticas, que é a sugestão e apresentação de conhecimentos, na intenção de que ocorra a sua internalização pelo aluno e a respectiva construção de saberes.

Percebe-se, então, que esse envolvimento do educador é mediado pelos aspectos afetivos e favorece o próprio desenvolvimento destes. Quando todas as partes envolvidas demonstram interesse em serem ativas no processo, o ambiente se torna favorável; essa correlação de forças na mesma direção potencializa o desenvolvimento em suas diversas dimensões.

Daí a fundamental importância do educador. Ser educador, se não é autoritarismo, também não é improvisação. Existem caminhos cientificamente estudados e reconhecidos como mais adequados a serem seguidos.

Da mesma forma que os processos educativos não se efetivam por meio da imposição, também não se efetivam espontaneamente, com educadores meramente espectadores. Processos educativos nada mais são que uma expressão do que seja a

cultura: construção de conhecimentos e saberes a partir de conhecimentos e saberes acumulados anteriormente (BAQUERO, 2000).

Da relação ativa, as potencialidades daí existentes se tornam cada vez mais significativas, sendo nessa medida a intenção final das propostas lúdicas. Quando se definem como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem as práticas lúdicas, irremediavelmente está se definindo também a importância dos vínculos afetivos nos interesses e condutas do educando, uma vez que a afetividade é o potencial energético do processo. É a afetividade que ativa a dinâmica cognitiva no sentido da receptividade adequada das informações e conhecimento e respectiva internalização e objetivação.

Seria dizer que a ludicidade, por meio da afetividade estabelecida através da relação entre educador, educando e meio, proporciona um ambiente tanto mental quanto físico ideal para as relações de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa esteira, todas as brincadeiras mantêm íntima ligação com o contexto social da criança. Sempre em alguma medida a brincadeira refere-se a experiências e vivências prévias adquiridas pelas crianças, incorrendo, por sua vez, na contribuição da internalização das formações sugeridas pelas interações sociais.

É por meio dessas brincadeiras simbólicas que o educando passa a reconhecer certas regras de condutas elementares para o convívio em sociedade: é um processo que estabelece adequações psicomotoras; sugere que a cooperação e associação é um caminho viável na investigação do novo, isso através de diversas formas de expressividade e linguagens; permite o reconhecimento da necessidade de respeito ao espaço do outro etc. É, em última instância, o entendimento e elaboração de práticas sociais; de reconhecimento de concepções cooperativas e de empatia, tendo em vista que viver em sociedade tem por arcabouço ações, interações e relações sociais.

Ou seja, viver em sociedade é uma relação de dependência mútua (SILVA, 2011). Ao fim e ao cabo, práticas lúdicas, no contexto escolar, além de favorecerem a aprendizagem, também corroboram a dinâmica e coesão das relações sociais, contribuindo para o estabelecimento de vínculos mais duradouros determinantes para o princípio de harmonia social.

Mantendo-se ainda nesse assunto estritamente das interações e relações sociais, evidencia-se que seja um processo de descoberta e internalização para a criança; contudo, não se deve subestimar as potencialidades desta.

É primordial que se conceba a criança enquanto sujeito histórico ativo que apreende, transforma e constrói a realidade que o cerca. As experiências e conhecimentos da criança devem ser considerados no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Reafirmando a ideia de que esse processo deve ser compartilhado entre educador e educando, vem daí a importância da participação ativa e democrática dos envolvidos.

É por meio desse compartilhamento de conhecimentos e saberes que se alcançará a autonomia, a cidadania participativa e a liberdade responsável. De alguma forma, a

ludicidade é capaz de abarcar diferentes aspectos constitutivos do Ser.

É a partir do lúdico que se apreendem, de forma mais precisa, os espaços e dimensões do corpo, e que nesse caso significa o desenvolvimento psicomotor; além disso, é o estreitamento do reconhecimento de sua história, no sentido de valorização de suas experiências vivenciadas, pois à medida que se brinca, a partir dessas experiências, aprofunda-se no entendimento e reflexão-crítica sobre essas mesmas experiências (PINTO; TAVARES, 2010).

Pedrosa (2005), correlacionando a participação ativa do educando com as ações lúdicas, afirma que se deve ressaltar também aquilo que talvez seja o elemento próprio e definidor da brincadeira, que é a afetividade, a emoção em seu estado mais aguçado, que, além de questões recreativas e prazerosas, fomenta a motivação, sem a qual se torna impossível qualquer tipo de aprendizagem.

Percebe-se que todos esses elementos que estão sendo tratados aqui, aos poucos, articulam-se coerentemente: o lúdico oportuniza o conhecimento de si e do outro; daí, chega-se facilmente ao entendimento da vida em sociedade, a partir dessa percepção de vida em sociedade, de coprodução e dependência mútua, ideais inclusivos, de respeito, justiça social, equidade.

Mas esses desdobramentos não se dão de forma aleatória: efetivam-se a partir das experiências vivenciadas de cada sujeito e de realidades paralelas que “imitam” o real, com o diferencial de serem plásticas e transformarem-se conforme os interesses e desenvolvimento desse sujeito. Ao fim e ao cabo, são avanços contínuos e progressivos de um estágio a outro no desenvolvimento global (PEDROSA, 2005).

Tais princípios, elementares para a ideia de sociedade coesa e fraterna, estão muito presente nas práticas lúdicas. É nessas práticas que se possibilita a construção de conhecimento entre os pares, de respeito para com o outro e a investigação e descoberta de forma cooperativa com os colegas de escola. “Quando uma criança brinca, ela entre em contato com suas fantasias, desejos e sentimentos, conhece os limites e a força do próprio corpo e estabelece relações de confiança com o outro (BORGES; RUBIO, 2013, p. 8).

As práticas lúdicas não são outra coisa senão a aproximação do contexto da criança com a realidade. Complementa Lilian Montibeller (2003, p. 320): “[...] no brinquedo a criança vive a interação com seus pares na troca, no conflito e no surgimento de novas ideias, na construção de novos significados, na interação e na conquista das relações sociais, o que lhe possibilita a construção de representações”.

E dessa afirmação percebemos o problema recorrente em muitos ambientes escolares contemporâneos: o de separação entre as atividades cognitivas de aprendizagem e as atividades lúdicas e afetivas. Processos de aprendizagem que não se identificam com a realidade cotidiana não se realizam enquanto atividades significativas dotadas de sentido, expressando-se num sentimento de aversão por parte do educando.

Para que as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem cumpram seu

papel, precisam ser dotados de significado; para adquirir esse significado necessário, é preciso relacioná-lo com a realidade que cerca a criança; e, por fim, talvez o artefato mais efetivo nessa busca seja as práticas lúdicas.

A nova tendência da ludopedagogia, além de advogar por tudo que já foi manifestado aqui, também enfatiza a questão das circunstâncias prazerosas possibilitadas pelas práticas lúdicas, concorrendo para um aprendizado consideravelmente mais rápido e significativo.

A questão destacada é que não apenas na criança, mas uma característica presente no ser humano é a maior facilidade em aprender aquilo que lhe desperta interesse, que lhe chama a atenção, o que lhe desperta a curiosidade (MATOS, 2013, p. 137).

Os interesses e curiosidades se manifestam principalmente pela ação da afetividade: esta prepara o terreno para as atividades cognitivas; as atividades cognitivas ativas fertilizam o terreno que receberá as novas informações, sendo essencial para a atribuição de significados, principalmente em correlação com a realidade.

É importante ratificarmos que através do lúdico, a criança relaciona suas percepções de mundo com a realidade que a cerca; é por meio do faz de conta e do imaginário que se estabelece essa relação tão determinante para o desenvolvimento entre o mundo da criança e o do adulto, mas por meio de uma justaposição peculiar à fase infantil.

Seria um equívoco buscar o desenvolvimento a partir da exclusiva perspectiva do adulto. Percebe-se ainda que esse esquema elaborado a partir das especificidades da infância significa potencialidades de novos conhecimentos e saberes, assim como novas possibilidades de interpretação e apreensão dos conhecimentos já estabelecidos. Nessa medida, é o mundo imaginário peculiar à infância que mantém em efervescência a potencialidade do novo.

Mas é importante que não se confunda, nessa exposição que se faz, a defesa da ideia de mundo paralelo como sendo o próprio da criança; como se a criança de forma naturalizada vivesse em um mundo de fantasia. Afirmar que a construção de uma realidade paralela é benéfica ao desenvolvimento global da criança é totalmente diferente de dizer que a criança deva se constituir enquanto sujeito a partir de um mundo imaginário.

Pelo contrário, faz-se extremamente necessário que se tenha bastante nítido que existe um mundo real e um mundo de fantasia, ou seja, é um exercício crítico-reflexivo que lastreia sua constituição; é o desenvolvimento da capacidade de distinção entre circunstâncias diferentes.

Nesse sentido, a brincadeira se torna uma habilidade a ser desenvolvida conforme as possibilidades que são apresentadas e disponibilizadas à criança. Percebe-se então que, a partir do lúdico, com o estabelecimento de um paralelo entre imaginário e real, constrói-se também fundamentos deste, mesmo real; portanto, a brincadeira pode ser definida como sendo um solo profícuo para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, emocionais, psíquicas e sociointerativa (ANTUNES, 2004).

É marcante no lúdico a abertura para que a criança se expresse em sua plenitude.

Por ser um momento de descontração, no qual a afetividade exige que o sujeito esteja envolvido no processo em sua integralidade, há a manifestação dos sentimentos e percepções mais íntimas da criança, possibilitando ao educador um olhar atento, uma ação significativa.

A ludicidade da perspectiva do processo de ensino-aprendizagem não pode ser entendida em características repetidamente reproduzida pelo senso comum, o qual lhe atribui um papel simplório e errôneo de divertimento, apenas. A diversão e/ou o lazer são essenciais para a vida em sociedade, mas a ludicidade, em qualquer de suas dimensões, vai muito além da simples diversão, e no caso da dimensão educativa e do ensino-aprendizagem, pode assumir um papel ainda mais fundamental, como tentaremos expressar no decorrer do texto. Falar em lúdico e suas várias expressões como a brincadeira, o jogo, o brinquedo, é falar em atividade e desenvolvimento emocional, psicológico, cognitivo, físico etc., e será nessa esteira que se encaminhará o trabalho aqui exposto, uma vez que os jogos e brincadeiras, independente do foco de aprendizagem, têm o potencial para alcançar todas essas dimensões.

Como nos ensina Piaget (1967), “[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Em termos já convencionados como pacíficos pelas diversas correntes que tratam da ludicidade, em seus vários campos de pesquisa - como a psicologia, pedagogia, antropologia, sociologia, psiquiatria -, chegou-se à conclusão de que ímpetus de ludicidade não são exclusividade da fase infantil, sendo características que se manifestam por toda a vida do Ser.

Por mais que na criança os aspectos lúdicos se manifestem com maior espontaneidade, a brincadeira e/ou o jogo são atividades consideradas inerentes ao ser humano. O mais importante dessa ebulição é que é um movimento complexo e sofisticado, exigindo que se trabalhe partes mentais, emocionais, cognitivas etc.

Nesse sentido, Murcia (2005) faz referência à importância do jogo e brincadeiras de forma geral, no desenvolvimento humano e no processo de construção e reafirmação das culturas.

Para esse autor, a brincadeira em seu aspecto lúdico constitui-se de forte caráter antropológico, a qual acaba por ser determinante da própria história da humanidade; diferentes aspectos da cultura mundial são definidos pela perspectiva lúdica, naquilo que concerne à satisfação recreativa e dos processos de ensino-aprendizagem. Não há conhecimento de sociedade ao longo da História que esteja alheia ao aspecto lúdico em algum de seus mecanismos de organização (ORTIZ, 2009).

Assim, então, adentramos mais diretamente no valor que as práticas lúdicas assumem no processo de ensino-aprendizagem da criança da educação infantil, uma vez que esse processo é um momento de apropriação cultural, de reafirmação enquanto sujeito

e, além do que, um exercício cognitivo árduo, que exige grande dispêndio de energia e atenção do educando.

Paralelamente ao esforço cognitivo, é sabido que as exigências emocionais e psicológicas também são importantes nesse movimento, desempenhando papel fundamental no processo de aquisição de conceitos e desenvolvimento global (VYGOTSKY, 1991).

Nessa medida, ter o artefato da brincadeira e da ludicidade em geral, como mediador de toda esta atividade mental, pode ser de valia imensurável. Ainda não foi possível afirmar que o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas práticas e atividades lúdicas seja absolutamente mais efetivo na produção desse sucesso escolar, entretanto, é possível afirmar que seja um mecanismo facilitador de grande importância, até mesmo porque pode-se considerar que as escolhas e os interesses manifestados e desenvolvidos pelas pessoas mantêm íntima ligação com seu estado emocional envolvido no processo; e como já é amplamente demonstrado por diversas linhas de estudos, a emoção é inerente às articulações afetivas, que, por sua vez, apresentam-se efetivamente nas práticas lúdicas (PIAGET, 1975).

Uma das linhas de pesquisa que corroboram o que estamos afirmando aqui, uma vez que estamos no domínio da educação e pedagogia, é a apresentada por Pinto e Lima (2003), que afirmam que a brincadeira e o jogo são facilitadores imensuráveis na comunicação e desenvolvimento de vínculos duradouros entre as crianças; e, de alguma forma, entre os adultos também, haja vista que a ludicidade perpassa todo o desenvolvimento humano (PINTO; LIMA, 2003).

Antes dos autores mencionados acima, Piaget (1951) já definia o aspecto lúdico como sendo de grande importância para o desenvolvimento cognitivo. Sobre o tema, Piaget faz uma explanação ampla e complexa durante todo o seu percurso de estudo, não sendo possível trabalhar a fundo com todas as suas conceituações. Mas o que nos interessa aqui é apresentar que Piaget enfatizava os aspectos interacionistas no processo de desenvolvimento humano.

O que ele nos expõe é que o conhecimento não deriva exclusivamente da representação de fenômenos externos, mas antes, da interação do Ser com esses fenômenos, o que, obviamente, também diz respeito ao processo de aprendizagem da criança.

Essa dinâmica relaciona-se com uma segunda teoria sua, a da assimilação e acomodação. Sem nos aprofundarmos no assunto, uma vez que não é o foco, diz-se que a assimilação se refere ao processo cognitivo pelo qual a pessoa agrega um novo conhecimento ou dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias. Ou seja, é uma das formas com que a realidade é apreendida e transformada em conhecimento, e para Piaget, a prática lúdica possibilita que a assimilação predomine sobre a acomodação, viabilizando que a criança incorpore o mundo de forma peculiar, à sua maneira. Nesse

sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

Em um momento da vida em que a brincadeira é tão espontânea na existência do sujeito, assim como é um momento de descoberta, que é a infância, o lúdico retira em alguma medida a responsabilidade e “obrigação do aprender” que a educação escolarizada carrega consigo. Da mesma forma que é uma expressão recreativa, também cumpre o papel de adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades inerentes da fase infantil. O que se percebe ao se usar possibilidades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem é conseguir relacionar as expectativas de aprendizagem com as necessidades da criança, já considerando-a enquanto sujeito integral que possui vontades e desejos, além de apreender e transformar a realidade que a cerca. Apenas como ilustração, o pensamento de Pestalozzi, ressaltado por Ferrari, coincide com essa ideia, já que para esse educador suíço, as emoções e os sentimentos afetivos têm a capacidade de despertar o processo de aprendizagem autônomo, no qual o aprendiz, em essência, seria conduzido pela própria criança, por meio da experimentação prática e vivências intelectuais, sensoriais e emocionais. Ou seja, o mais importante não era exatamente o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores (FERRARI, 2004, p. 16).

Reconhecer o outro enquanto sujeito integral é importante em qualquer relação humana e social que estabelecemos, mas no caso do cotidiano escolar em relação à criança, assume aspectos especiais, tendo em vista que ela está passando por uma fase de desenvolvimento e de maior ebulição de construção da personalidade, assim como dos aspectos emocional, psicológico e cognitivo. Por isso que a brincadeira é um instrumento pedagógico tão interessante, pois toca exatamente naqueles pontos que contribuem fundamentalmente na construção da mentalidade da criança, que é o despertar da curiosidade, o interesse pela investigação sobre coisas desconhecidas, a interação social que leva a reflexões das normatizações sociais e o respectivo questionamento destas etc. Reafirma-se novamente que não é apenas a brincadeira ou o jogo que possibilita esse caminho, contudo, a ludicidade é espontânea na criança - ainda que transformada culturalmente -, remetendo a um sentimento prazeroso na aquisição do conhecimento e no processo de aprendizagem, nessa esteira que pode ser definida, novamente, enquanto ferramenta ideal para as aprendizagens, tanto por conta dessa ludicidade espontânea, quanto por exortar a motivação, elemento essencial em qualquer processo educativo e de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2000).

Talvez aqui seja o momento de fazermos um adendo. Já nos referimos que a brincadeira é algo espontâneo na criança e que a ludicidade é algo ontológico do ser humano. Entretanto, devemos considerar que ainda que o lúdico seja natural, fatores culturais condicionam e transformam as suas características. Pode-se afirmar que é um movimento recíproco e correspondente, pois ao mesmo tempo em que o brincar contribui na edificação cultural, a cultura já estabelecida influencia as expressões lúdicas. Ou seja, se estivéssemos no domínio da antropologia ou sociologia - o que, em alguma medida, não

deixa de ser verdade -, diríamos que se trata de uma “ação total”, pois engloba diversos aspectos definidores da vida humana.

Considerando tal perspectiva, pode-se dizer que a brincadeira e o jogo são ferramentas fundamentais para a educação integral do indivíduo, pois podem ser capazes de dar conta das reflexões sócio-históricas das culturas e até mesmo da trajetória humana, tendo em vista que as brincadeiras, jogos e o lúdico em geral são expressões oriundas do contexto social e elaboradas ao longo da história, possibilitando à criança, na condição de educanda, a investigação, a curiosidade, a problematização do cotidiano e das práticas culturais. A fundamentação de tal afirmação pode ser conferida em Vygotsky (1995), que nos ensina que é em situações do brincar que as questões e desafios surgem às crianças. Na mesma medida, elaboram hipóteses acerca do seu cotidiano e buscam resoluções de problemas, aproximando-se e construindo a consciência da realidade e do mundo adulto, ao mesmo tempo em que lhes surgem possibilidades de transformações em várias dimensões, tanto do seu reconhecimento enquanto sujeito, quanto do outro em mesma condição e seu par nas interações e no tecido social.

Vygotsky está se referindo ao jogo simbólico ou de “faz de conta”, elaborado pelas capacidades mentais da criança em um estágio lepidamente mais avançado que o estágio sensorio-motor, no qual as atividades mentais ainda estão muito atreladas às percepções sensíveis imediatas. Nowak (1994) também corrobora o tema, demonstrando que a principal contribuição dessa modalidade lúdica se relaciona com a cognição, criatividade, substituição, expressão etc. Ainda, no jogo simbólico há margem suficiente para a expressão de diferentes sentimentos muito particulares, como circunstâncias que vêm fazendo parte de seu cotidiano. Algumas correntes vão além e defendem, então, que a brincadeira e o jogo, em seu aspecto lúdico, são necessários ao desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional do sujeito em formação (CHRISTIE, 1982).

Ainda nessa esteira, o jogo pode ser entendido como um sistema linguístico que funciona dentro de um sistema social. Ou seja, o sentido que a brincadeira ou o jogo assume vai depender do contexto social e cultural no qual está imerso, obedecendo e cumprindo definições dependendo da localidade e da época. Da mesma forma, os seus significados também dependerão de tais fatores.

Essas potencialidades que estamos atribuindo ao lúdico têm a ver com sua capacidade de sempre gerar um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida que a criança se depara com o desconhecido, com a novidade, embrenha-se pelos caminhos da investigação, interessada em descobrir coisas novas, naturalmente construindo a sua personalidade. É essa prática que lhe possibilita a formação de internalização de novos conceitos, de desenvolvimento das capacidades de reflexão e seleção, de relações causais e lógicas, desenvolvendo a percepção. Ao fim, posicionamo-nos aqui em defesa dessas características do aspecto lúdico, pois reconhece-se sua capacidade de acolher o sujeito de forma intensa e total, gerando um sentimento

motivador constante e contínuo enquanto a existência do momento de entusiasmo. Surgem então, a partir desse envolvimento emocional, ímpetus motivacionais geradores de estado de euforia e interesse que, por conseguinte, acarretam, naquele momento, a dedicação dos esforços e da atenção no sentido de se alcançar o objetivo específico. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário.

Todos esses aspectos estão diretamente relacionados com o processo de aquisição de conceitos educativos. Brincadeiras que usem brinquedos e outros objetos, relacionadas a esse processo, permitem que a criança tenha os primeiros contatos com os significados de letras, algarismos e números por meio desse objeto concreto, possibilitando que se faça a relação da palavra com o objeto. Ainda que a criança não conheça elementos tipicamente matemáticos, por exemplo, ela será capaz de fazer relações, internalizando as definições, não somente com os novos elementos matemáticos, mas também com a dimensão espaço-tempo, por exemplo (BROUGERE, 1990, p. 79).

Será, então, nessa esteira que nos embrenharemos pela investigação dos aspectos lúdicos no processo específico de ensino-aprendizagem na educação infantil, buscando evidenciar tais mecanismos facilitadores envolvidos nessa dinâmica.

# OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS INCOMPLETOS

A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996), é definida como sendo a primeira etapa da educação básica, no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança pequena, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Partindo-se dessa compreensão, e sabendo que essa é a base fundamental do processo ensino e aprendizagem da criança, é que o presente trabalho tem como foco a Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos de idade, como também o papel do professor de educação infantil em relação ao binômio educar e cuidar.

Porém, existem vários trabalhos acadêmicos em torno desta linha de estudo; a própria legislação brasileira teve avanços significativos ao lançar seu olhar para a educação das crianças pequenas, tornando público o direito da criança à educação de qualidade desde o seu nascimento. Entretanto, poucos são os relatos que têm como propósito verificar como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas das professoras no contexto educacional das creches na Educação Infantil.

Face a isso, lançamos como questões de pesquisa as seguintes indagações: Qual o papel do professor da Educação Infantil mediante o binômio educar e cuidar? Como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas das profissionais da Educação Infantil? Quais as concepções das profissionais acerca dos termos criança e infância? E como as educadoras compreendem a problemática do educar e cuidar em torno da Educação Infantil?

A partir dessas questões e com o intuito de conhecer para entender, vivenciar na prática para compreender, respeitando e valorizando as peculiaridades, dificuldades e a realidade do contexto educacional da Educação Infantil, é que surgiram os motivos os quais nos levaram a pesquisar e analisar o papel do professor da Educação Infantil, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas em torno do binômio educar e cuidar.

Desse modo, o nosso interesse é analisar o papel do Professor da Educação Infantil, bem como as Práticas Pedagógicas, e como estas estão sendo postas no cotidiano educacional da Educação Infantil.

Para tanto, esta pesquisa é justificável e de suma relevância, pois diante dos inúmeros avanços em torno da educação das crianças pequenas, como, por exemplo, as grandes contribuições teóricas e os significativos avanços da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade em todas as instâncias, a realidade expõe um grande descompasso entre o que está na lei e o cotidiano de muitas instituições infantis, em especial, no que alude aos profissionais e suas competências na Educação Infantil.

Tendo em vista que, em função das constantes exigências previstas na Lei, torna-se

necessário que esse profissional da Educação Infantil tenha uma formação inicial sólida, ética, responsável e adequada à especificidade de seu exercício docente, como também esteja em constante atualização das suas práticas pedagógicas, pois o trabalho docente com as crianças pequenas demanda do profissional da Educação Infantil saberes e competência, estes devendo estar vinculados desde os cuidados básicos e essenciais à criança até os conhecimentos fundamentais provenientes das diversas áreas do conhecimento. E o professor, por meio desses conhecimentos, deverá propiciar à criança vivenciar experiências que lhes forneçam autonomia e práticas sociais concretas e significativas.

Esse trabalho torna-se de grande significância para os (as) professores (as) em formação que pretendem atuar na área da Educação Infantil, como também para os que já atuam, ressaltando, ainda, a grande necessidade de termos bons educadores e, consequentemente, capacitados e conscientes da importância da Educação Infantil, esta como sendo a base fundamental e indispensável na vida educacional da criança pequena.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil na perspectiva do educar e cuidar, tendo como referência o contexto educacional de uma creche, e os objetivos específicos expressos da seguinte maneira: analisar como o professor da Educação Infantil compreende o seu papel mediante o binômio educar e cuidar; caracterizar as práticas pedagógicas dos professores no contexto educacional da Educação Infantil; e, por fim, investigar como os professores compreendem a problemática do cuidar e educar em torno da Educação Infantil.

## **1 | FATORES QUE DETERMINAM A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As conquistas e os avanços em torno da Educação Infantil não aconteceram sem conflitos, discussão e reflexão, uma vez que foram necessárias a luta e reivindicação, primeiramente, das mães operárias. Consequentemente, ao longo dos tempos, diferentes esferas da sociedade civil uniram-se em favor do trabalho e atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, devendo ser regulamentado na legislação brasileira o direito da criança à educação de qualidade desde a sua existência.

A luta pela garantia e efetivação da Educação Infantil na legislação brasileira levou muitos anos para se concretizar e torna-se reconhecida como o direito da criança pequena, bem como é mencionado pelas autoras:

[...] até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como 24 organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança

tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Já a Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco decisivo no tocante à criança pequena, representando para toda a sociedade, em especial à Educação infantil, “uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Conferiu-lhe os direitos da criança no Brasil, tornando-a sujeito de direitos, além de configurar para a Educação infantil “uma enorme abertura na política educacional do país, ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado” de respeitar, zelar e permitir que esse direito seja garantido e assegurado (ALVES, 2011, p. 9).

A partir dessa Constituição, a creche e a pré-escola foram incluídas no sistema educacional, sublinhando em seu documento, artigo 208, inciso IV que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 35).

Tal princípio legal dispõe sobre a Educação Infantil como direito social da criança a uma educação de qualidade, como se referem Paschoal e Machado (2009):

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Tal conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990 após a Carta Magna de 1988, a partir da Lei 8.069/90, em reafirmar o direito da criança e do adolescente, “que ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85). Bem como previsto em seu documento legal:

Art. 3.º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2008, p. 9).

De acordo com Paschoal e Machado (2009), após alguns anos à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente o Ministério da Educação publica uma série de documentos muito importantes para a Educação Infantil. Vejamos:

Nos anos seguintes à aprovação do ECA, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade

de atendimento nesse nível de ensino: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”; “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”; “Educação infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85-86).

A Educação Infantil continuou sendo destaque não só na Constituição Federal de 1988, no ECA de 1990 e nas Políticas Nacionais, mas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que ao tratar da composição dos níveis escolares, passou a inserir na educação básica a Educação Infantil, destacando-a em seu art. 29 como “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 12). Além disso, incluiu em seu art. 58, § 3º, a Educação Especial nos sistemas de ensino para as crianças pequenas com necessidades especiais como uma modalidade escolar.

## **2.1 COMPREENDENDO O BINÔMIO DO EDUCAR E CUIDAR EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os termos “educar e cuidar” vêm provocando na área da Educação Infantil muitas discussões entre professores, pesquisadores e nos documentos oficiais, emergindo conceitos marcados por muitas ambiguidades e dicotomias. A partir da inserção das políticas públicas na valorização da Educação Infantil, estabelecendo melhorias no atendimento e expansão na oferta de vagas, bem como nos aspectos pedagógicos, curriculares e metodológicos, tais políticas trouxeram uma nova percepção em torno das creches e pré-escola no tocante ao binômio educar e cuidar, tornando-se não só a finalidade da educação da criança pequena, mas a sua especificidade (KRAMER, 2005).

O binômio educar e cuidar é comumente compreendido no contexto da Educação Infantil como:

[...] um processo único, em que duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais de creches muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas (TIRIBA, 2005, p. 66).

Essa supervalorização do “educar”, por parte do professor, em relação apenas a ensinar conhecimentos pedagógicos presentes no currículo escolar, está vinculada a uma

intenção hierárquica (TIRIBA, 2005).

Porém, enquanto os professores da Educação Infantil fazem essa separação de educar e cuidar, para a criança não existe essa distinção, pois para ela os momentos da higiene, da alimentação e do banho não têm diferença, são tão essenciais quanto o momento realizado em sala de aula, como até mesmo no pátio durante as atividades recreativas. Além de também não diferenciar quem educa e quem cuida, passando a chamar de tia todos os profissionais com quem convive diariamente (SILVA; GUIMARÃES, 2011).

Entretanto, no processo educacional, em especial na Educação Infantil, não há como educar sem cuidar, pois um está atrelado ao outro, assim como “não há conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculada dos gestos de cuidar. Não há um ‘ensino’, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia da criança” (DIDONET, *apud* SILVA; GUIMARÃES, 2011, p. 8).

O fato de muitos professores não compreenderem as suas atribuições e seus papéis enquanto educadores infantis, que, além de ensinarem, cuidam, está relacionado ao entendimento de que essa atividade de “cuidar” é relativa ao corporal e ao doméstico, que se perpetuou por muitos anos como atividade de cunho assistencialista ou guarda. Com o passar dos tempos essa expressão foi substituída pelo que hoje conhecemos como “cuidar” (TIRIBA, 2005).

Para tanto, superar essa dicotomia entre o educar e cuidar em torno da Educação Infantil sugere que os professores dessa etapa lancem mão de suas práticas hierárquicas, dessa cisão entre o educar e o cuidar, passando a compreender melhor o sentido do termo “educar”, não o assemelhando e considerando-o sua função apenas relativamente a conhecimentos específicos do currículo escolar, como uma prática preparatória para os demais ensinamentos. Também deve compreender melhor o termo “cuidar”, não o interpretando como uma atividade inferior à competência do educador infantil. Partindo dessa contextualização, o “cuidar” na Educação infantil é muito mais que uma atividade doméstica; torna-se uma atividade estreita, uma relação de confiança, atenção e afeto, como menciona Tiriba (2005).

Em consonância com os RCNEI (1998), “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (p. 25, v. 1).

É, acima de tudo, perceber como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizando-o e ajudando-o a desenvolver suas capacidades; é uma ação em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão significativa e implica em procedimentos peculiares (BRASIL, 1998, v. 1).

Para tanto, “é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada” (BRASIL, 1998, p.

25, v. 1), bem como dar a atenção que ela necessita, respeitando e compreendendo suas particularidades e necessidades.

Desse modo, cuidar de uma criança na Educação infantil requer uma estreita relação entre as várias esferas do conhecimento, como também a colaboração dos diversos profissionais das diferentes áreas.

Portanto, o educar na Educação Infantil está atrelado ao cuidar e vice-versa, tornando-se ações inseparáveis como processos integrantes do espaço pedagógico, em relação ao qual vêm sendo exigidos conhecimentos e habilidades que favoreçam o desenvolvimento da criança por parte de quem exerce tal função - educar e cuidar.

Sendo assim, é na Educação Infantil que a criança adquire os primeiros preparos para o convívio social, que tem as primeiras noções de valores morais, como também, por meio de atividades adequadas que constroem e reconstróem conhecimentos, aprimora suas capacidades cognitivas e motoras e, assim, promove seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública que a tornará membro da sociedade em que vive e atua.

Atender a todas essas ações de educar e cuidar é ainda uma das inquietações constantes da Educação Infantil, e entender como esse binômio educar/cuidar deve ser desempenhado é um grande desafio, pois a prática ainda nos mostra uma dicotomia entre a educação e o cuidado em meio aos profissionais que atuam lado a lado nas Instituições de Educação Infantil.

### **3 | O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CRECHES**

Com a propagação da Educação infantil no Brasil, em que as instituições educacionais voltadas para a criança pequena apresentaram desde a sua iniciativa um caráter assistencialista, os professores dessa modalidade de ensino traziam em si a função apenas de substituição e expansão da figura materna, como menciona:

[...] apesar da difusão das escolas de educação infantil ser bastante recente se consideramos nosso período histórico, elas vêm arraigadas nessas concepções de assistencialismo e de “substitutas” temporárias da família, sendo os professores colocados em um lugar de extensão da figura materna (PEREIRA, 2012, p. 20).

Superar essa concepção de extensão da figura materna ancorada ao papel do professor consiste no fato de a Educação Infantil substituir o caráter assistencialista no qual se alicerçou, pelo caráter pedagógico, investindo tanto nas propostas pedagógicas e curriculares, quanto em formação dos profissionais que trabalham com essa faixa etária, tendo em vista que muitas pesquisas mostram que, ainda hoje, existem vários profissionais que não têm sequer uma formação escolar mínima para atuar nessa modalidade de ensino.

Partindo-se dessa conjuntura textual e em função das constantes exigências previstas na Lei, torna-se necessário que esse profissional da Educação Infantil tenha uma formação inicial concreta, ética, responsável e adequada à especificidade de seu exercício

docente, como também permaneça em constate atualização da sua prática educacional.

Desse modo, destacamos a importância da função social do professor, partindo da sua formação social, destacando que a formação inicial passa a ser um dos pilares importantíssimos para o exercício da docência, no sentido de contribuir para que o professor possa construir cotidianamente a sua concepção acerca do objetivo da profissão, ou seja, construir a sua identidade profissional.

Nesse sentido, a “formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor” (SILVA; GUIMARÃES, 2011, p. 14).

Logo, a identidade profissional docente não surge do nada; é como prática social que se configura a profissão docente, na reflexão crítica da profissão em meio às realidades sociais, a fim de corresponder às necessidades e exigências das demandas nas quais está inserida e que a comunidade escolar tanto almeja.

Esse processo de formação deve, assim, atrelar-se aos conhecimentos, atitudes, caracteres e valores presentes de forma inevitável nas próprias vivências, as quais tornam-se um reflexo significativo no fazer educativo.

Todavia, não basta tão somente que os professores possuam apenas saberes, é imprescindível que tenham tanto saberes quanto competências, pois: Saberes são conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional, competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos e que permitem o exercício adequado da profissão (LIBÂNEO SILVA; GUIMARÃES, 2011, p. 15).

Sendo assim, o professor, enquanto profissional da educação, é um intelectual em processo contínuo de formação; necessita fazer da sua experiência prática, vivenciada cotidianamente por entre os muros escolares, a reflexão constante da sua prática docente com os saberes pedagógicos, pois “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA 2000, p. 29).

Sem esses saberes e competências, os docentes continuarão vinculados ao seu mundo pessoal e profissional. Para tanto, Kramer (2005) contribui dizendo que a formação dos professores acontece em diferentes espaços e tempos; ou seja, na formação prévia do ensino médio, por meio dos conhecimentos específicos; na formação do ensino superior, com os conhecimentos científicos relativos à infância; na formação política, com os movimentos sociais, fóruns, associações, etc.; na formação em cada escola, creches e pré-escolas, por meio de estudos, leituras e debates individuais e coletivos; na formação cultural, através da experiência com a arte, literatura, música, teatro, biblioteca, etc.; além de aprendermos com os mais velhos como também com as crianças. A autora acrescenta ainda que “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou

melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (KRAMER, 2005, p. 224).

Nesse sentido, é preciso que a formação de qualidade dos profissionais da Educação Infantil abranja desde a dimensão social e cultural das crianças, valorizando tanto os conhecimentos prévios que possuem quanto as particularidades da infância, esta sendo a essência da criança pequena, como alude Kramer:

[...] A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância (KRAMER, 2005, p. 225).

A profissionalização dos professores da Educação Infantil deve atender à especificidade da criança, ou seja, “deve considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil” (SILVA; GUIMARÃES, 2011, p. 14).

É a partir da ludicidade que os professores podem, por meio de observação, constituir uma visão dos processos de desenvolvimento da criança, tanto individualmente como grupalmente, registrando as capacidades linguística, social, afetiva e emocional de que dispõem (BRASIL, 1998).

O lúdico na Educação Infantil é tão importante quanto os conhecimentos específicos, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois possibilita a interação dela com outros sujeitos e permite que ela se aproprie de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo em que vive. Trabalhar com criança pequena demanda, portanto, do profissional da Educação Infantil uma competência polivalente, o que significa que “ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41, v. 1).

Tendo em vista que é na Educação Infantil que a criança exprime suas primeiras experiências, esse profissional tem um papel importantíssimo nessa primeira etapa na vida da criança, devendo, assim, estar comprometido com sua prática educacional, sendo capaz de responder às demandas atinentes aos cuidados e aprendizagens tanto dos pequenos quanto dos seus familiares, como também ser um mediador entre a criança e o objeto de conhecimento.

## CONCLUSÃO

Este estudo nos permitiu refletir sobre elementos norteadores no que se refere à prática pedagógica desenvolvida no interior de uma instituição de Educação Infantil e, sobretudo, a chamar a atenção para o grande desafio da Educação Infantil nos dias de hoje, que é justamente o perfil de profissionais que atuam diretamente com a criança pequena, tendo em vista que muitos não possuem sequer uma formação escolar mínima para atuar nessa modalidade de ensino.

Para tanto, analisar a prática pedagógica desenvolvida no contexto educacional não é uma tarefa fácil, uma vez que as práticas de alguns profissionais de Educação Infantil parecem ainda apontar reflexos de práticas enraizadas por concepções alicerçadas no cenário histórico-social que se constituiu ao longo da história, como o caráter assistencialista e materno que se ancorou em sua origem, conforme mencionado na pesquisa.

Em face disso, lançamos na pesquisa algumas perguntas que nos guiaram no decorrer do trabalho, como: Qual o papel do professor (a) da Educação Infantil mediante o exercício pedagógico? Como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores (as) da Educação Infantil? Como os (as) educadores (as) compreendem a problemática do educar e cuidar em torno da Educação Infantil?

Para refletir sobre tais questões, foi preciso partir para o cotidiano da creche pesquisada para compreender, naquele contexto, como tais práticas eram desenvolvidas no cenário educacional com as crianças pequenas.

Percebemos, durante as observações, haver um grande descompasso entre os discursos das professoras e a prática pedagógica desenvolvida por elas no cenário educacional, e que elas não possuíam uma compreensão alicerçada do papel do professor da Educação Infantil, acentuando tal função nos aspectos do cuidado e proteção à criança, como também associando-os a outros ofícios, além de vincular a função do professor à inserção social da criança, este, relacionado à assistência e ao amparo da sociedade perante a criança.

Também não compreendiam a importância da rotina no cotidiano educacional (esta, devendo ser planejada e organizada), além de não planejá-la perante as atividades cotidianas com as crianças, devido ao fato de não terem a plena consciência do valor que tem o planejamento escolar, este se configurando como um meio para a ação docente, uma tarefa indispensável ao professor, um momento íntimo e peculiar de pesquisar, refletir e programar o fazer docente, o que se constitui como um ponto negativo na prática educacional com a Educação Infantil.

E, em relação à compreensão das professoras sobre a problemática do educar e cuidar em torno da Educação Infantil, foi possível percebermos que algumas delas concebiam o binômio educar e cuidar de forma dicotômica, desenvolvendo em suas práticas pedagógicas a separação entre o educar e o cuidar, porquanto que para as crianças não

existia essa distinção de quem cuidava (monitor) e educava (professor), sendo que, para estas, todas as profissionais eram entendidas como “tias”.

A articulação do referencial teórico com os dados coletados na pesquisa mostra que, apesar dos inúmeros avanços em torno da educação das crianças pequenas, como as grandes contribuições teóricas e os significativos avanços da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o seu nascimento, a realidade expõe um grande descompasso entre o que está na lei e o cotidiano de muitas instituições infantis, em especial no que alude às profissionais e suas competências no magistério, principalmente a questão da formação inicial de qualidade das educadoras da Educação Infantil.

A formação inicial sólida que visa à compreensão das profissionais sobre a especificidade do exercício docente, da função do professor mediante a criança pequena, torna-se hoje um grande desafio, ou seja, preparar esse profissional de forma qualificada que conceba a criança em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social. Afinal, a compreensão do exercício docente consolida-se não só na formação inicial e contínua do docente, mas durante a sucessiva reconstrução de sua identidade pessoal e profissional do ser professor, da reflexão crítica da profissão e da prática social exercida em ofício, além dos saberes, atitudes, caráteres e valores presentes nas próprias experiências individuais, tornando-se significativo o saber e o fazer educativo.

Portanto, concluímos esta etapa com o desejo e anseio de que novas indagações acerca do papel do professor da Educação Infantil mediante a perspectiva do educar e cuidar sejam mais estudadas e pesquisadas, pois verificamos que, apesar dos diversos trabalhos acadêmicos em torno dessa linha de estudo e dos vários avanços da legislação brasileira, ainda são poucos os registros que têm como propósito verificar como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas dos profissionais no contexto educacional das instituições de Educação Infantil.

Um trabalho docente consciente e reflexivo em torno da educação da criança pequena torna-se de suma importância para a inclusão social e transformadora dos seres humanos, para o pleno exercício da cidadania, não devendo ser mediado de qualquer maneira e por qualquer pessoa, e sim ser valorizado em todas as suas instâncias.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.

ALARÇÃO, M. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**. Cidade do Interior Paulista, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 69-91, jan./dez. 2001.

ALBUQUERQUE, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2006.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.** v. 13, n. 10, 2005.

ANDRADE, L. B. P. GURGEL. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [on line]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788579830853> Acesso em: 16 jul. 2011.

ANTUNES, A. R. **Adaptação de bebês à creche**: o ingresso no primeiro ou segundo semestre de vida. 1999. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARAÚJO, Clarissa Martins de *et al.* Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Educação Infantil**: Desenvolvimento, Currículo e Organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARROYO, M.G. O significado da Infância. Anais do simpósio de educação infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1994, **Anais...** Brasília MEC, 1994, p.88-92.

ARRUDA, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAQUERO, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18, n.1, jan./abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso: 25 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos ± Educação, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>>Acesso: 25 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 020/9009** - Revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara da Educação básica. 2009 Disponível em: [http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/pceb020\\_09.pdf](http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/pceb020_09.pdf) Acesso: 25 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAZON, C. A. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, n. 001, p. 51-72, 2009.

BIAGGIO, A. O Relacionamento entre educadores e pais.1988 *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.161-72.

BITENCOURT, Juverci Fonseca. **A formação continuada de professores na educação infantil**: diálogos entre a produção acadêmico científica e a pesquisa-formação. Dissertação. 384 fls. Universidade Federal Do Espírito Santo. Vitória - ES, 2017.

BROUGÉRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURG, Silvana Montibeller; FRONZA, Sílvia Luiz. **Pensamento Pedagógico e a Construção da Escola**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et. al.* Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. *In*: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC *et al.* 2006, p.32-42.

CANDAU, Vera. **Cultura(s) e Educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, A. M. C. *et al.* (Org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, ET. AL. 2010.

CHIARE, Lidiane Gonzaga; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada na educação infantil: uma experiência em construção. **Anais... IX ANPEDE SUL**. Disponível em :< <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2056/476> >Acesso em: 12 abr. 2019.

CEOLIM, Jersi; CALDEIRA, Ademir Donizeti. Obstáculos e Dificuldades Apresentados por Professores de Matemática Recém-Formados ao Utilizarem Modelagem Matemática em suas Aulas na Educação Básica. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 58, p. 760-776, ago. 2017.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública, **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 3, n. 5, 2010.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha; FERNANDES, Marianne Manhães Da Silva. Formação docente na educação infantil: Desafios contemporâneos para a formação permanente. **Zero a seis**. v. 16, n. 30 p. 275-289, Florianópolis, jul-dez 2014.

DAMASCENO, Ana Maria Pereira; SANTOS, Maria Raimunda Chaves dos. A importância da formação inicial e continuada dos professores na educação infantil, 2011. Disponível em :< [https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV057\\_MD4\\_SA32\\_ID2941\\_09092016215518.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD4_SA32_ID2941_09092016215518.pdf) > Acesso em: 12 abr. 2019.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: Novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891- 917, out. 2008. Especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300012>. Acesso em: 05 jul. 2014.

FERARI, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, v. 23, n. 79, Campinas, ago. 2004.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRIDEMAN, Adriana. **O que é Infância?** Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: ano II, Nº 6, Dez. 2004/ Março 1996.

GALVÃO, BRASIL I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2009.

GATTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2000.

GONZAGA, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015.

GARCIA, Regina Leite. Histórias e narrativas na Educação Infantil. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIANOTTO, E.; DINIZ, A. R. S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições dos programas TEACCH e Currículo Funcional Natural**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

HARGREAVES, Lenira. Sistemas públicos de educação infantil: as dimensões do cuidar e educar numa perspectiva ecológica. In: \_\_\_\_\_. **Anais do Seminário Internacional da OMEP**, Rio de Janeiro, 2000.

HAUBRICH, Marisa Baptista; CRUZ, Sandra Oliveira da. **A formação continuada na educação infantil e suas contribuições na prática pedagógica: experiências implantadas na rede municipal de ensino de Parobé**, 2010. Disponível em :< <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20FORMACAO%20CONTINUADA%20NA%20EDUCACAO%20NFANTIL%20E%20SUAS%20CONTIRBUICOES.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2019.

HILLESHEIM, Araei Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista Acb: Biblioteconomia Em Santa Catarina**, Florianópolis, V. 4, N. 4, 1999.

HILLAL, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

HERIZINGA, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil – **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 1993.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, out. 2006. p. 797- 818.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAYRARGUES, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LDBEN, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite (Org.). Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p 10-40.

LEITE, Eliana Alves Pereira *et al.* Formação de profissionais da educação: Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n.º. 144, p.721-737, jul./set., 2018.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MACIOLI, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) **Henri Wallon psicologia e educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MAGALHÃES, C. (15 de Jun de 2012). 1 Live (23:32). Educação Infantil na Pandemia. Acesso em 24 de Jun de 2020, disponível em Publicado no canal Blog BaguncEI -: <https://www.youtube.com/watch?v=SmsxVuOYEX>.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MENDES, Zulma Albonico. **Unidade didática pedagógica escolas sustentáveis e o destino do lixo**. O desafio da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016. Disponível em < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_cien\\_unioeste\\_zulmaalbonico.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_cien_unioeste_zulmaalbonico.pdf)> Acesso em: 12 mar. 2019.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A Inclusão e a Popularização da Ciência e Tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, abr/set, p. 11-16, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Diretrizes para a formação de professores de educação**.1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregheer; Martins, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 71-100

PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma - Santa Catarina. **Revista Acb: Biblioteconomia Em Santa Catarina, Florianópolis**, V. 4, N. 4, 1999

PIACITELLI, Leni Palmira; BIAGOLINI, Carlos Humberto. O Lixo da Atividade Escolar: Avaliação em duas escolas públicas. **EBR – Educação Básica Revista**, vol.1, n.2, 2015.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. Formação Docente. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores**. Volume 02 n. 03 ago./dez. 2010.

PORTO, Zélia Granja. **Formação continuada para professores da educação infantil e referenciais curriculares em movimento**, 2013. Disponível em :< <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20PARA%20PROFESSORES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20REFERENCIAIS%20CURRICULARES%20EM%20MOVIMENTO.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2019.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Obstáculos didáticos no cotidiano da Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. Bras Enferm**, Brasília 2008, jul./ago.; 61(4): 435-40.

SALA, Fabiana; MILITÃO, Silvio César Nunes. **Biblioteca escolar no brasil: origem e legislação nacional educacional**, 2017. Disponível em < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24341\\_12048.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24341_12048.pdf)> Acesso em: 12 mar. 2019.

SALA, Fabiana. **As contribuições da biblioteca na formação escolar: uma alternativa para alunos com dificuldades em leitura e escrita**. Disponível em: < <file:///C:/Users/Muller/Downloads/3187-1-8648-1-10-20161215.pdf> > Acesso em: 12 mar. 2019.

SANTOS JUNIOR, João Batista dos; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Um estudo sobre os obstáculos para o desenvolvimento profissional de um grupo de professores de Química de escolas públicas do Estado de São Paulo. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SILVA, Anamaria Santana da *et al.* **A creche como espaço de educação e cuidado: o trabalho pedagógico no município de Corumbá-MS**, 2013. Disponível em:< <https://grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR70.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVA, Ana Maria; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A relevância da formação continuada do (a) professor (a) de educação infantil para uma prática reflexiva. **Anais... III Jornada Didática** 29 a 31 de julho, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16318> >Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, Aiana de Assis *et al.* **A formação continuada de professores da educação infantil do município de Vitória**, 2012. Disponível em :< <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/formacao-continuada-de-professores-da-educacao-infantil-do-municipio-de-vitoria.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2019.

SOUZA, Carmem Gorete Duarte de. **Formação continuada de professores: incentivando a utilização do software livre Gcompris em sala de aula**. Dissertação. 134 fls. Centro Universitário Univates. Lajeado - SC, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

UNESCO, 1968. **A Educação Especial**: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.

VEIGA, Georgea Suppo Prado. **Formação em serviço**: a construção da profissionalidade de agentes educacionais de um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba – MS. 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Emilia Peixoto *et al.* As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. **Proposições**. V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO SOBRE A INFRAESTRUTURA FÍSICA DA CRECHE A

|                                                                          |                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Abastecimento de água                                                    | ( ) Não existe ( ) Existente                                                                                   |
| Abastecimento de energia elétrica                                        | ( ) Não existe ( ) Existente                                                                                   |
| Esgoto sanitário                                                         | ( ) Não existe ( ) Existente                                                                                   |
| Destinação de lixo                                                       | ( ) Não existe ( ) Existente                                                                                   |
| Sala de leitura                                                          | ( ) Não existe ( ) Existente                                                                                   |
| Número de salas de aula existentes na escola                             |                                                                                                                |
| Número de salas de aula existentes na escola compota o número de alunos? | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Quantidade de computadores na escola                                     | Quantidade de computadores para uso administrativo_____<br>Quantidade de computadores para uso dos alunos_____ |
| Laboratório de informática                                               | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Sala de professores                                                      | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Sala de atendimento especia                                              | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Bebedouro de água                                                        | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Cozinha                                                                  | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Biblioteca                                                               | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Parque infantil                                                          | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Sanitário para educação infantil                                         | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Sanitário para deficiente físico                                         | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Quadra de espotes coberta                                                | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |
| Quadra de espotes coberta                                                | ( ) Sim ( ) Não                                                                                                |

## **APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1-Quanto tempo tem de serviço dando aulas em creches?

2-Possui uma pós-graduação, doutorado ou outro curso profissionalizante?

3- Na sua percepção, a creche em que trabalha ou o governo incentiva os professores a voltarem a estudar ou se aperfeiçoarem?

4-Na sua percepção, quais os obstáculos que desmotivam o professores a se aperfeiçoar profissionalmente?

5-Na sua percepção, qual a importância da formação continuada para docentes da educação infantil para a qualidade do ensino?

# ANEXO 1

## LEIS INCLUSIVAS

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina em seu Art. 4, Inciso III:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

### Capítulo I

#### Disposições Gerais

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a

liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em: [...]

[...] VI - ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico [...].

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. [...]

## [...] Capítulo II

Da inclusão da libras como disciplina curricular

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

## Capítulo III

Da formação do professor de LIBRAS

Legislação citada anexada pela coordenação de estudos legislativos - CEDI e do instrutor de LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua

Portuguesa como segunda língua.

**RENATA PICOLI TAKAMORI FUNADA** - Possui graduação em Licenciatura em História - Escola Estadual Anhanguera (2016), graduação em Geografia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2018), Mestrado em Educação andamento na Instituição de Ensino Unoeste no Campus de Presidente Prudente (2023). Atualmente é Agente de Organização Escolar - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; História; Geografia e Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8969582593235828>

# EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DA QUALIDADE DE ENSINO

um estudo da rede municipal de creches  
numa cidade do interior paulista

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DA QUALIDADE DE ENSINO

um estudo da rede municipal de creches  
numa cidade do interior paulista

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)