

**INSTITUTO CUIABANO DE EDUCAÇÃO – ICE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL COM
ÊNFASE EM ALFABETIZAÇÃO**

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA ROSA MIRANDA VELASCO

CUIABÁ-MT/2013

**INSTITUTO CUIABANO DE EDUCAÇÃO – ICE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL COM
ÊNFASE EM ALFABETIZAÇÃO**

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA ROSA MIRANDA VELASCO

**Monografia apresentada ao Curso de
Especialização do Instituto Cuiabano
de Educação como um dos
requisitos para obtenção do título de
especialista em Educação infantil
com ênfase em alfabetização. Sob a
orientação da Professora NEIVA
PROPODOSKI**

CUIABÁ-MT/2013

**INSTITUTO CUIABANO DE EDUCAÇÃO – ICE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL COM
ÊNFASE EM ALFABETIZAÇÃO**

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA ROSA MIRANDA VELASCO

ORIENTADORA NEIVA PROPODOSKI

NOTA/CONCEITO

CUIABÁ-MT/2013

AGRADECIMENTOS

Em especial a DEUS por ter me dado o dom da vida, saúde, paciência, persistência e pelo fato de estar sempre ao meu lado, mesmo quando erro.

A todos os professores que me ajudaram a construir uma nova forma de olhar e refletir sobre minha prática docente.

A minha família que compreendeu esse momento e sempre esteve presente me dando forças para continuar firmemente.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que estão comprometidos (as) com a Educação de Qualidade e que valorizam a criança em sua essência, fazendo cumprir seus direitos.

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusoé,

comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

(Carlos Drummond de Andrad

RESUMO

Neste trabalho estão expostas algumas considerações sobre o processo de implantação e legalização da Educação Infantil no Brasil. O estudo começa pelo processo histórico, demonstrando as diferentes concepções de criança nas diferentes sociedades e as mudanças sociais que levaram a uma nova perspectiva para esta etapa da vida. Em seguida mostra como a Educação Infantil se legalizou no país e quais aspectos são considerados nas legislações atuais. Levando em conta a importância dessa fase para o desenvolvimento do ser humano, é feito uma discussão sobre que aspectos devem ser considerados e como deve ser a formação do profissional para trabalhar com esta etapa do ensino. Enfim, procura-se aqui subsidiar os estudos sobre a Educação Infantil para que se possa fazer uma reflexão sobre a realidade hoje e quais aspectos precisam melhorar.

Palavras-Chave: Educação Infantil; História; Legalização.

ABSTRACT

In this work are exposed some considerations about the implementation process and legalization of Early Childhood Education in Brazil. The study begins with the historical process, demonstrating the different conceptions of children in different societies and social changes that led to a new perspective to this stage of life. Then shows how the kindergarten was legalized in the country and which aspects are considered in the current legislation. Given the importance of this phase in the development of the human being is made a discussion about what aspects should be considered and it should be the professional training to work with this stage of education. Anyway, here seeks to subsidize studies on early childhood education so that we can make a reflection on today's reality and what aspects need improvement.

Keywords: Childhood Education, History, Legalisation.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 10 |
| 1 -A história da Educação Infantil no Brasil..... | 11 |
| 1.1 - A Educação Infantil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)..... | 14 |
| 1.2 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil..... | 17 |
| 2- Psicomotricidade – Educação do Movimento..... | 19 |
| 2.1 - O jogo, o brinquedo e as brincadeiras..... | 24 |
| 3 - O professor da Educação Infantil..... | 26 |
| 4 - Considerações Finais..... | 38 |
| 5 - Referência Bibliográfica..... | 39 |

Introdução

Discutir sobre a história da educação infantil no Brasil é algo complexo e de grande peculiaridade. Neste trabalho abordarei alguns fatos que marcaram a história da educação infantil pela qual houve uma grande conquista. Até meados do século XIX as crianças pequenas ficavam com a mãe não havia instituições – creches ou parques infantis – que atendessem crianças pequenas longe das mães.

A iniciativa deste projeto de tão grande importância na educação da criança expandiu de uma forma extraordinária, trazendo benefício não somente as crianças, as mães, bem como as indústrias, que poderiam trazer mulheres para o quadro de funcionários, aumentando assim a produção, e através desta ampliar os seus negócios.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. É através do brincar que a criança se relaciona com o mundo, com as pessoas que estão seu redor e com ela mesma. Através das brincadeiras, ela expõe o que sabe e aprende coisas novas, de acordo com o ambiente em que ela está inserida. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constroem; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam brincar de faz de conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

1. A história da Educação Infantil no Brasil

No Brasil Escravista, a criança escrava entre 6 e 12 anos já começa a fazer pequenas atividades como auxiliares. A partir dos 12 anos eram vistos como adultos tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. A criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras. Vestia os mesmos trajes dos adultos.

As primeiras iniciativas voltadas á criança tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas benfeicentes, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil, que era atribuída aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Com a abolição e a Proclamação da República, a sociedade abre portas para uma nova forma de pensar, impregnada com ideias capitalista e urbano-industrial. Neste período, o país era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Eles tinham por objetivo:

Elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender ás crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins. (KRAMER, 1992, p.23).

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia á alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.

De acordo com Kramer (1992, p. 36) foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas como: realizar histórico sobre a situação da proteção a infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo á criança

e á mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo á criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil.

A criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. De acordo com Kramer (1992, p. 27) a partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; SAM-1941 e FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; OMEP em 1969 e COEPRE em 1975.

Em 1970 existe uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. As carências culturais existem porque as famílias pobres não conseguem oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, o que faz com que seus filhos repitam o ano. Faltam-lhes requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social e que seria necessário para garantir seu sucesso escolar. Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra, que por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

Percebe-se que a educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. A educação se queixava da falta de alimentação e das condições difíceis das crianças. Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consiste na oferta da alimentação de forma precária e de baixa qualidade enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspecto cognitivos, emocionais e sociais. Consta-se o maior número de creches particulares, devido á privatização e á transferência de recursos públicos para setores privados.

Nos anos 80, os problemas referentes á educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre

programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Por meio de congressos, da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da Constituição de 1988, LDB 9.394/96, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas). A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas uma concepção pedagógica, completando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria. Porém, essa descentralização e municipalização do ensino trazem outras dificuldades, como a dependência financeira dos municípios com o Estado para desenvolver a Educação Infantil e primária. O estado nem sempre repassa o dinheiro necessário, deixando o ensino de baixa qualidade, favorecendo as privatizações.

Com a Constituição de 1988 tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico. Neste período, o país passa por um período muito difícil, pois se aumentam as demandas sociais e diminuem-se os gastos públicos e privados com o social. O objetivo dessa redução é o encaminhamento de dinheiro público para programas e público-alvo específico.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência, criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Nos anos 90, o Estado brasileiro vê na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema de déficit público, não tentando resolver com um projeto mais amplo de ampliação industrial. Com essa situação, na educação tem-se aumentado a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carentes. Esse programa requer implementação do sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

1.1- A Educação Infantil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96).

O estado de bem-estar social não atingiu toda a população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns. A teoria foi muito trabalhada, mas pouco colocada em prática. Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes na sociedade. Esse período encontra-se um governo fortemente centralizado política e financeiramente, acentuada fragmentação institucional, exclusão da participação social e política nas decisões, privatizações e pelo uso do clientelismo.

Da década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, conforme a Constituição Federal de 1988 o nível básico é obrigatório e gratuito. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, assim encontra-se referenciada na Constituição nos seguintes artigos e da seguinte forma:

Art. 29-A educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30- A educação infantil será oferecida em:

I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- Pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade;

Art. 31- Na educação infantil avaliação se fará mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento da criança (LDBEN, art.12 e 14). Sendo assim, a educação infantil cresce de forma acelerada no mundo inteiro em função da/dos:

- A necessidade da família de uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos;
- Os argumentos advindos das ciências que investigam o processo de desenvolvimento humano que indicam a primeira infância como período crítico desse processo;
- A compreensão de que o ser humano tem direito ao cuidado e à educação desde o nascimento, sendo a educação elemento constitutiva da pessoa;
- O direito dos trabalhadores, pais ou responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos, segundo a Constituição Federal. Estudos desenvolvidos no Brasil e no mundo – pelo UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e IPEA – sobre o impacto de ações dirigidas à primeira infância trazem indicações significativas quanto à relevância dos investimentos realizados na educação, saúde e ambiente social da criança pequena, por exemplo:
- Aumento do número médio de anos de estudos / escolaridade / nível de instrução, da qualidade do emprego, do nível de renda, da produtividade e da saúde dos futuros adultos e de suas famílias;
- Redução dos índices de fracasso escolar (repetência), de fertilidade, de pobreza, de criminalidade, de delinquência e de pessoas assistidas pelo serviço social. São as razões de ordem econômica (incorporação da mulher ao mundo do trabalho) e social (níveis de pobreza da população) as que mais têm pesado na expansão da demanda por educação infantil e no seu atendimento por parte do Poder Público.

A LDB de 1996 define “a educação infantil como primeira etapa da educação básica” (art. 29), ampliando sua importância social ao integrá-la à formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Assim, a nova legislação educacional marca uma mudança em relação ao papel do Estado/Poder Público para com essa faixa etária, que deixa de ser apenas o de “velar” pelas crianças pequenas, conforme a Lei da Reforma de Ensino de 1971, e passa a ser o de “educar e cuidar”.

De acordo com a Constituição Federal e a LDB, a educação infantil é:

- Direito da criança (e da família)
- Dever do Estado/Poder Público (e da família)
- Não obrigatória (obrigatório é apenas o ensino fundamental, a partir dos sete anos);
- Grátis nos estabelecimentos oficiais

Educação infantil na LDB:

- Recebe tratamento igual ao do ensino fundamental e do ensino médio, com capítulo próprio;
- É definida como primeira etapa da educação básica sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e sócio;
- É complementar à ação da família e da comunidade no desenvolvimento da criança, sendo, pois, necessária a integração escola-família-comunidade;
- É oferecida em:
 - creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a 3 anos;
 - pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos.

A avaliação da criança deve ser realizada sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Esse dispositivo justifica-se pela existência, após a Reforma de 1971, de classes de alfabetização em várias redes de ensino, como fase intermediária entre a pré-escola e a 1ª série, nas quais se

procedia à avaliação do aprendizado dos alunos inclusive para acesso à 1ª série do ensino de 1º grau.

De acordo com a CF, art. 211, § 2º, e a LDB, art. 11, V, a educação infantil constitui área de atuação prioritária dos Municípios. Dito de outra forma constitui responsabilidade dos Municípios a oferta da educação infantil à população brasileira. O ensino fundamental é competência compartilhada entre Estados e Municípios e o oferecimento do ensino médio é incumbência dos Estados. Segundo a CF, art. 211, § 1º, e a LDB 9.394/96, art. 9º, III:

A União tem a incumbência de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, DF e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino, exercendo função supletiva e distributiva “com prioridade para o ensino fundamental” (CF, 1988; LDB 9.394/96).

A educação infantil deve ser mantida e financiada com os recursos vinculados para manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme dispõe a CF 1988, art. 212, caput “no mínimo 18% da União e, 25% dos Estados, DF e Municípios”. Segundo a LDB 9.394/96, art. 11, os Municípios devem oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

1.2- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

Complementando a legislação anterior, a LDB (art. 9º, IV) prevê o estabelecimento de competências e diretrizes nacionais para a educação infantil. Em decorrência, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 22/98 e a Resolução nº 01/99 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, para nortear a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. A CEB/CNE aprovou também o Parecer nº 04/00 que dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil:

1- Educar e cuidar de crianças de zero a seis anos supõe definir previamente para que a sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas para que as crianças e suas famílias seja incluídas em uma vida cidadania plena. Para que isso aconteça, é importante que as propostas pedagógicas de educação infantil tenham qualidade e defina-se ao respeito de norteadores:

- a)** Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b)** Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito a Ordem Democrática;
- c)** Princípios Estéticos da sensibilidade da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

2- Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.

3- Propostas Pedagógicas para Instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total completo e indivisível. Desta forma, ser, sentir, brincar, expressar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, desde bebês vão gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral.

4- Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprende a ser e conviver, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual. As Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem buscar interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimento e valores. Desta maneira, os

conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, a sexualidade, a vida familiar e a social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

5- As propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e o registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de zero a seis anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (LDBEN 9.394/96, art.31).

6- As propostas Pedagógicas das creches para crianças de zero a três anos, de classes e centros de educação infantil para as crianças de quatro a seis anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de formação de Professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais da área de ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil devem participar, necessariamente, um educador, também com, no mínimo, curso de Formação de Professores.

7- As instituições de educação infantil devem, através, suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamentos das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem adoção, a execução avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes (LDBEN 9.394/96, art.12 e 14).

2- Psicomotricidade – Educação do Movimento

Relaciona-se ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Contribui para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físico, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educando. Assim:

A psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atividades corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade (LE BOUCHE, 1983, p. 22).

Tem grande importância para o desenvolvimento de todas as crianças, pois as mesmas usam seu corpo como linguagem para transmitir suas reações, sentimentos e emoções. O lugar da criança na psicomotricidade é o prazer sensório-motor, da expressividade psicomotora e da comunicação.

As crianças com problemas de comportamento podem ser ajudadas, cuja organização da personalidade não apresenta de forma patológica: são instáveis, inibidas, voltadas para se mesmas, agressivas, tristes e sem autoconfiança e com dificuldade de relacionamentos interpessoais. Oferece aos profissionais da área de educação conhecimento para o desenvolvimento de habilidade e competências no campo da psicomotricidade possibilitando práticas educacionais preventivas e de aprendizagem na sua área de trabalho.

Abre um novo espaço para outros desejos, além dos cognitivos, para que a criança tenha vontade de aprender e também possa expressar seus sentimentos em sua totalidade inteligência, pensamento, afetividade e ação. O espaço de vivência psicomotora permite que a criança fale de seu mundo, expresse suas fantasias e conflitos do mundo simbólico no interjogo das relações com os colegas e com o educador.

Singer (1980, p.30) acredita que na infância, a psicomotricidade é de vital importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O corpo é o nosso universo particular, nele nos movemos, sentimos, agimos, percebemos e descobrimos novos universos. Tudo está devidamente gravada nesse corpo, e é na infância que aprendemos a movimentar, sentir esse universo e partilhar com outros, será determinante na estruturação desse sujeito que se forma, assim respeitando as limitações de cada indivíduo, pois o processo de desenvolvimento pode não ser igual a todos. A motricidade é o mesmo que mobilidade, domínio do corpo, agilidade, destreza, locomoção, faculdade de mover-se voluntariamente.

Para Bueno (1998, p. 23) o movimento é o principal elemento no crescimento e no desenvolvimento da criança. Toda ação está pertinente a um movimento e todo ato motor tem uma ação e um significado. Mesmos em seus

estágios mais primitivos, como a fase dos movimentos reflexos, em que esses são executados independentes da nossa vontade e muitas vezes sem dele tenhamos conhecimento (nos aspectos cognitivos e sócio-afetivos) é necessário que um estímulo gere essa ação e só por essa condição coloque o ser humano sempre em relação a algo, qualquer seja o estímulo.

Segundo Harrow (1983, p. 19) o movimento é visto como o facilitador dos outros desenvolvimentos cognitivo, afetivo, social e relacional e alguns autores fundamentam o comportamento humano sendo:

- Vertente motora: a primeira vertente nos situa sobre a evolução motora no desenvolvimento, onde Harrow (1983, p. 17) desenvolveu uma taxonomia do domínio psicomotor, dividindo os níveis em movimentos reflexos, Singer (1980, p.29) acredita que as crianças não acompanham as mesmas experiências de acordo com a idade, mais de acordo com o que chama de estágios de desenvolvimento motor em movimento reflexo, movimento rudimentar, movimento fundamental e movimento relacionado ao esporte.
- Vertente cognitivo: na vertente cognitiva do movimento, Bloom (1974, p. 35), desenvolveu uma taxonomia de objetivos no domínio cognitivo, ordenando as operações mentais gradativamente e partindo do simples ao mais complexo.
- Vertente afetiva e social: Wallon (apud Walskop, 2001, p. 16) transfere as emoções á “raiz” da ação, sendo ela (a emoção) o fator de organização e meio de comunicação com o mundo Krathwohl, Bloom & Mazia (apud Walskop, 2001, p. 26), tentaram classificar os comportamentos afetivos em cinco categorias denominadas receber, responder, valorizar, organizar e caracterizar um valor, acreditando que o comportamento afetivo é também comportamento aprendido.

Para Magill (1984, p. 36), refere-se ao movimento envolvendo domínio motor e analisando os processos e operações mentais necessários para o individuo receber a informação, armazena-la e gerar outra informação (ou ação) a partir de dados pessoais associados aquele movimento, no qual enfatiza a

importância do ambiente da aprendizagem podendo esse indivíduo ser tanto executor como avaliador do seu movimento.

Piaget (apud Kishimoto, 1994, p.12) considerou inteligência como sendo a ferramenta mestra que permite um indivíduo lidar com o seu meio ambiente, em que a adaptação é o fator de equilíbrio nessas trocas, de variáveis imutáveis – o indivíduo incorpora de assinalação e modifica internamente em sua estrutura.

Vygotsky (apud Kishimoto, 1994, p.27) com sua visão interacionista e social, acredita que o sujeito evolui na interação social, em que o papel do outro é fundamental para seu desenvolvimento.

Há várias definições acerca do que seja a motricidade e seu estudo é bastante recente, sobre tudo no desenvolvimento motor da criança o atraso intelectual criança. No desenvolvimento atuação da criança no mundo ocorre através de seus movimentos. Ela desenvolve-se pelos movimentos como um ser integral, único e social. A meta do desenvolvimento psicomotor é controle do próprio corpo até sua capacidade de extrair todas as possibilidades de ação e expressão possíveis a cada um.

Cada criança estabelece suas capacidades motoras, intelectuais e afetivas, relacionando-se com o mundo conforme suas limitações. O desenvolvimento humano ocorre a partir da maturação do ser humano, de suas experiências e de seu ambiente. Incluindo neste desenvolvimento os aspectos físicos, social e psicológico. Sendo assim, o desenvolvimento psicomotor é caracterizado pelo processo de desenvolvimento do ser humano integrando são movimentos, sua construção espacial, seu reconhecimento de objetos, suas posições, sua imagem corporal, seu ritmo e sua linguagem.

Para entender a inserção das práticas psicomotoras no setor de educação é necessário analisarmos como estão articuladas aos valores, hábitos e comportamentos que permeiam a nossa sociedade, ou seja, aos princípios que regem a organização. Cabe ressaltar que tradicionalmente a educação prioriza os conhecimentos formais secundarizados ou desconsiderando as experiências corporais como elemento de formação, e também tentadas como e experiências motoras visando o desenvolvimento de habilidades e noções básicas como coordenação motora, noção de espaço e tempo e coordenação óculo-manual. As práticas corporais também ser consideradas como instrumentos de

desenvolvimento de pré-requisito para o aprendizado da leitura, escrita e dos conteúdos escolares básicas.

É importante estender como a educação psicomotora vem sendo abordada nas redes publica e privada representando na educação de primeira e segunda infância a proposta educacional voltada ao trabalho corporal.

As práticas corporais foram e são de inestimável valor para que a normalização da vida privada e institucional se concretiza sobre este fato, esclarece Foucaut (apud Santos, 2004, p. 4) que esses métodos permitem o controle minucioso das gerações do corpo que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação que podemos chamar de disciplina.

Silva (2005, p.44). Aprender o papel das práticas psicomotoras sua inserção na educação infantil e séries iniciais implicaria numa revisão de conceitos necessários higienistas e cognitivistas.

A tonicidade e a equilibração determinam os estados posturais, bem como a atenção e a vigilância indispensáveis à aprendizagem. Essas bases, se bem estruturadas, darão o suporte necessário às aquisições mais complexas, pois são o alicerce para todo e qualquer aprendizado. A criança até os dois anos, necessita entrar em contato com um universo sensório-motor, criando um repertório de aquisições que estruturarão o sistema simbólico humano; isso só se torna possível com um sistema postural desenvolvido, que garante à criança a liberdade de explorar o universo ao seu redor e se relacionar com ele. Apesar de a criança estruturar seu sistema postural bem cedo, ela continuará a integralizar e ajustar essas bases até o domínio total de suas capacidades gnósico-práxicas.

Uma pequena base de sustentação corporal requer uma grande organização de sensações e de resposta adaptativas que se operando todo funcional do cérebro da criança. Praticar essa competência e ter amplas e diversificadas oportunidades ecológicas para executar é uma condição fundamental para a criança se auto-atualizar (AYRES apud FONSECA, 1998, p. 38).

O objetivo das atividades constantes nessa prática é levar a criança buscar soluções corporais eficazes quando, desorganizadas em suas ações. Toda vez que se coloca a criança em uma situação de desconforto em seu equilíbrio, todo o sistema reticular, regulador da atenção e vigília, bem como, das funções motoras

e sensitivas específicas entra em ação, buscando uma defesa e uma maneira eficaz de devolver a esse corpo a devida segurança e controle, restabelecendo sua atitude.

2.1 O jogo, o brinquedo e as brincadeiras

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-las de modo diferente. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, tem suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença de situações imaginárias; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.

A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidades de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. Para aumentar a complexidade do campo em questão, entre os materiais lúdicos alguns são usualmente chamados de jogo, outros, brinquedos.

O jogo para Kishimoto (2002, p.16) pode ser visto como “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto”. Esses três aspectos permitem a compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Negrine (1994 p.20) em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”.

Piaget distingue duas categorias desses jogos:

1. Jogos de exercícios sensório-motor

- Jogos de exercícios simples – Limita-se a reproduzir fielmente uma conduta adaptada a um fim utilitário. Pertencem a essa categoria todos

os jogos sensório-motor (salvo os rituais lúdicos) como: puxar um barbante, fazer rolar um carrinho etc.

- Combinações sem finalidades – O individuo passa a construir novas combinações desde o inicio lúdico. Geralmente acontecem quando em contato com um material novo ou destinado a diversão (boliche, bolinhas de gude, peteca), a construção (jogos educativos de planos, volumes, cubos etc.) e a destruição de objetos. Esses jogos são instáveis: há neles movimento pelo movimento, manipulação pela manipulação.
- Combinações com finalidade (lúdica) – O jogo de exercício transforma-se, nesse caso, de três maneiras.
 - a) Faz-se acompanhar de imaginação representativa e torna-se jogo simbólico;
 - b) Socializa-se e torna-se jogo regulado;
 - c) Conduz a adaptações reais e sai do domínio do jogo para entrar no domínio da inteligência prática.

2. Jogos de exercício de pensamento

- Jogos de exercício simples – fazer perguntas pelo simples prazer de perguntar: “por quê”?
- Combinações sem finalidade – relato sem coerência, desorganizado, pelo simples prazer de combinar palavras e conceitos.
- Combinações com finalidade – inventar pelo prazer e construir.

Assim entende-se que no inicio da vida da criança, sua ação sobre o mundo é determinado pelo contexto social em que vive e pelos objetos nele contidos. As crianças aprendem a jogar e/ou brincar dentro de um processo histórico construído, onde aprendem com os outros membros de sua cultura e suas brincadeiras são determinadas pelos hábitos, valores e conhecimento de seu grupo social.

3. O professor da Educação Infantil

Segundo Severino (1991, p. 29) os profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que estas sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras. Alguns adultos, na tentativa de fazer com que as crianças lhes sejam obedientes, deflagram nelas sentimentos de insegurança e desamparo, fazendo-as se sentirem temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos.

O professor precisa estar atento à idade e às capacidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam pelo material de que são feitos. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças.

Uma observação atenta pode indicar o professor que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novos personagens ou novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando suas possibilidades de aprendizagem.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida (KAMI, 1991, 125).

O professor, conforme Piaget (apud Kishimoto, 2001, p. 23) tem um importante papel na mediação da relação epistemológica, ou seja, da relação da criança com o conhecimento, assim como na constituição da identidade e da autonomia da criança. E quando no referimos a prática do professor, logo vem em mente o termo competência, e, assim, dentre as competências, como aponta Penteado (2003, p. 13), a serem criadas e trabalhadas por um profissional da

educação infantil, está situada na capacidade de um bom relacionamento entre o professor e o aluno, pois irá, depender, desse relacionamento uma situação propícia para o processo ensino-aprendizagem.

Esta relação, que existe em função de um trabalho dos alunos com o conhecimento, mediado pelo professor, o qual deve ter o papel de facilitador, frequentemente assume características desvirtuadoras de sua finalidade. Uma boa relação confunde-se muitas vezes com aquela em que um professor “bonzinho”, “camarada”, “amigo”, fecha os olhos para as exigências do trabalho escolar, prioriza circunstâncias particulares de existência do aluno, erigindo-as como pilares da inviabilização de um verdadeiro formador. (PENTEADO, 2003, p.11)

A função real do professor é exercer o papel mediador, e que também está relacionado diretamente à ideia da construção do conhecimento, tanto como orientador do planejamento pedagógico, quanto da seleção e tratamento dos conteúdos curriculares. Pode-se perceber que existe uma tendência de vinculação do ato de brincar com o fazer pedagógico.

O fato de que quando a criança brinca está em constante processo de construção de significados, buscando compreender o mundo a partir de suas representações. Os sentidos e os significados do brincar dependem de quem brinca. E o brincar pode ser entendido como uma rica possibilidade de construção de identidade, ou seja, observa-se que o brincar das crianças tem a ver com a espontaneidade de seus olhares.

A atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança como suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral. E o jogo, o brincar aparecem como métodos e estratégias de produzir ludicidade no ato de aprender. A função do brincar na escola não tem sido atribuída de forma adequada, devido às exigências dos pais, da sociedade de que as crianças estejam sendo alfabetizadas o quanto antes, e que de certa forma gerou mudanças de objetivos das professoras nas metodologias das aulas. A brincadeira é um espaço de socialização, de construção que desenvolve todos sentidos da criança.

O ato de brincar não é apenas para o desenvolvimento escolar da criança pedagogicamente, mas sim para que possa adquirir experiência de elaboração das vivencias da realidade na construção do ser. A brincadeira implica para a criança muito mais do que um simples ato de brincar, pois através da brincadeira ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando. Winnicott (apud Santos, 2004, p. 10) revela que é no brincar que o indivíduo criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, ou seja, qualquer que seja a atividade lúdica conduz ao encontro com criatividade.

Nas escolas o que se tem percebido é a falta de espaço e tempo destinados à atividade lúdica, o que compromete o desenvolvimento da criatividade da criança, bem como limita as possibilidades de os professores acompanharem o desenvolvimento das crianças, bem como conhecerem melhor o universo sócio cultural ao qual elas estão inseridas. Percebe-se a ausência de uma intencionalidade destacada nos projetos pedagógicos e, consequentemente, nas práticas educativas em relação à importância do brincar no processo de apropriação dos códigos da cultura em que estão inseridas as crianças.

A relação de oposição entre a realidade no brincar deve-se ao fato de que a atividade lúdica apoia-se, fundamentalmente, no princípio do prazer, pois a criança ao brincar procura apoio nas coisas visíveis e palpáveis do mundo real experimentando prazer em unir a elas seus objetos e situações imaginárias. Este processo primário e secundário consciente e inconsciente se interpenetra na realidade e esta se interconecta com a fantasia.

O brincar se diferencia do sonho, pois no ato de brincar a consciência adquire importância primordial: a criança sabe que seu jogo não é correspondente à realidade, embora os dados da realidade sirvam de base para o brincar. Por outro lado, através do jogo cria, corrige os aspectos insatisfatórios do real que realiza sua imaginação e seus desejos. O brincar revela-se em toda a sua complexidade, opera a interpretação entre o real e o irreal, oferece a experiência ao sujeito criança ou adulto de ser o imaginado concentrando toda sua atenção para aquela atividade, para o presente e para o relacionamento com os outros participantes. “Brincar é fundamental para quem precisa a todo o momento, construir e transformar sua experiência de si, ou seja, todos nós, conforme afirma” Friedman (1996, p. 15).

É assim que o adulto diz que se brinca... Cada um com olhar diferente. Mas o jogo é um só. [...] Se o brinquedo é um objeto menor do ponto de vista das ciências sócias, é um objeto de profunda riqueza. A sua sombra, a sociedade se mostra duplamente naquilo que é mais, sobretudo naquilo que se dá a conhecer as suas crianças. Assim sendo, mostra a imagem que faz da infância [...]. O brinquedo é um dos reveladores de nossa cultura, incorpora nossos conhecimentos sobre a criança ou, ao menos, as representações largamente difundidas que circulam as imagens que nossa sociedade é capaz de segregar (BROUGÈRE apud Kishimoto, 2002, p. 48)

A formação de profissionais para atender crianças na Educação Infantil é um tema que abre possibilidades de discussão, podendo ser vista por múltiplos olhares. Num panorama histórico, que vem sendo desenhado por diversos teóricos e áreas de conhecimento, temos diferentes temas que tratam da história do atendimento: as discussões atuais sob a égide da legislação, a presença de uma dicotomia nas práticas profissionais envolvendo cuidado e educação, a feminização da formação profissional, a relação de profissionais, crianças e famílias; enfim, inúmeros são os enfoques pelos quais a questão é tratada, não somente no que diz respeito à atuação dos profissionais, mas também nos diferentes espaços da Educação Infantil.

Iremos fazer uma breve reflexão sobre alguns aspectos do que estamos presenciando na formação de professores na atualidade. Faremos isso enquanto profissional da área e docente do curso de formação de profissionais para a Educação Infantil. No entanto, não poderíamos fazê-lo sem mergulhar na história, buscando elementos que nos possibilitem compreender o momento presente.

Historicamente o atendimento às crianças se torna possível a partir do momento que essa criança tem existência e um papel social significativo, a ponto de provocar a preocupação, o cuidado e a atenção dos adultos para com ela. Assim, se nos reportarmos à pesquisa de Ariès (apud Kishimoto, 1994, p. 30) saberemos que o sentimento de infância. – percepção da criança como pessoa diferente do adulto com características próprias - surge no período moderno, em meados do século XVII, quando a criança tem sua inserção social e se torna alvo de preocupações para a família e para os adultos de uma forma geral.

No bojo dessas transformações, das relações sociais e da nova organização familiar, temos também as mudanças no mundo do trabalho, que começam a desenhar um novo modo de produção e o estabelecimento de uma nova organização social. Essas transformações tiraram a mulher do lar e da posição antes ocupada por ela como mãe e responsável pela criação dos filhos e vai coloca-la nas frentes de produção como operária, exigindo sua participação no mercado de trabalho e impondo a necessidade da criação de formas de atendimento para suas crianças.

Nesse contexto, inauguram-se formas de atendimento que vêm suprir ou, pelo menos, minimizar a responsabilidade com as crianças, que anteriormente ficava a cargo de mães ou amas (de qualquer forma sempre foram as mulheres que estiveram envolvidas nesse processo de criação dos filhos).

Como as relações sociais e o modo de produção também se dividem, teremos dois tipos de atendimento: um destinado às crianças pobres, filhos de operários que trabalhavam em fábricas e outro para atendimento às crianças ricas. Porém, ambas as formas de atendimento nascem como possibilidade de modernização e progresso.

O jardim de infância, criado por Froebel em 1840, se espalha pelo mundo como experiência inovadora, no curso das transformações que se impõem no período, e passa a ser modelo de civilidade e progresso, especialmente para as nações que o adotam como tentativa de iniciar cedo a formação e a educação de suas crianças.

A creche ou sala de asilo criada na França para atender crianças da população mais pobre é tida como uma instituição de caráter eminentemente assistencial, onde estaria presente somente o cuidado às crianças menores, enquanto as mães saíam para o trabalho.

No entanto, essa dicotomia na forma de atendimento coloca a educação como a grande questão divergente nas diferentes propostas de trabalho. A história mostra que todas as instituições nascem com um caráter educativo implícito na sua organização. O pedagogo e historiador Kullmann discute a tão propalada dicotomia, dizendo:

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

Essa dicotomia no atendimento, que acaba por aparecer na identificação da origem das diferentes propostas, reflete a histórica luta travada entre os que dominam o poder econômico e os que precisam se submeter às determinadas condições para sobreviver.

Certamente quem mais sofre nessa configuração são as crianças da Educação Infantil, se considerarmos o período de 0 a 6 anos como um período de formação no qual ela ainda é dependente do atendimento do adulto, mesmo nos casos de crianças que têm iniciação no trabalho e já vivem a exploração precoce de suas capacidades.

Entretanto, mesmo que na gênese das instituições esteja presente o caráter educacional, pode se perceber uma diferenciação nas propostas de atendimento que se efetivam na prática. Alguns autores reafirmam a presença da dicotomia no atendimento.

As informações históricas é comum a menção a dois tipos predominantes de estabelecimentos destinados ao atendimento a criança pequena desenvolvendo-se lado a lado, com objetivos e clientelas bastante distintos. Um, com funções sobretudo tutelares, funcionando a maior parte do dia e orientado para atender as necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção alimentação e aquisição de hábitos) de crianças provenientes de famílias em condições precárias de sobrevivência. Outro de caráter intencionalmente educativo, dirigido prioritariamente às classes mais favorecidas, funcionando apenas algumas horas por dia e destinado a enriquecer e completar as experiências das crianças, através de atividades estruturadas (HADDAD, 1998, p.24).

A diversidade de atendimento acaba por imprimir uma separação na formação do profissional que também tem uma história marcada pela discriminação e desvalorização.

Novamente fazem-se necessários nos reportarmos à história da formação de professores, destacando que o Brasil, como outros países, tem uma história marcada pelo processo de feminização do magistério. Assim sendo, um trabalho que anteriormente era realizado somente por homens, quando se inicia o processo de industrialização, perde a representação masculina em função dos baixos salários, e passa por um processo de feminização, mudança que acaba submetendo as mulheres a uma precária remuneração, fruto de uma concepção patriarcal, em que o homem seria o responsável pela manutenção e sustento da casa. Dessa forma, a feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (Tambara, apud Tanuri, 2000, p. 67).

Podemos perceber que a história dessa formação deficiente está relacionada à organização social estabelecida e que, no curso do reconhecimento das mulheres como profissionais da educação, muitas dificuldades foram enfrentadas:

As primeiras escolas normais - de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras - foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. (...) Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação (TANURI, 2000, p. 66).

Essa inserção das mulheres no trabalho a partir da educação traz uma tradição da concepção de que a educação das crianças pequenas, que atualmente estão na Educação Infantil, poderia ser melhor realizada por mulheres, pois se aproximava da ideia de maternidade. A tarefa de educadora de crianças seria um prolongamento de seu papel como mãe, e esse discurso começa a ser defendido por políticos e pensadores. E assim, a profissão vai se consolidando como um trabalho feminino de modo que a Educação Infantil esteve sob-responsabilidade da mãe educadora, conforme previa Comenius, em sua Didática Magna (apud 2004, p. 12) “jardineira”, na acepção de Froebel (1913), “tias”, auxiliares nas últimas décadas. (Kishimoto, 2001, p. 10).

Naturalmente que, reportando-se a essa vocação maternal, o discurso e as práticas políticas vão norteando ações e impondo uma forma de atendimento que, como afirmamos anteriormente, divide profissionais e crianças.

Uma primeira questão apresentada é a formação diferenciada das profissionais. Assim, temos dois perfis que se dividem nas tarefas. Por um lado, uma profissional para as ações de cuidado, geralmente leigo, com baixos salários, carga horária de seis a oito horas por dia em tempo integral, trabalhando 11 meses por ano. Por outro lado, uma profissional com formação pedagógica, responsável pela educação, formada em cursos de nível médio ou superior, com melhores salários, carga horária de quatro horas diárias, trabalhando apenas no período letivo que segue o calendário escolar.

Para uma mesma criança apresentam-se essas duas profissionais que promovem formas de atendimento diferenciado, criando, inclusive, problemas de relacionamento entre funcionárias de uma mesma instituição.

Na maioria das vezes, por conta da qualificação, as pessoas se negam a atender a criança no âmbito de ações que não reconhecem como sendo seu papel. É comum, por exemplo, encontrar professoras que não querem trocar ou limpar uma criança, por alegarem não ser parte da sua função, bem como atendentes, auxiliares, pajens, monitoras (cada local utiliza uma nomenclatura) se negando a desenvolver determinadas atividades por considerarem ações de caráter pedagógico, que seriam função da professora. Essa problemática é recorrente também na legislação para a Educação Infantil.

As novas propostas da legislação, considerada um avanço para todos os que lutavam por reconhecimento da Educação Infantil e pela qualidade do atendimento à infância, preveem ações diferenciadas.

A Constituição Federal de 05/10/1988, no artigo 208, inciso IV, refere-se ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade a Lei 8.069 de 13/07/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vai referendar, no artigo 54, que é dever do Estado assegurar inciso IV atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Esse atendimento, feito em instituições diferentes, será novamente corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/ 96, no texto do Artigo 30,

I a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade II pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

A própria legislação põe à mostra essa problemática que envolve o atendimento e divide as ações dentro do espaço da instituição de Educação Infantil. Ficamos com a cisão entre as ações de profissionais que se envolvem mais em cuidado ou educação, submetendo a discussão e o atendimento a duas esferas: a educação e a assistência.

Historicamente, concepções mais voltadas para uma determinada forma de atendimento vêm definindo uma relação diferenciada com as crianças e as famílias a creche, para atender crianças advindas de famílias pobres; a pré-escola, para atender crianças de famílias com melhor poder aquisitivo. Assim, a mesma criança recebe tratamento diferente de acordo com a instituição que frequenta.

Entretanto, são todas as crianças com idades entre zero e seis anos, que deveriam ter um atendimento voltado para o seu desenvolvimento integral, conforme rege o Artigo 29 da LDB 9394/ 96. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus espaços físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A presença dessa dicotomia legalizada e institucionalizada nos remete à discussão do trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil, que também reflete tal ruptura na prática cotidiana, especialmente nos espaços e instituições que recebem crianças de zero a seis anos.

A creche que, segundo a legislação, receberia crianças de zero a três anos tem, desde sua criação, uma história de atendimento mais voltado para as ações do cuidado, privilegiando a satisfação das necessidades básicas da criança. O atendimento geralmente é feito em período integral, e o profissional que atua junto às crianças tem pouca ou nenhuma formação. As crianças da pré-escola geralmente têm recebido ações com intencionalidade educativa, de caráter muitas vezes escolarizante e com perspectivas de preparação para a escolaridade no ensino fundamental.

Nesse contexto, temos outro problema que é a formação dos profissionais do ponto de vista institucional. A legislação prescreveu, na LDB, como deveria ser essa formação, no Artigo 62:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB 9.394, 1996, art. 62).

Dessa forma, a legislação indica como deverá ser conduzida a formação, propondo um viés escolarizante e incluindo apenas os profissionais que estejam habilitados em cursos de magistério ou cursos superiores. No entanto, quando percebemos o cotidiano das instituições, sabemos que um grande número delas, especialmente as que atendem crianças menores de zero a três anos, tem, nos seus quadros, profissionais sem formação específica ou ainda sem nenhuma formação.

Novamente a legalidade em ação, sabedora da realidade em que se configura o quadro profissional, traduz, em artigos, incisos, propostas, diretrizes, sua ação e teoricamente pretende resolver a questão, dizendo:

A implementação das diretrizes relativas à política de recursos humanos engajados na Educação Infantil exigirá acordos e compromissos de corresponsabilidade dos diversos órgãos que atuam na área. Faz-se necessário intensificar ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. (...) É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área (...). Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas (BRASIL, 1998, p. 25).

Essa disposição legal, que vem sendo discutida desde 1993, se contradiz na LDB/96, que define a formação feita em curso médio e superior e impõe um prazo para que ela aconteça. Com relação tanto à escolaridade como ao prazo para sua conclusão, não se efetivaram na prática. Além disso, temos outras questões cruciais a serem enfrentadas, como: financiamento para a Educação Infantil, o embate entre assistência e educação, a integração das creches aos

sistemas de ensino, a valorização profissional a partir de uma política de cargos e salários, plano de carreira; enfim, temas que não poderiam ser explicitados no presente trabalho, mesmo influenciando significativamente essa história de busca a um atendimento competente para crianças e adultos.

Nesse contexto, procurando contribuir, como Universidade, para que a legalidade não seja somente no papel, mas se traduza empara que a legalidade não seja somente no papel, mas se traduza e ações práticas, procuraremos,em seguida, relatar uma experiência desenvolvida no curso de Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil, e na coordenação de um curso de Formação para Profissionais de Educação Infantil (leigas), desenvolvido pela Universidade, em parcerias com outras instituições do Estado, durante o ano 2000, com as quais estivemos envolvidas diretamente.

A preocupação com a formação perpassa todas as instâncias da nossa ação pedagógica. Um primeiro aspecto que precisa ser discutido é a profissionalização da nossa ação, enquanto educadoras na Educação Infantil. Para tanto, é necessário deixar de lado a visão idílica que marcou a profissão, associando-a ao trabalho feminino, a uma vocação maternal, ou ainda a uma suposta missão sacerdotal, desenvolvida por mulheres submissas a um chamado vocacional.

Sob essa ótica de profissionalização, procuramos compreender as lutas empreendidas por mulheres (trabalhadoras e mães, em geral) visando a melhores condições de vida e de trabalho, lutando por espaços adequados para seus filhos, reivindicando políticas sociais em defesa dos direitos da criança e em benefício das classes menos privilegiadas.

Essas lutas se intensificaram na década de 80 Rosemberg Campos Ferreira (1995, p. 33) e resultaram em mudanças na legislação, especialmente na Constituição de 1988, que contempla, em artigos já citados, a Educação Infantil e provoca uma mudança também no sentido de afastar o discurso da vocação e nos aproximar da necessidade de reconhecimento e valorização profissional.

A seriedade da profissionalização torna-se um fator essencial na formação profissional para o atendimento a crianças pequenas. O atendimento à criança precisa ser encaminhado através do desenvolvimento de ações competentes, articuladas com os diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos

específicos e concretos na sua ação cotidiana. Assim, a despeito de qualquer perfil institucional, em que modelos são a expressão de como deve ser o profissional para atuar com crianças, buscamos a realização de um trabalho que alie desejo pessoal e compromisso com os valores culturais, históricos, sociais, que estão, não somente na gênese da nossa formação, mas no envolvimento da prática diária.

Atualmente, tem-se discutido muito a respeito do curso de Pedagogia e da formação feita nos cursos emergenciais, tais como os de complementação, reciclagem, formação continuada, entre outros. Contudo, acreditamos que a formação deve ser realizada em cursos superiores, nas Universidades. A Universidade é o espaço qualificado para essa tarefa. No entanto, vale ressaltar que, na LDB, a criação dos Institutos Normais Superiores iniciou um processo de aligeiramento da formação profissional. Esses cursos não respondem aos anseios de uma formação competente e ainda comprometem o que há muito tempo vem sendo construído na Universidade, nos cursos de Pedagogia, ou seja, toda uma estrutura que envolve ensino, pesquisa e formação para a docência.

Se o quadro que se desenha assume essas cores sombrias, é natural procurarmos saídas, que, a princípio, acreditamos estarem no âmbito da Universidade, quando esta se empenha na formação de um profissional comprometido, não somente com o conhecimento, mas com a criança. Esse compromisso passa, não somente pelo domínio de conteúdos, mas também pelo acesso a habilidades práticas, necessárias no trabalho com crianças, visando, dessa forma a aumentar a autonomia, a autoconfiança da educadora e o prazer em desenvolver o seu trabalho.

Percebemos que, da educadora, é esperado que ela tenha sensibilidade, tenha uma concepção de criança como sujeito histórico, social, cultural, biológico, cidadão, sujeito de direitos, que acumule conhecimentos sobre desenvolvimento da criança, que seja capaz de relacionar-se com o grupo de trabalho, tenha autonomia, seja crítica, criativa. Diversas competências e habilidades que desenham um perfil profissional.

A própria legislação, nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), indica um perfil profissional associado à polivalência, aquele que dá conta de todas as ações pertinentes ao atendimento. O profissional deverá ser alguém

que dê conta da articulação dos conteúdos para desenvolvimento de projetos e que também saiba associar as ações de cuidado satisfação das necessidades básicas com a criança. Entre essas competências e habilidades profissionais estariam:

A observação (das crianças e de si mesmo) e a possibilidade de descontração do próprio ponto de vista, esforçando-se em compreender a perspectiva da criança, o que envolve a possibilidade de questionar o pensamento da criança, procurando realmente entendê-lo, problematizá-lo, instigá-lo. Ambas são habilidades bastante difíceis de desenvolver, apesar da aparente simplicidade, mas imprescindíveis para que o educador, valendo-se dos conhecimentos já mencionados e aprimorando-os, faça uma correta análise das diversas situações que compõe o estar junto com a criança e possa nelas interferir de uma maneira adequada, enriquecedora (Cruz, 1996, p. 84).

Considerações Finais

Este trabalho é resultado de uma vasta pesquisa que procurou apresentar e compreender alguns aspectos das legislações sobre a oferta da Educação Infantil, seu histórico e as teorias que definem importância da criança brincar e de seus objetos. Diante de todo estudo realizado é possível perceber que essa etapa do ensino nem sempre foi valorizada e vista como necessita e como se vê hoje em dia, apesar de que há muitas coisas a melhorar. O próprio conceito de infância e a concepção de criança, assim como o seu papel dentro da sociedade em diferentes contextos históricos. Mas houve um grande movimento de estudiosos que buscaram considerar a luz das teorias do desenvolvimento e lutar por um reconhecimento da valorização deste período da vida, que é quando criança. Assim, muitos estudos foram desenvolvidos e legislações elaboradas a fim de atender as especificidades da criança em sua totalidade. E, também a forma como se percebia e percebe a criança dentro da nossa sociedade. Os estudos e legislações criadas se referem a vários aspectos na formação da criança, como instituições, formação de profissionais, orientação curricular pedagógica, enfim elementos essenciais para que se ofereça uma educação de qualidade às crianças.

No que se referem brincadeiras e brinquedos entende-se que a criança tem possibilidades de um desenvolvimento integral de suas competências podendo revelar-se especialmente capaz de construir seu próprio conhecimento. Com isso, a criança, ao desenvolver suas capacidades será favorecida e terá uma melhor qualidade de vida escolar e social. A brincadeira é natural nas crianças e precisa ser estimulada por serem pedagogicamente significativa em si mesma, embora não seja considerado o único meio pelo qual as crianças aprendem, cabe ao professor proporcionar através do lúdico o conhecimento de diversas áreas que encorajem seus alunos a utilizarem esse conhecimento para resolverem problemas, pois brincar é uma realidade cotidiana na vida da criança, onde seus desejos são convertidos em realidade.

Retornar nossa própria infância a cada momento, através de brincadeiras, e ajudar as crianças a descobrirem suas verdades, seus temores, suas alegrias, seus gostos, suas vontades e assim vê-las vislumbrar novos horizontes do saber, do sentir e do ser criança. Pode-se afirmar que o Brincar enquanto capacidade e potencialidade da criança devem ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado, a sala de aula. Pode-se concluir que as brincadeiras são recursos utilizados como forma de proporcionar uma verdadeira técnica de aprender.

Referências Bibliográficas

BUENO, Jocian Machado. **Teoria & Prática - Estimulação, educação, reeducação psicomotora com atividades aquáticas.** Editora LOVISE. 1998.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol.3.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares para educação infantil 5 Brasília/DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998, volume 1, Introdução.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998, volume 2, Formação Pessoal e Social .

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998, volume 3, Conhecimento de mundo.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

B. BLOOM et al., Taxonomia de Objetivos **Educacionais.** Domínio Cognitivo. Ed. Globo, Porto Alegre, 1974.

CRUZ, S. H. V. **Reflexões acerca da formação do educador infantil.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 97. maio 1996, p. 79-89.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade: psicologia e pedagogia.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: O Resgate do Jogo Infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

HADDAD, L. **Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização da criança.** Anais da XXI Reunião anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais, 1998.

HARROW, A. J. **Taxinomia do domínio psicomotor.** Rio de Janeiro: Globo, 1983.

KAMII, Constance. **A criança e o número.** Editora: Papirus, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo, Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo, Cortez Editora, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **O Brincar e Suas Teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma Ciência do Movimento Humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEI FEDERAL Nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações.** São Paulo, Edgard Blucher, 1984.

MALUF, A.C. M. **Brincar: Prazer e aprendizado.** Petrópolis:RJ, 2003.

MOYLES, Janet; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. **A Excelência do Brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (1984). **O que é brinquedo?** Brasília: Brasiliense

PENTEADO, Heloisa D. **De cabeça aberta para a educação** (Entrevista). Revista Comunicação e Educação. Salesiana: São Paulo, 2003.

ROSA, Sammy S. **Brincar, Conhecer, Ensinar.** Coleções Questões da Nossa Época. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSENBERG, F. CAMPOS, M. M. & FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O Lúdico na Formação do Educador.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SEVERINO, A. J. **A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares.** ANDE, Ano 10, n° 17, 1991.

SILVA, Daniel Vieira da. **Psicomotricidade.-** Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino), 2005, p. 44.

SINGER, P. I. (Org.) ; BRANT, V. C. (Org.) . **São Paulo: o povo em movimento.** Petrópolis: Vozes, 1980.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação/ANPED, n. 14, maio/agosto, 2000.

WALSKOP, Gisele. **Brincar na Pré Escola.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.