AUXILIAR DE PROFESSOR

SUMÁRIO

1-	A CRIANÇA E O LÚDICO	3
2-	BRINCAR E APRENDER	13
3-	JOGAR E BRINCAR	18
4-	OFICINAS LUDO-PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	22
5-	ATIVIDADES DO AUXILIAR DE PROFESSOR	27
6-	O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
7-	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
8-	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
9-	A QUALIDADE NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOS ÓRGÃOS OFICIAIS NO BRASIL	50

REFERÊNCIAS

1- A CRIANÇA E O LÚDICO

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada. Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer.

Toda criança tem necessidade de brincar, isto é uma característica da infância. A função do brincar não está no brinquedo, no material usado, mas sim na atitude subjetiva que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade exercida. Essa vivência é carregada de prazer e satisfação. Em cada etapa evolutiva da criança, o brincar vai se modificando, mas é essencial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o papel de quem facilita e possibilita as vivências das atividades lúdicas para as crianças é de fundamental importância. Um trabalho conduzido erroneamente pelos profissionais ligados a área da infância, onde o processo pedagógico é apresentado sem consciência de sua importância, desconsiderando as características de cada faixa etária e o valor educativo das atividades lúdicas, pode desvalorizar a gama de contribuições significativas que os brinquedos, jogos e brincadeiras podem proporcionar para a aprendizagem concreta e, por conseguinte, para o desenvolvimento infantil.

O presente estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo mostrar a importância do universo lúdico como processo do desenvolvimento infantil, bem como o papel do educador nesse processo.

2. Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando autores como: VIGOTSKY (1991), FREIRE (2005), KISCHIMOTO (2000),

BRUNER, (1968), (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004), MELO & VALLE, (2005), os quais apresentam a ludicidade como forma de diversão, educação, interação e aprendizagem.

3. Desenvolvimento

3.1. Os brinquedos e o brincar: noções para o desenvolvimento

As características dos brinquedos e sua relação com o desenvolvimento são abordadas de forma a enfatizar que o brinquedo é um produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, além de ser objeto rico em significado e a brincadeira é considerado como uma forma de ação e interpretação dos significados contidos no brinquedo, daí sua importância para o desenvolvimento intelectual infantil.

Um brincar que é amplo onde inclui brinquedos, brincadeira e fantasia. A ação de brincar e o interesse da criança envolvem sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio afetivo, seus hábitos culturais. Há brinquedos que são universalmente aceitos não importando muito o material que são feitos, o tamanho e seu valor, o que importa é que a criança brinque e experimente os mais variados tipos de brinquedos.

Os brinquedos devem representar desafios para a criança e devem estar adequados ao seu interesse e suas necessidades criativas, pois eles são convites ao brincar, desde que a criança tenha vontade de interagir com eles. No entanto o brinquedo exerce uma forte influência na formação da personalidade infantil, pois ele está associado às necessidades das crianças durante a infância, ou seja, a tentativa de uma criança muito pequena é de satisfazer seus desejos imediatamente.

O brinquedo é influenciado pela idade, sexo e presença de companheiros, além dos aspectos ligados a novidade, surpresa, complexidade e variabilidade. A criança pode brincar só, perto de companheiros, alcançando ou não grau elevado de cooperação para atingir um objetivo comum. Uma bola, por exemplo, sugere um pouco de exercício, um ursinho de pelúcia pode ser um grande amigo, enfim os brinquedos servem de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor ao mundo em que vive. Ao brincar em grupos ou mesmo sozinhas as crianças fazem

de suas brincadeiras uma verdadeira prática social e nessa prática aprendem a contar, a jogar, a distinguir e organizar suas idéias e suas vidas. Vale ressaltar que a brincadeira pode se tornar satisfatória quando o uso dos brinquedos busca tendências imaginárias e a criança se socializa através da integração dela com os objetos e o ambiente cultural que a rodeia.

Segundo Vygotsky (1989), brincar propicia desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber:

- afetividade: tanto bonecas, ursinhos, etc.; equacionam problemas afetivos da criança.
- motricidade: a motricidade fina e ampla se desenvolve através de brinquedos como brincadeiras, bolas chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar.
- inteligência: o raciocínio lógico abstrato evolui através de jogos do tipo quebra-cabeça, construção, estratégia, etc.
- sociabilidade: a criança aprende a situar-se entre as outras, a se comunicar e interagir através de todo tipo de brinquedo.
- criatividade: desenvolvem-se através de brinquedos como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais, etc.

Além dos aspectos citados os brinquedos também estimulam a percepção, as capacidades sensório motor, condutas e comportamentos socialmente significativos nas ações infantis. Nos dias atuais, percebe-se que o papel do brincar, com o apoio também do brinquedo e brincadeiras é importante e favorece a construção dos valores e formação do indivíduo, pois ao mesmo tempo em que brinca esta aprendendo de maneira prazerosa e significativa e ainda está lhe propiciando meios que venham ajudá-lo psicologicamente.

Dentro desta concepção cita-se a visão contemporânea de KISHIMOTO (1999) que entende que hoje a imagem de infância é enriquecida com auxílio de concepções, psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Segundo Kishimoto (1996) os brinquedos devem ser comprados de acordo com a idade, a capacidade e a área de interesse da criança. O mesmo classifica os brinquedos como:

- Brinquedos de berço: móveis, chocalhos, bichinhos de vinil, brinquedos para olhar, ouvir, pegar e morder são valiosos para a estimulação sensorial e motora da criança.
- Brinquedos do faz de conta funcionam com elementos introdutórios e de apoio á fantasia, aumentam o repertório de conhecimento da criança, favorecem a compreensão de atribuições e de papéis.
- Brinquedos Pedagógicos: costuma-se chamar brinquedos pedagógicos ao que foi fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens tais como: cores, formas geométricas, números, letras, etc.
- Brinquedos de construção: servem para enriquecer a experiência social, estimulando a criatividade e desenvolvendo habilidade na criança.
- Brinquedos tradicionais: estes são afiliados ao folclore, enquanto manifestações livres e espontâneas da cultura popular a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivências sociais e permitir o prazer de brincar.

Segundo especialistas, as crianças que tem contato com o brinquedo de bebê amadurecem mais rápido do que as que não têm; Pois é através deste que as crianças desenvolvem noções de tamanho, forma, textura e até como funcionam as coisas. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velha. (VYGOTSKY, 1998).

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam acontecimentos, sabendo que estão brincando. Assumem papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira não literal. A brincadeira favorece a auto-estima das crianças e interiorizam determinados modelos no âmbito de grupo social. É brincando que a criança irá, pouco a pouco, aprendendo a se conhecer melhor e a

aceitar a existência dos outros, organizando suas relações emocionais e conseqüentemente estabelecendo suas relações sociais.

3.2. O educador, a escola e a criança: conhecimentos para transformar

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, sócio-afetiva e intelectual. São, sobretudo, nesta fase que se devem adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.

Para haver desenvolvimento, interessa a reação da criança à perturbação, isto é, sua ação de compensar como forma de regular, estabelecer os construtos de assimilação, acomodação e esquema (centrais e importantes para a compreensão do conceito de desenvolvimento de Piaget) (KISCHIMOTO, 2000).

O lúdico por si só não permitirá a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, é, sobretudo, a ação de jogar, de brincar o grande impulso para o aprender, e essa ação depende da compreensão.

O conhecimento não resulta exclusivamente do experimentar, do simples encontro da criança com o objeto; mas daquilo que pode ser decorrente da manipulação consciente, refletida e, conseqüentemente, produzindo a abstração e a generalização das noções aprendidas.

Vygotsky fala que o brincar ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa já, do ambiente concreto que a rodeia. O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside à base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, político, moral e emocional da criança, desde que sejam utilizados para alcançar os grandes objetivos da Educação Infantil, entre eles, o estabelecimento da autonomia, das habilidades de descentrar e de coordenar diferentes pontos de vista, das capacidades de estabelecer relações, elaborarem idéias, resolver problemas.

Segundo Piaget (1989), a maneira de a criança assimilar, transformar o meio para que esta se adapte as suas necessidades e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico. Ao brincar a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de perceber-se com um “ser” no mundo numa relação entre o que é pessoal e o que permite o ingresso no mundo das regras. Brincando as crianças constroem seu próprio mundo; o mundo que querem e gostam; e os brinquedos são ferramentas que contribuem para esta construção, pois proporcionam à criança demonstrar e criar fantasias de suas vivências e experiências.

Algumas escolas vêm criando espaços específicos, no seu cotidiano, com brinquedos e aventuras lúdicas, conhecimentos como ludoteca ou brinquedoteca, para investirem nos fundamentos dos jogos e brinquedos como elementos centrais. São pequenos espaços onde a animação lúdica é vista como facilitadora da aprendizagem, tornando-se o processo de ensino-aprendizagem significativo e prazeroso.

No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

Para que o uso do lúdico seja, de fato, uma estratégia didática que auxilie na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança, é preciso planejar as situações, visando a uma aprendizagem, a um conhecimento, a uma atitude. Estas situações devem ter uma intencionalidade educativa; portanto, devem ser planejadas pelo professor a fim de alcançar objetivos predeterminados.

A criatividade pode ser estimulada com objetos simples onde a criança tem oportunidade de criar, inventar novas funções e utilidades desses objetos. Pedacos de papel, pano, caixas vazias, canudos, palitos, barbante, cola, lápis, etc., são objetos ricos para a criança poder externar sua capacidade de criação, de construção. Devem-se evitar brinquedos muito estruturados, sofisticados que só podem representar aquilo a que se destinam.

Porém, é preciso muito cuidado com a desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignorando as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade da criança.

A escola tem de se preocupar com a aprendizagem, mas o prazer tem de ser maior, cabendo ao professor a imensa responsabilidade de aliar as duas coisas.

3.3. Vivenciando sensações e formando valores por meio das brincadeiras

Segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito ao social e aos outros são adquiridos.

A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas.

Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004).

A importância do brinquedo é a da exploração e do aprendizado concreto do mundo exterior, utilizando e estimulando os órgãos dos sentidos, a função sensorial, a função motora e a emocional. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia.

Os jogos com regras são considerados por Piaget (1978) como uma ferramenta indispensável para este processo. Através do contato com o outro a criança vai internalizar conceitos básicos de convivência.

A brincadeira e os jogos permitem uma flexibilidade de conduta e conduz a um comportamento exploratório até a consecução do modelo ideal de se portar com o próximo, resultado de experiências, conflitos e resoluções destes (BRUNER, 1968).

Para Vygotsky (1989), há dois elementos importantes na atividade lúdica das crianças no que se refere aos jogos com regras: o jogo com regra explícita e o jogo com regras implícitas. O primeiro destes fatores são as regras pré-estabelecidas pelas crianças e que a sua não realização é considerada uma falta grave, por exemplo, em um jogo de pega quem for tocado pelo pegador passa a ser o perseguidor, isto direciona a criança a seguir regras sociais já estabelecidas pelo mundo dos adultos. O outro segmento são regras que não estão propriamente ditadas, mas entende-se que são necessárias para o seguimento do jogo, no exemplo citado acima, não se coloca que as crianças não podem sair do local da brincadeira (como exemplo, uma quadra), portanto as regras implícitas oferecem a criança uma noção de entendimento às regras ocultas, mas necessárias.

Segundo Piaget, citado por Kishimoto (2000), "os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual". Para manter-se equilibrada com o mundo, a criança precisa brincar criar e inventar.

Os jogos se tornam mais significativos à medida que a criança se desenvolve, porque através da manipulação de materiais variados, ela poderá reinventar coisas, reconstruir objetos.

4. Considerações finais

Como considerações finais, podemos afirmar que por meio das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. Brincando a criança desenvolve seu senso de companheirismo e jogando com o companheiro, aprende a conviver; participando aprende a aceitar regras.

As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo dos adultos. Elas já nascem em um meio pautado por regras sociais e o seu eu deve adaptar-se a essas normas. Na brincadeira, ocorre o processo contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo. Não é uma tentativa de fuga da realidade, mas, sim, uma busca por conhecê-la cada vez mais. No brincar, a criança constrói e recria um mundo onde seu espaço esteja garantido.

“Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

Quanto ao papel do educador, sabe-se da sua importância, e como adulto mais experiente, estimula as brincadeiras, ordena o espaço interno e externo da escola, facilita a disposição dos jogos lúdicos e os demais elementos da sala de aula. Colabora nas dificuldades e promove facilidades na aprendizagem para que o ensino aconteça da melhor maneira.

A observação nas brincadeiras é de extrema importância, pois, ao analisar o aluno, o professor reconhece quais são suas necessidades e, assim, aprende como ensiná-lo e como intervir. Não se pode reprimir ou desestimular o aluno, eles devem aprender a respeitar seu espaço por meio das brincadeiras. A criança desenvolverá e aprenderá a seguir regras brincando. Pois brincar é uma necessidade básica

assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação, assim ela integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

2- BRINCAR E APRENDER

O estudo sobre o brincar tem uma longa história. De Platão a Kant, de Froebel a Piaget, filósofos, historiadores, biólogos, psicólogos e educadores estudaram esse comportamento onipresente para compreender de que forma e por que brincamos. Até os animais brincam. Este fato, por si só, leva pesquisadores como Robert Fagan,² precursor no estudo desse tema em animais, a especular que a brincadeira deve ter algum valor adaptativo, uma vez que a atividade envolve riscos para a sobrevivência e desperdício energético para indivíduos em crescimento.

Pesquisadores sugerem que brincar é um ingrediente central na aprendizagem, pois permite que as crianças imitem os comportamentos dos adultos, pratiquem habilidades motoras, processem eventos emocionais, e aprendam sobre o mundo em que vivem. Brincar não é uma coisa frívola. Pesquisas recentes confirmam o que Piaget³ sempre soube: “brincar é o trabalho da infância.” O brincar livre e o brincar dirigido são essenciais para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.^{4,5}

Do que se trata

Apesar das muitas pesquisas existentes sobre o brincar, estudiosos ainda não conseguem definir o termo com precisão. Assim como Wittgenstein define o *jogo*, a palavra *brincar* evoca múltiplas definições. Em termos gerais, os pesquisadores consideram quatro tipos de brincar, embora, na prática, esses tipos muitas vezes se interponham: (a) *brincar com objetos*, que inclui as diversas formas como as crianças exploram os objetos, aprendem sobre suas propriedades, e os transformam para exercer novas funções; (b) *brincar de simulação* – praticado individualmente ou com outros indivíduos – são geralmente conhecidos como faz de conta, fantasia, brincadeira simbólica, brincadeira sociodramática, ou brincadeira dramática, nos quais as crianças experimentam diferentes papéis sociais; (c) *brincar físico ou turbulento*, que inclui todas as brincadeiras a partir dos 6 meses de idade – desde esconde-esconde até outras brincadeiras livres durante o recreio;⁶ e (d) *brincar dirigido*⁷ que inclui atividades aparentemente prazerosas e espontâneas que as crianças realizam sob a orientação de adultos.

Se a brincadeira é com objetos, envolve fantasia ou simulação, ou concentra-se em atividades físicas, os pesquisadores geralmente concordam que, do ponto de vista da criança, oito características distinguem o brincar comum. Brincar deve (a) ser prazeroso e agradável; (b) não possuir objetivos extrínsecos; (c) ser espontâneo; (d) envolver participação ativa; (e) ser geralmente cativante, (f) possuir, na maioria das vezes, uma realidade particular, (g) ser metafórico, e (h) conter um elemento de faz de conta.^{8,5,9} Mesmo para esses critérios de avaliação, os limites não são muito claros.

Questões-chave de pesquisa

O brincar livre e o brincar dirigido promovem a aprendizagem ou constituem simplesmente uma forma de liberar a energia reprimida de crianças pequenas? E, se brincar está relacionado a aprender, uma forma de brincar é mais vantajosa do que outra? Essas questões dominaram o cenário de pesquisas na última década.

Contexto de pesquisa

As constatações sugerem que, tanto o brincar livre quanto o brincar dirigido estão, de fato, relacionados ao desenvolvimento social e acadêmico. Por exemplo, Pellegrini¹⁰ identificou que crianças do ensino fundamental e que brincam livremente durante o recreio retornam às aulas com a atenção renovada em relação ao seu trabalho. Estas crianças, principalmente os meninos, apresentam melhor desempenho em leitura e matemática do que crianças que não participaram do recreio. Brincadeiras físicas foram também associadas com áreas de desenvolvimento do cérebro – lobos frontais – responsáveis pelo controle comportamental e cognitivo.¹ De fato, um estudo recente utilizou o brincar dirigido ao longo de um dia escolar para ajudar alunos de educação infantil a aprender como controlar reações e comportamentos impulsivos. As habilidades conhecidas como *funções executivas* (atenção, resolução de problemas, e inibição), desenvolvidas sob as condições do brincar dirigido, foram relacionadas ao melhor desempenho em matemática e leitura.¹¹

Pesquisas recentes sobre a melhoria dos resultados acadêmicos graças ao brincar

Academicamente o brincar está relacionado à leitura e à matemática, assim como com os importantes processos de aprendizagem que alimentam essas competências. Mais especificamente, há estudos que relacionam diretamente o brincar à alfabetização e à linguagem, assim como à matemática. Um exemplo são as brincadeiras indicadas para crianças de 4 anos de idade – em forma de jogos de rimas, listas de compras, e “leitura” de livros de história para animais de pelúcia –, que predizem prontidão para linguagem e para leitura.¹² Pesquisas sugerem que as crianças demonstram seus maiores avanços em habilidades linguísticas durante brincadeiras, e que essas habilidades estão fortemente relacionadas à alfabetização emergente.^{13,14} Por fim, uma revisão de 12 estudos sobre a alfabetização e o brincar permitiu a Roskos e Christie¹⁵ concluir que “brincar proporciona contextos que promovem atividades, habilidades e estratégias de alfabetização... e pode proporcionar oportunidades para o ensino e a aprendizagem da alfabetização”.

Brincar e aprender de forma lúdica também apoiam o desenvolvimento da matemática. Seo e Ginsburg,¹⁶ em uma experiência naturalista, constataram que crianças de 4 e 5 anos de idade constroem conceitos matemáticos fundamentais durante o brincar livre. Independentemente da classe social da criança, três categorias de atividade matemática foram amplamente prevalentes: *brincar com padrões e formas* – exploração de padrões e formas espaciais –, *jogos para o desenvolvimento do conceito de grandeza* – declaração de grandeza ou comparação de dois ou mais itens para avaliar a grandeza relativa –, e *jogos numéricos* – raciocínio numérico ou quantitativo. Em 46% das vezes, o brincar livre na infância contém as raízes da aprendizagem matemática. Um estudo recente, realizado por Ramani e Siegler,¹⁷ demonstrou que o brincar dirigido sob a forma jogos de tabuleiro, como o *Chutes and Ladders*, também promove diversas tarefas matemáticas entre crianças de baixa renda em idade pré-escolar. Essas crianças, que jogaram sessões de 15 a 20 minutos do jogo, quatro vezes por dia, em um período de duas semanas, saíram-se melhor em grandezas numéricas, estabelecer o que é maior, estimativas lineares numéricas, cálculos e reconhecimento numérico. Por fim, Gelman¹⁸ constatou que mesmo crianças de 2 anos e meio e 3 anos de idade conseguem demonstrar uma compreensão a respeito do *princípio dos numerais cardinais* – quando o último número de uma sequência de contagem em

um conjunto é igual ao total contido no conjunto. No entanto, essa habilidade é manifestada apenas quando as crianças estão envolvidas em uma tarefa lúdica.

Pesquisas recentes sobre a melhoria dos resultados sociais graças ao brincar

O brincar livre e o brincar dirigido são igualmente importantes para promover competência social e confiança, assim como autorregulação ou capacidade da criança para controlar seu próprio comportamento e suas emoções. No brincar livre, a criança aprende a negociar com os colegas, a esperar sua vez e a gerenciar-se e gerenciar os demais.^{19,20,21,22,23,24,25,26,27} Brincar é essencial para aprender a fazer amigos e a conviver com eles.

Barnett e Storm²⁸ constataram também que brincar constitui um meio para lidar com a angústia. De fato, Haight, Black, Jacobsen, e Sheridan²⁹ demonstraram que crianças traumatizadas podem utilizar brincadeiras de simulação com suas mães para solucionar seus problemas. Em conjunto, competências sociais – como amizade e enfrentamento – constituem pedras fundamentais para a prontidão escolar e a aprendizagem acadêmica. Raver²³ concluiu que “nas últimas duas décadas de pesquisa, ficou inequivocamente claro que o ajustamento emocional e comportamental da criança é importante para suas chances de sucesso durante os primeiros anos de escola.” É por intermédio do brincar que a criança aprende a subordinar desejos a regras sociais, a cooperar voluntariamente, e a envolver-se em comportamentos socialmente adequados – vitais para ajustar-se com sucesso às exigências da escola.

Conclusões

Os dados são claros. O brincar e o brincar dirigido oferecem um forte apoio para a aprendizagem acadêmica e social. De fato, comparações entre crianças em idade pré-escolar que utilizam abordagens lúdicas, centradas na criança e crianças que participam de abordagens menos lúdicas, mais orientadas para o professor revelam que as crianças do primeiro grupo apresentaram melhores resultados em testes de leitura, linguagem, escrita e matemática.³⁰ Ambientes mais envolventes e interessantes para crianças favorecem o aprendizado no ensino fundamental.^{31,30}

Tendo em vista os resultados que associam o brincar e a aprendizagem, talvez seja surpreendente constatar que o brincar tenha sido desvalorizado em nossa cultura. Brincar tornou-se uma palavra de seis letras que muitas vezes representa o oposto de trabalho produtivo. Um relatório recente de Elkind³² sugere que, nos últimos anos, 30 mil escolas diminuíram o tempo de recreio para dar mais espaço à aprendizagem acadêmica.

De 1997 a 2003, o tempo que as crianças passavam brincando ao ar livre foi reduzido em 50%. Nos últimos 20 anos, as crianças têm perdido mais de oito horas semanais de seu tempo de lazer. Por quê? Porque muitas pessoas não percebem que brincar e aprender estão intimamente entrelaçados. Quando as crianças brincam, estão aprendendo. Crianças que se envolvem em brincadeiras e em aprendizagem lúdica apresentam melhores resultados em disciplinas acadêmicas do que seus colegas que brincam menos. O trabalho consolida essa relação. No entanto, está apenas começando a surgir e, neste momento, as relações entre brincar e aprender estão amplamente baseadas em evidências correlacionais. Na próxima década, será preciso empreender novos esforços para comparar a relação entre o brincar e a aprendizagem social e acadêmica, por meio de estudos empíricos e controlados.

Implicações

Brincar é, portanto, fundamental para a prontidão escolar e para o desempenho na escola. Pode igualmente desempenhar um papel importante na preparação da criança para o mundo além da sala de aula. Líderes empresariais sugerem que, na era do conhecimento, o sucesso dependerá de crianças que possuam um conjunto de habilidades que incluam colaboração – trabalho em equipe, competência social –, conteúdo – por exemplo, leitura, matemática, ciências, história –, comunicação – oral e escrita –, criatividade e confiança – assumir riscos e aprender com os erros. Cada um destes "cinco Cs" é construído na aprendizagem lúdica.

Em resumo: Brincar = aprender. Uma vez que as crianças passam das caixas de areia para a diretoria das empresas, brincar deve ser o alicerce de sua educação. A

pesquisa é clara: a pedagogia lúdica apoia o fortalecimento socioemocional e acadêmico, ao mesmo tempo em que transmite o amor pela aprendizagem.

3- JOGAR E BRINCAR

Vários autores têm caracterizado a brincadeira como a atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesmo e tendo uma relação íntima com a criança (Brougère, 1997; Piaget, 1978). O brincar faz parte do nosso cotidiano e é uma necessidade do ser humano, independente de suas crenças, idade e nível social (Kishimoto, 1997). Com isso verifica-se que há muitas teorias relacionadas ao brincar, teórico dedicaram seus estudos para compreender e explicar como este ato tão presente no dia a dia das crianças pode influenciar diretamente no seu desenvolvimento, na construção de seu raciocínio e principalmente em seus relacionamentos intra e interpessoal. Essa dinâmica que existe entre a interação e o conhecimento, o brincar e a criança, são relações que se constroem no contexto social e cultural de cada povo, pois estas se estabelecem dependendo da forma que este povo vê o mundo, seus valores, suas vestes, suas crenças e sua cultura. Não se concebe a educação infantil sem o lúdico, sem o jogo, sem as brincadeiras, pois é nestas que as crianças elaboram seu pensamento e criam estratégias para agir na sociedade. Neste trabalho buscou-se compreender a importância de inserir o brincar, a brincadeira, o jogo e a atividade lúdica na educação infantil, bem como analisar a forma como a Proposta pedagógica para a educação infantil (2009) do município de Cuiabá-MT, aborda este assunto, e como de fato tem sido encarada pelos profissionais de educação, procurando sugerir novas concepções e idéias, diante da postura do poder público municipal. No decorrer da história a brincadeira vem ocupando lugar de destaque na educação de crianças, com a implantação nas escolas de brinquedotecas. No entanto percebe-se que a necessidade dos professores procurares ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças. As primeiras teorias sobre o brincar infantil, surgiram no século XVIII e entendia esta atividade como o produto de uma energia excedente. Os estudiosos já

dominavam as teorias do brincar na primeira metade do século XX. O brincar é importante porque incentiva a utilização de brincadeiras e jogos. Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, o funcionamento do pensamento, a aquisição de conhecimento sem estresse e sem medo, o desenvolvimento da sociabilidade, cultivando a sensibilidade, o desenvolver intelectual, social e emocional. Todo aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida. Como Piaget (1978) e Vygotsky (1989), definem o brincar a partir da sua relação com o desenvolvimento psicológico mais amplo. O brincar é uma atividade prática, na qual as crianças constroem e se apropriam de conhecimento, transformam seu mundo, conhecem e criam suas regras, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade. Compreendendo a realidade, a produção de um mundo e a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer. Já para Proposta pedagógica para a educação infantil (2009) a inserção da brincadeira e do lúdico é encarada como forte aliado para estimular a narração permitindo a livre expressão. É ao brincar a criança experimenta situações e emoções da vida adulta. O faz-de-conta é vital para o desenvolvimento humano. O papel ativo da criança na transmissão cultural garante que a cultura de sua geração vá além daquela de seus pais, pois as mensagens culturais emitidas pelos adultos à criança são ativamente assimiladas por ela em suas estruturas de conhecimento, de modos novos. Esta transmissão cultural garante a tradição de um povo e ao mesmo tempo o que é aprendido tem a possibilidade de ser renovado e transformado a partir da criatividade e da interação entre as crianças.

METODOLOGIA

Foram realizadas aulas de leitura, brinquedoteca e jogos direcionados aos pressupostos educacionais, procurando atender as necessidades das crianças na Escola Hilda Caetano, esta situada na área rural da cidade de Cuiabá/MT. Os resultados foram analisados de acordo com a proposta pedagógica para educação infantil no Município de Cuiabá no que se refere ao brincar, a brincadeira, o jogo e a atividade lúdica. E dessa forma, verificar se a escola se caracteriza como espaço onde se experimenta o sentimento de confiança, pertencimento, tolerância e continência. Um espaço onde se constrói o sentido da ação, onde se possibilita o crescimento, a criação de símbolos e significados que fazem sentidos para aquele

que brinca. **DISCUSSÃO E RESULTADOS** No que se refere à ludicidade a Proposta pedagógica para a educação infantil, apóia-se no que diz (DANTAS, 2002) citado anteriormente, tomando como pano de fundo a questão da diferenciação, do pensamento representacional e do movimento ideomotor tal como definidos pelos pressupostos adotados. Com base nos princípios da Educação Infantil Proposta pedagógica para a educação infantil, que, a saber, são: éticos, políticos e estéticos. Sendo que o último inclui a ênfase na sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais. Pode-se verificar que o desenvolvimento da linguagem, dos gestos, através da imitação e do simulacro, imitação com o uso de objetos imaginados ou substituídos, possibilita o surgimento da atividade representacional, sendo que o ato de nomear os objetos estimula a inteligência prática, levando a criança a distinguir, comparar e agrupar segundo a Proposta pedagógica para a educação infantil. Destacando como de fundamental importância a ênfase na interação social e no desenvolvimento da linguagem, sendo estes explorados por meio da ludicidade e narrativa. Na concepção da proposta o lúdico são as formas pela qual a criança inicia a aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesma levando a conhecer signos e conhecê-los. Levando-a atingir um autocontrole e a simbolização. A concepção que se defende é uma proposta intencional à adoção de metodologias que valorizem de fato, o que a criança tem de mais comum a sua espontaneidade, a sua criatividade e a sua imaginação, pois só assim, ela estará aberta para desenvolver suas habilidades e assimilar os conteúdos curriculares. O agir, integrar e interagir da criança na brincadeira faz com que ela entre num mundo de faz de conta, onde ela pode ser o que quiser, a troca de papéis acontece com muita facilidade, às crianças passam a se comportar como se fossem realmente mais velhas, seguindo as regras que esta situação propõe, um exemplo de tais atitudes é quando as meninas brincam de boneca como se fossem mãe de um bebe e dona de um lar ou os meninos brinca de carinho como se fossem motoristas. A partir destas informações obtidas é importante ressaltar que o brincar faz parte da infância, porém, em várias ocasiões, os adultos (pais ou professores) propõem determinadas atividades para as crianças que parecem não cumprir os critérios acima discutidos, mas que são chamadas de “brincadeiras” pelos próprios adultos. E revela a existência de um processo lento e silencioso na direção da formação de profissionais preocupados com a realidade do atendimento às crianças

de até cinco anos de idade. Portanto, o educador não deve usar as brincadeiras apenas como distração ou passatempo, pois isto simplifica as maiores contribuições que o brincar pode dar a criança, pois a brincadeira não se restringe apenas a pular, correr e movimentar-se, a atitude correta é auxiliar as crianças a brincar, incentivando a imaginação delas, proporcionando várias opções de jogos em que a construção de regras e o respeito ao outro devem ser construídos e valorizados a todo o momento.

Na concepção da proposta o lúdico são as formas pela qual a criança inicia a aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesma levando a conhecer signos e conhecê-los. Levando-a atingir um autocontrole e a simbolização. A brincadeira estimula a zona de desenvolvimento proximal das crianças, facilitando-se a convivência com outros indivíduos. E a troca existente entre estas faz com que o aprendizado seja melhorado e facilitado. O ato de brincar, utilizar diversas brincadeiras e inserir o lúdico no dia a dia das crianças na vida escolar é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruir enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. Portanto, cabe a escola criar espaços para a brincadeira, valorizando a função educativa do brincar e do lúdico, pois quando as situações são criadas pelo adulto com objetivo de proporcionar um tipo de aprendizagem esta situação está inserida numa situação educativa, onde se diferencia o brincar e o educar.

4- OFICINAS LUDO-PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Entenda a importância das oficinas pedagógicas e saiba como criá-las

Por melhores que sejam a estrutura física, o corpo técnico e os recursos tecnológicos oferecidos por uma instituição. Sua qualidade só será realmente reconhecida devido a excelência dos resultados que ela obtém com seus alunos. Para isso, ela precisa contar com uma ferramenta fundamental: a realização de oficinas pedagógicas.

No entanto, com a correria do dia a dia, nem sempre os responsáveis por sua idealização e execução conseguem planejar esse momento da forma mais eficiente. Por isso, uma oportunidade única de crescimento profissional e aperfeiçoamento didático pode ser desperdiçada.

Então, que tal conhecer um pouco mais sobre essa metodologia e saber como utilizá-la para produzir resultados espetaculares? Se é isso o que você deseja para sua escola, continue essa leitura! Dessa forma faça das suas oficinas pedagógicas um espaço de descoberta e transformação!

O que é uma oficina pedagógica?

As oficinas pedagógicas são instrumentos poderosos para o aperfeiçoamento didático em uma escola. Trata-se de uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilita a **inovação**, a troca de experiências e a construção de conhecimentos.

Nesse momento, a instituição de ensino reserva um espaço para a aprendizagem coletiva. Nele, os educadores têm a oportunidade de interação com o grupo, o que torna a experiência ainda mais enriquecedora.

Diferentemente de um modelo mais engessado e baseado na mera transmissão de informações, o estudo de um tema em oficinas pedagógicas permite a comparação entre experiências diversificadas, o que propicia uma abordagem reflexiva dos desafios enfrentados pelos docentes.

Qual é a importância de promover oficinas pedagógicas?

Não podemos negar que a rotina escolar é muito corrida. A grande demanda de trabalho, o conteúdo massacrante e a necessidade de despender uma quantidade significativa de tempo em tarefas burocráticas podem gerar a tendência de repetir práticas de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, se não houver um esforço intencional da instituição no sentido de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, avaliar de fato seus resultados e utilizar os conhecimentos para gerar propostas inovadoras, a escola pode ficar estagnada.

Além dessa reflexão e inovação, como já falamos, as oficinas pedagógicas são uma estratégia muito eficiente para a formação continuada de educadores e **atualização dos docentes**.

Quando bem dirigidas, elas mostram como os conhecimentos teóricos podem ser aplicados aos desafios enfrentados na sala de aula, contribuindo para uma prática mais efetiva e para **destacar a sua escola no mercado**.

Vale a pena adotar a avaliação de professores na minha escola?

Quais as principais características de uma oficina pedagógica?

Considerando esses aspectos, podemos entender que essa metodologia é muito diferente de uma simples reunião realizada com o corpo docente ou mesmo uma série de palestras. Vamos conhecer algumas características da oficina pedagógica?

É um espaço de diálogo

O foco dessa metodologia é a construção coletiva de conhecimento. Portanto, ela deve ser aberta a vivências, diálogos e partilha. Portanto a ideia de ter informações como uma via de mão única não condiz com esse tipo de experiência.

É um momento de aprendizagem ativa

Como o próprio nome já diz, oficinas são momentos em que se trabalha ativamente, se conserta algo, e as pessoas se mobilizam para uma solução. Não se trata de uma atividade passiva, na qual o indivíduo apenas recebe. É o momento de colocar a “mão na massa”.

A ideia principal é envolver os **professores** em um aprendizado que possa se refletir diretamente na prática em sala de aula. Não é um espaço para divagações teóricas, mas para a busca de soluções.

É dedicada a um tema ou dificuldade

Propostas muito genéricas podem se mostrar bastante superficiais. Por isso, quanto mais específica for a oficina, maiores são as chances de ela prover ferramentas úteis para a atuação do docente.

Esse é o motivo pelo qual os objetivos de uma oficina devem ser definidos de forma clara. Por isso, em vez de trabalhar um conceito mais genérico, como o lúdico na aprendizagem, é mais interessante direcionar: como utilizar jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico, práticas que favorecem a interpretação textual etc.

Como planejar uma oficina pedagógica eficiente?

Para alcançar resultados, a oficina pedagógica não deve ser um momento entediante. Sua principal função é preparar o docente para os desafios práticos que ele vai encontrar na sala de aula.

Isso não significa que não seja importante fornecer também uma base teórica aos **professores**. No entanto, o foco deve estar na aplicação do conhecimento:

como transformá-lo em ações eficazes para solucionar os problemas que ele enfrenta no dia a dia. Portanto, para programar uma oficina bem sucedida.

Considere os seguintes aspectos:

1 – Objetivo

Qual é o motivo da realização da oficina? Pode ser a necessidade de introduzir um novo conceito, avaliar um assunto aprendido, demonstrar técnicas eficientes, mostrar como utilizar plataformas colaborativas, entre tantos outros temas.

As possibilidades são muitas, mas é necessário definir claramente qual é o propósito desse momento. Com foco, é possível planejar e executar uma proposta mais efetiva. É importante que a instituição tenha em mente quais são as principais necessidades dos docentes.

Se ela conseguir promover oficinas que preparem os professores para lidar com as situações mais desafiadoras que encontram, maiores são as chances de que essa ação cause um maior impacto sobre o **desempenho dos alunos** e gere resultados positivos para a escola.

2 – Participantes

Essa análise precisa levar em conta que, dentro de uma instituição de ensino, os desafios dos grupos de professores podem ser completamente diferentes. Por isso, é essencial definir quem são os participantes e direcionar o planejamento às necessidades deles.

Veja como aumentar a produtividade da sua equipe!

3 – Carga horária

Também é importante lembrar que a oficina deve ser programada para ocorrer dentro do tempo previsto. As atividades devem ser escolhidas levando esse fator em consideração.

Caso essa programação não seja bem feita e não seja possível concluir as atividades, os professores podem sair da oficina com mais dúvidas do que respostas.

4 – Atividades a realizar

É importante não gastar tempo com atividades que não contribuem para alcançar os objetivos propostos para a oficina, e nem planejá-las em excesso.

O planejamento deve ser composto por uma quantidade reduzida de atividades significativas e envolventes. Sobretudo que o participante tenha tempo para sensibilizar-se, provocar, questionar, criar, analisar e sintetizar o conhecimento.

Essa definição também ajuda o responsável pela oficina a identificar todo o material necessário para a execução das atividades e providenciá-lo com antecedência, o que permite otimizar esse tempo.

5 – Finalização

Esse é um aspecto fundamental. O término de uma oficina deve levar o participante a refletir sobre o antes e o depois desse momento de aprendizagem. Então comparar seus conceitos anteriores e atuais, sua prática prévia e a que pretende adotar.

As oficinas pedagógicas são fundamentais para a qualidade de uma instituição de ensino. Planejá-las e executá-las de forma eficiente garante os melhores resultados para o aluno. Além de uma excelente reputação para a escola.

5- ATIVIDADES DO AUXILIAR DE PROFESSOR

Professor e auxiliar: ação em conjunto

É preciso repensar as carreiras desses profissionais e garantir que eles atuem de forma articulada

De que a Educação Infantil é uma etapa importante da Educação Básica, ninguém mais duvida. Afinal, as vivências que acontecem nos primeiros anos de vida são marcantes para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, os adultos responsáveis por cuidar das crianças de até 6 anos em creches e pré-escolas deveriam ser muito bem formados. A eles cabe instigar e promover as relações, interações e brincadeiras que tragam às crianças experiências diversas, com a finalidade de ampliar o conhecimento de si e do mundo, facilitar o acesso a diferentes linguagens e o uso delas no dia a dia e a aquisição de autonomia para participar de atividades individuais e coletivas.

Lidar com essas especificidades requer muito estudo - o que nem sempre é garantido nos cursos de formação inicial nem oferecido na formação continuada - e tempo para planejar - muitas vezes, ausente da rotina desses profissionais. De acordo com a pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC), apesar de a maioria dos professores de Educação Infantil ser formada em Pedagogia, apenas 35% fizeram uma especialização na área (*leia mais sobre o perfil docente no quadro abaixo*).

"Além de conhecer as etapas do desenvolvimento da faixa etária atendida por creches e pré-escolas, o docente precisa saber como a criança pequena aprende", diz Regina Magna, professora do Departamento de Educação da Universidade

Federal de Ouro Preto (UFOP) e especialista em Gestão e Políticas Públicas da Educação.

Já os auxiliares - também chamados de assistentes, cuidadores e recreacionistas - têm concluído, em geral, apenas o Ensino Médio. Todavia, a pesquisa destaca a necessidade de esse profissional trabalhar de forma articulada com o professor e ter assegurados os horários de formação em serviço. Isso porque, além dos cuidados rotineiros - como trocar fraldas, alimentar, fazer a higiene bucal, dar banho e colocar para dormir -, ele participa de ações educativas e atividades pedagógicas. Em diversos momentos, o auxiliar costuma ficar sozinho com a turma, principalmente quando há programação no contraturno - o que não é adequado.

Cabe à rede de ensino reservar espaço e tempo para que professor e auxiliar planejem juntos e essas horas sejam valorizadas e incorporadas à jornada de trabalho. Dentro dessa perspectiva, é imprescindível a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade, que seja capaz de promover a capacitação em serviço, e de um supervisor que apoie e oriente as equipes gestora e docente (*leia outras recomendações no quadro mais abaixo*).

PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dados sobre a experiência acadêmica e profissional, segundo as respostas dos 281 docentes da rede direta e conveniada das seis capitais analisadas

Gênero

- **98,6%** são do sexo feminino

Faixa etária

- **39,1%** até 34 anos
- **41,3%** entre 35 e 44 anos
- **18,9%** 45 anos ou mais

Formação inicial

- **82,2%** têm formação superior
- **53,0%** têm pós-graduação

Jornada de trabalho

- **53,7%** cumprem 40 horas ou mais

Formação em serviço

- **41,3%** têm mais de 40 horas
- **49,5%** têm 40 horas ou menos

Equipe extra substitui auxiliares

Em Curitiba, a Secretaria Municipal de Educação garante que, além dos cursos oferecidos pela rede, o auxiliar participe das duas horas semanais de trabalho coletivo em serviço, contando sempre com o apoio de um formador. "O planejamento conjunto me ajuda a identificar as dificuldades das crianças com mais rapidez", afirma Célia Regina da Rosa, auxiliar da CMEI Lala Schneider (*leia abaixo outros depoimentos da equipe*).

Para que isso seja possível, cada estabelecimento conta com uma equipe de permanência, que nada mais é do que um grupo de auxiliares que cuidam das crianças enquanto os colegas participam dos momentos de formação. "Esses substitutos, por sua vez, também têm tempo garantido para a formação e o planejamento", explica Adriana Collodel, pedagoga de uma das sedes regionais da Secretaria.

Além de assegurar a contratação desse pessoal, a supervisão do município realiza visitas periódicas em todas as unidades, promove capacitações regulares, fornece material de apoio e orienta na elaboração do plano de ação - documento que explicita os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária que devem ser atingidos ao longo do ano.

6- O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo. Nesse sentido, esse trabalho tem a finalidade de compreender a inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento global. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica e elencou-se assuntos pertinentes para esse entendimento. Desse modo, foi explanado sobre a história do brincar, o lúdico na educação infantil e a importância do brincar. A partir dessas idéias houve um entendimento de que as brincadeiras com objetivo pedagógico favorecem o processo de ensino-aprendizagem e tornam o sujeito mais consciente de seu papel na sociedade.

Palavras-Chave: lúdico, educação infantil, ensino-aprendizagem.

Considerações Iniciais

O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa por que desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem.

A escola e o educador atuam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma idéia livre e focar em um aspecto pedagógico, de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas que respaldem o seu percurso na escola.

Desenvolver o lúdico no contexto escolar exige que o educador tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como entender que o repertório de atividades deve estar adequado as situações.

É interessante que o jogo lúdico seja planejado e sistematizado para mediar avanços e promover condições para que a criança interaja e aprenda a brincar no coletivo, desenvolvendo habilidades diversas.

Nesse sentido, a psicologia pode contribuir nessa compreensão do desenvolvimento global dessa criança e fornecer subsídios para a educação infantil no sentido de aprimorar as técnicas de manejo.

A História do Brincar

De acordo com Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, os termos brincar, jogar e atividade lúdica serão usados como sinônimos.

A brincadeira encontra-se presente em diferentes tempos e lugares. Desse modo, cada brincadeira tem um significado no contexto histórico e social que a criança vive. As brincadeiras experienciadas ao longo do tempo também estão vivas

na vida das crianças, porém, com diferentes formas de brincar. Nesse sentido, elas são renovadas a partir do poder de recriação e imaginação de cada um.

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a Odisséia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades (SILVA, et al 2009).

Nessa perspectiva, o ato de brincar é parte integrante da vida do ser humano, e tem sua história marcada desde a vida intra-uterina. O primeiro brinquedo da criança é o cordão umbilical da mãe, onde, a partir da 17ª semana, através de toques, apertos, puxões, o bebê começa a criar uma relação dessa ordem.

De acordo com que Machado (2003) diz, a mãe também brinca com seu bebê mesmo antes de ele nascer, pois fica imaginando como será ser mãe, e associa as lembranças de quando brincava com sua boneca. Assim, quando o bebê nasce, já há uma relação criada da mãe para com o bebê e do bebê para com a mãe, pois esse já reconhece sua voz. No princípio, a relação acontece como se o bebê fosse o brinquedo de sua mãe e ao interagir com ele diariamente, a criança vai aprendendo a linguagem do brincar e se apropriando dela.

Bacelar (2009), também, traz a ampliação da compreensão da ludicidade reconhecendo sua validade como possibilidade de uma vivência mais plena em todos os âmbitos da convivência humana, seja na família, no trabalho, nos círculos de amizade ou na escola. E ressalta, em seus escritos, que a vivência lúdica como uma experiência plena pode colocar o indivíduo em um estado de consciência ampliada e, conseqüentemente, em contato com conteúdos inconscientes de experiências passadas, restaurando-as e, em contato com o presente, anunciando possibilidades para o futuro.

O Lúdico na Educação Infantil

Conforme Kiskimoto (2000, p.32) “Para Piaget ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”.

Inserir brincadeiras, jogos, atividades interativas nos primeiros anos da educação infantil é algo que tem favorecido o percurso da criança da escola. Através do lúdico a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico.

Para VELASCO (1996), o brinquedo é capaz de estimular a criança a desenvolver muitas habilidades na sua formação geral e isso ocorre espontaneamente, sem compromisso e obrigatoriedade.

A brincadeira faz parte da infância de toda criança e quando usada de modo adequado na Educação Infantil produz significado pedagógico, estimula o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento. É no brincar que as crianças podem utilizar a imaginação e vivenciar situações de formas diversas.

Segundo REDIN (2000), o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar.

A brincadeira vai desde a prática livre, espontânea, até como uma atividade dirigida, com normas e regras estabelecidas que têm objetivo de chegar a uma finalidade. Os jogos podem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, bem como o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo.

A Importância do Brincar

Existem diversas razões para brincar, desde o prazer que o lúdico propicia até mesmo a importância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É sabido que é na brincadeira que a criança expressa suas vontades e desejos.

Na educação infantil esse movimento estimula a capacidade de criação, abstração, fantasia, cognição, bem como os aspectos emocionais e sociais na criança. Segundo Carneiro e Dodge (2007, pág. 59), "... o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem". A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano. Segundo Carneiro e Dodge (2007, p.91):

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho.

É importante criar uma parceria entre escola, família e criança a fim de explicitar os benefícios do ato de brincar na educação infantil, visto que além de deixar as crianças mais alegres, possibilita o desenvolvimento de habilidades físicas, motoras, cognitivas, etc. Ocorre que quando as crianças têm essa estimulação na escola e no contexto familiar, os benefícios têm um valor muito maior.

Para um melhor entendimento, Carneiro e Dodge (2007, p.201), que afirmam que:

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se

sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua auto-estima e independência.

Considerações Finais

Acredita-se que esse trabalho servirá como embasamento para mostrar a importância do lúdico na educação infantil, bem como na construção do processo de imaginação, criatividade, desenvolvimento motor, interação social e no aprendizado de regras. Desse modo, entende-se que a vivência lúdica no contexto escolar abre caminhos para a integração de vários aspectos do ser humano, bem como na esfera emocional, corporal, cognitiva, espiritual, e possibilita cada sujeito participativo (aluno e professor) a se perceber enquanto um ser único e relacionar-se melhor consigo mesmo e com o mundo, o que implica um enfrentamento mais autêntico frente às suas dificuldades. Assim, é fundamental que a família, a escola e a criança forme um tripé que sustente essa etapa essencial na vida da criança.

7- QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O número de crianças matriculadas na Educação Infantil cresceu muito no país nos últimos anos. Dados da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEARP/UP) informam que, nos últimos 20 anos, o número de matriculados nesta fase de ensino cresceu praticamente sete vezes, pulando de 500 mil crianças matriculadas em creches em 1998 para 3,4 milhões em 2017.

Além de termos muito mais crianças que precisam ser atendidas, com a aprovação da [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\)](#), em 2017, os currículos da Educação Infantil também deverão passar por adaptações.

Entre as diretrizes da Base estão as definições dos seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Com a nova organização do currículo, a criança é colocada como protagonista do processo educativo.

Neste sentido, a BNCC deu um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial e estabelecer direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. O documento também inovou ao reconhecer oficialmente essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança.

Para Karina Rizek, formadora da Escola de Educadores, um dos primeiros desafios que a Base trouxe foi transformar o professor de Educação Infantil em uma pessoa que “apoia a criança, garante condições especiais, materiais e emocionais. Ao tirar o protagonismo do professor e o colocar na criança, o que importa é muito mais o processo. Nunca vamos saber qual vai ser o fim, já que ele fica na mão das crianças”.

Qualidade para os pequenos

A Educação Infantil nunca participou das avaliações em larga escala no Brasil. Maria Inês Fini, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disse à [reportagem da NOVA ESCOLA que a expectativa é que a uma primeira avaliação seja feita em 2021](#). Os estudos sobre o tema já começaram dentro do instituto e a perspectiva é de que a Avaliação Nacional da Educação Infantil avalie as condições de oferta da etapa de ensino.

Algumas pesquisas já tentam detectar alguns pontos polêmicos em relação ao assunto. No entanto, ainda não há definição das variáveis que poderiam compor essa avaliação. Uma [pesquisa da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal \(FMCSV\), uma Instituição Parceira do Conviva Educação, divulgada em julho](#) deste ano analisou os pontos de tensão no debate nacional e que influenciam a definição do que seria qualidade de creche.

O que se propõem avaliar

Alguns dos ouvidos pela pesquisa propuseram um serviço orientado pelo tipo de atividade que ocorre na escola, ou seja, primeiro se estabelece um currículo e depois se organiza o serviço em função da melhor forma de cumpri-lo. Outros propõem um serviço orientado pelo perfil da demanda.

Outro ponto de divergência envolve a estruturação do contexto da creche – há os que simpatizam com a ideia de uma rotina a ser seguida, outros afirmam que as atividades estruturadas podem não ser lúdicas e não envolver toda a turma. Há também o debate em torno de como mensurar a qualidade desta etapa de ensino – medindo tanto se foi dado aos educadores e equipe da creche condições para realização do trabalho quanto se estes fizeram o melhor uso dos insumos disponíveis.

Outra questão a ser abordada, de acordo com a pesquisa da FMCSV, tem relação com o uso destas medidas de qualidade. Muitos afirmam que a Educação Infantil é um segmento coeso e sem cultura de avaliação e nada que não seja resultado de um pacto entre muitos dos envolvidos será aceito e vai resultar em um sistema eficaz de mensuração. E a forma de introduzir estas ideias seria através da autoavaliação participativa, onde vários dos envolvidos seriam chamados para definir democraticamente quais indicadores de qualidade seriam adequados. Mas, os críticos dizem que a autoavaliação é sempre inflada e transmite uma mensagem falsa de que a situação estaria melhor do que realmente é.

Avaliação da aprendizagem

Além da avaliação da qualidade na creche, há também a questão da mudança na forma [como as crianças são avaliadas](#) durante todo o ensino infantil. No entanto, a avaliação não visa classificar a criança, serve apenas para que o professor identifique se as práticas da sala de aula estão dando resultado.

Com a BNCC, professores e coordenadores terão mais clareza do papel da Educação Infantil de acordo com cinco campos de experiência, que trazem objetivos de aprendizagem e habilidades que as crianças devem desenvolver na faixa etária que vai do 0 aos 5 anos.

A avaliação então precisa analisar a evolução individual das crianças ao longo do tempo para identificar se os direitos estão sendo garantidos. Tanto o docente como o coordenador precisam observar o cotidiano para planejar intervenções que levem em conta as orientações nacionais e as necessidades de cada escola e cada turma.

Há controvérsias de como fazer esta avaliação. Algumas propostas englobam a observação individual e coletiva das crianças e a manutenção, por parte dos docentes, de registros do que acontece em sala de aula, em filme ou fotos. Outros afirmam que, além dos registros dos docentes, também é preciso levar em conta as próprias produções dos alunos.

Para avaliar melhor a aprendizagem na Educação Infantil, o coordenador pode acompanhar o cotidiano das crianças e a didática dos professores em sala de aula, para identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos, analisar a produção das crianças e os registros dos professores, algo que pode ser feito de forma coletiva para facilitar as trocas de experiências e o compartilhamento de dúvidas e soluções.

Outro ponto a ser destacado é a importância do acompanhamento contínuo. A avaliação na Educação Infantil não pode ser feita apenas no fim do ano letivo, as observações de docentes e coordenadores precisam ser feitas ao longo de todo o ano, para orientar a prática na sala de aula e facilitar o replanejamento das atividades, se este for o caso.

O coordenador também precisa promover momentos durante a semana para discutir e estudar com a equipe as diretrizes da BNCC, para dar aos docentes mais clareza para avaliar a turma e detectar se estão atendendo os direitos de aprendizagem.

8- CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação infantil sofreu grandes transformações nos últimos tempos. O processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Durante esse processo surge uma nova concepção de criança, totalmente diferente da visão tradicional. Se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica.

Essas mudanças originaram-se de novas exigências sociais e econômicas, conferindo à criança um papel de investimento futuro, esta passou a ser valorizada, portanto o seu atendimento teve que acompanhar os rumos da história. Sendo assim, a Educação Infantil de uma perspectiva assistencialista transforma-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar, procurando atender a criança de forma integral, onde suas especificidades (psicológica, emocional, cognitiva, física, etc...) devem ser respeitadas. Nessa perspectiva este artigo propõe uma discussão sobre a evolução histórica da concepção de infância e sua repercussão no atendimento destinado às crianças em instituições de Educação Infantil.

Concepção de Infância

A concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. É importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, por isso é que se pode perceber os grandes contrastes em relação ao

sentimento de infância no decorrer dos tempos. O que hoje pode parecer uma aberração, como a indiferença destinada à criança pequena, há séculos atrás era algo absolutamente normal. Por maior estranheza que se cause, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

De um ser sem importância, quase imperceptível, a criança num processo secular ocupa um maior destaque na sociedade, e a humanidade lhe lança um novo olhar. Para entender melhor essa questão é preciso fazer um levantamento histórico sobre o sentimento de infância, procurar defini-lo, registrar o seu surgimento e a sua evolução. Segundo Áries: o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (Áries, 1978 : 99).

Nessa perspectiva o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia da do adulto, e portanto merece um olhar mais específico.

Na Idade Média não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, muitos se baseavam pela questão física e determinava a infância como o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade, como mostra a citação da descrição feita por Le Grand Propriétaire (Ariès, 1978 : 6)

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem tomar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes...

Até o século XVII a sociedade não dava muita atenção às crianças. Devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. Muitas não conseguiam ultrapassar a primeira

infância. O índice de natalidade também era alto, o que ocasionava uma espécie de substituição das crianças mortas. A perda era vista como algo natural e que não merecia ser lamentada por muito tempo, como pode ser constatado no comentário de Áries “...as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual...” (1978 : 22).

Na Idade Média a criança era vista como um ser em miniatura, assim que pudesse realizar algumas tarefas, esta era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência.

Segundo Áries, até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A partir daí, não se distinguia mais desses. Nesse contato, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta. (Áries, 1978).

A duração da infância não era bem definida e o termo “infância” era empregado indiscriminadamente, sendo utilizado, inclusive, para se referir a jovens com dezoito anos ou mais de idade (Áries, 1989). Dessa forma, a infância tinha uma longa duração, e a criança acabava por assumir funções de responsabilidade, queimando etapas do seu desenvolvimento. Até a sua vestimenta era a cópia fiel da de um adulto. Essa situação começa a mudar, caracterizando um marco importante no despertar do sentimento de infância:

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de criança do início do século XVII (Áries, 1978: 33).

As grandes transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância. As mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar

sobre a criança e sua aprendizagem. Outro aspecto importante é a afetividade, que ganhou mais importância no seio na família.

Essa afetividade era demonstrada, principalmente, por meio da valorização que a educação passou a ter. A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência das crianças com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças foram então separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem “prontas” para a vida em sociedade. (Ariès, 1978).

Surge uma preocupação com a formação moral da criança e a igreja se encarrega em direcionar a aprendizagem, visando corrigir os desvios da criança, acreditava-se que ela era fruto do pecado, e deveria ser guiada para o caminho do bem. Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que viria inspirar toda a educação do século XX (Áries, 1989). Daí vem a explicação dos tipos de atendimento destinados às crianças, de caráter repressor e compensatório.

De um lado a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, do outro como um ser fruto do pecado. Segundo Kramer :

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela papariação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (Kramer, 2003:18).

Esses dois sentimentos são originados por uma nova postura da família em relação à criança, que passa a assumir mais efetivamente a sua função, a família começa a perceber a criança como um investimento futuro, que precisa ser preservado, e portanto deve ser afastada de maus físicos e morais. Para Kramer (2003 : 18) “não é a família que é nova, mas, sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância.”

A vida familiar ganha um caráter mais privado, e aos poucos a família assume o papel que antes era destinado à comunidade. É importante salientar que esse sentimento de infância e de família representa um padrão burguês, que se transformou em universal. Segundo Kramer :

1. ...a idéia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (2003 : 19).

No século XVIII, além da educação a família passou a se interessar pelas questões relacionadas à higiene e à saúde da criança, o que levou a uma considerável diminuição dos índices de mortalidade.

As mudanças beneficiaram as crianças da burguesia, pois as crianças do povo continuaram a não ter acesso aos ganhos representados pela nova concepção de infância, como o direito à educação e a cuidados mais específicos, sendo direcionadas para o trabalho.

A criança sai do anonimato e lentamente ocupa um espaço de maior destaque na sociedade. Essa evolução traz modificações profundas em relação à educação, esta teve que procurar atender as novas demandas que foram desencadeadas pela valorização da criança, pois a aprendizagem além da questão religiosa passou a ser um dos pilares no atendimento à criança. Segundo Loureiro :

...nesse período começa a existir uma preocupação em conhecer a mentalidade das crianças a fim de adaptar os métodos de educação a elas, facilitando o processo de aprendizagem. Surge uma ênfase na imagem da criança como um anjo, “testemunho da inocência batismal” e, por isso, próximo de Cristo (2005 : 36).

Percebe-se o caráter cristão ao qual a educação das crianças foi ancorado. Com o surgimento do interesse nas crianças, começou a preocupação em ajudá-las a adquirir o princípio da razão e a fazer delas adultos cristãos e racionais. Esse paradigma norteou a educação do século XIX e XX.

Hoje, a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas. Segundo Zabalza ao citar Fraboni: a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social” (1998:68).

Assim, a concepção da criança como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos, e contemporaneamente como portador de direitos enquanto cidadão, é que vai gerar as maiores mudanças na Educação Infantil, tornando o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, quais as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

O histórico da educação infantil no mundo

Durante muito tempo, o cuidado e a educação das crianças pequenas eram vistas como tarefas da família, principalmente das mães e de outras mulheres. Depois do desmame, a criança era percebida como um pequeno adulto, quando já alcançava certo grau de independência, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas e a aprender o básico para sua inserção social. Não se considerava a identidade pessoal da criança.

Devido ao caráter familiar do atendimento à criança pequena, as primeiras denominações das instituições infantis fazem uma referência a esse aspecto, como

o termo francês “creche” que significa manjedoura, presépio. E o termo italiano “asilo nido” que significa um ninho que abriga.

Nas sociedades primitivas, as crianças que se encontravam em situações desfavoráveis, como o abandono, eram cuidadas por uma rede de parentesco, ou seja, dentro da própria família. Na Idade Antiga, os cuidados eram oferecidos por mães mercenárias, que não tinham nenhum tipo de preocupação com as crianças, sendo que muitas morriam sob os seus cuidados. Na Idade Média e Moderna, existiam as “rodas” (cilindros ocos de madeira, giratórios), construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, onde as crianças deixadas eram recolhidas. Dentro dessa perspectiva, fica evidenciado nas palavras de Oliveira que: as idéias de abandono, pobreza, culpa e caridade impregnam assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e vão permear determinadas concepções a cerca do que é uma instituição que cuida da Educação Infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2002 : 59).

Diante dessa situação, ficam claras as raízes da desvalorização do profissional de Educação Infantil, que precisa mudar esse esteriótipo, de que para se trabalhar com crianças não é necessário qualificação profissional, pois grande parte dos profissionais que atuam nessa área é de leigos, o que demonstra que, mesmo com tanto avanço no que diz respeito ao conceito de criança, ainda persiste um tipo de atendimento que só visa os cuidados físicos, deixando de lado os aspectos globais no atendimento das crianças.

Na Europa com a Revolução Industrial, a sociedade agrário-mercantil transforma-se em urbano-manufatureira, num cenário de conflitos, onde as crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos, com grande índice de mortalidade. Aos poucos o atendimento às crianças torna-se mais formal, como resposta a essa situação, foram surgindo instituições para o atendimento de crianças desfavorecidas ou crianças cujos pais trabalhavam nas fábricas (OLIVEIRA, 2002).

Nos séculos XVIII E XIX é originado dois tipos de atendimento às crianças pequenas, um de boa qualidade destinado às crianças da elite, que tinha como

característica a educação, e outro que servia de custódia e de disciplina para as crianças das classes desfavorecidas.

Dentro desse cenário aumenta-se a discussão de como se deve educar as crianças. Pensadores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori configuram as novas bases para a educação das crianças. Embora eles tivessem focos diferentes, todos reconheciam que as crianças possuíam características diferentes dos adultos, com necessidades próprias (OLIVEIRA, 2002).

No século XX, após a primeira Guerra Mundial, cresce a idéia de respeito à criança, que culmina no Movimento das Escolas Novas, fortalecendo preceitos importantes, como a necessidade de proporcionar uma escola que respeitasse a criança como um ser específico, portanto, esta deveria direcionar o seu trabalho de forma a corresponder as características do pensamento infantil.

Na psicologia, na década de 20 e 30, Vygotsky defende a idéia de que a criança é introduzida no mundo da cultura por parceiros mais experientes. Wallon destaca a afetividade como fator determinante para o processo de aprendizagem. Surgem as pesquisas de Piaget, que revolucionam a visão de como as crianças aprendem, a teoria dos estágios de desenvolvimento. As teorias pedagógicas se apropriam gradativamente das concepções psicológicas, especialmente na Educação Infantil, impulsionando o seu crescimento.

No contexto de pós-segunda Guerra mundial, surge a preocupação com a situação social da infância e a idéia da criança como portadora de direitos. A ONU promulga em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos, esse é um fator importante para a concepção de infância que permeia a contemporaneidade, a criança como sujeito de direitos.

O histórico da educação infantil no brasil

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo e improvisado. As crianças da área urbana eram colocadas nas “rodas expostas” para

serem recolhidas pelas instituições religiosas, muitas dessas crianças eram de mães que pertenciam às famílias tradicionais.

No início do século XIX, para tentar resolver o problema da infância, surgem iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos, que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres. Estas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças.

No final do século XIX, com o ideário liberal, inicia-se um projeto de construção de uma nação moderna. A elite do país assimila os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaboradas nos centros de transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e europeia. Surge no Brasil a idéia de “jardim-de-infância” que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, mas gerou muita discussão, pois a elite não queria que o poder público não se responsabilizasse pelo atendimento às crianças carentes. Com toda polêmica, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, eram criados os primeiros jardins-de-infância, de caráter privado, direcionados para crianças da classe alta, e desenvolviam uma programação pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2002).

Na metade do século XX, com a crescente industrialização e urbanização do país, a mulher começa a ter uma maior inserção no mercado de trabalho, o que provoca um aumento pelas instituições que tomam conta de crianças pequenas. Começa a se delinear um atendimento com forte caráter assistencialista.

Nos anos 70, o Brasil absorve as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, que sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural” e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta concepção vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória, como afirma Oliveira: conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos

problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002:109).

Dessa forma, pode-se observar a origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes, uma educação voltada para suprir supostas “carências”, é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser capaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola.

Nos anos 80, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1888, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio-interacionista tem como principal teórico Vigotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA,2002).

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB, Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 5 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCN só podem se concretizar na medida em que todos os

envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

Considerações finais

Através desse estudo histórico, pode-se constatar que o conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Dessa maneira, a Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a criança.

A educação voltada para criança pequena só ganhou notoriedade quando esta passou a ser valorizada pela sociedade, se não houvesse uma mudança de postura em relação à visão que se tinha de criança, a Educação Infantil não teria mudado a sua forma de conduzir o trabalho docente, e não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa de ensino. Não seria cobrado dele especificidade no seu campo de atuação, e a criança permaneceria com um atendimento voltado apenas para questões físicas, tendo suas outras dimensões, como a cognitiva, a emocional e a social despercebidas.

Não se pode perder de vista, que o conceito de infância construído pela humanidade ocasionou uma padronização da criança, como se esta fosse um ser universal, sem características próprias de cada sociedade e de cada contexto histórico.

Por isso, a Educação infantil terminou sendo um bem da criança burguesa, e uma proposta distante das crianças pobres. Apesar da Educação Infantil no Brasil ter sido institucionalizada como direito das crianças, poucas têm acesso a um atendimento de qualidade, com professores que desconhecem os pressupostos pedagógicos que devem direcionar o trabalho com crianças pequenas, descaracterizando a especificidade da Educação Infantil.

9- A QUALIDADE NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOS ÓRGÃOS OFICIAIS NO BRASIL

A discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país.

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

No âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (Campos, 1999).

A qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil ficou em segundo plano neste período: a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. Esse é o caso da cidade de São Paulo, onde as Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis -, para crianças de quatro a seis anos de idade, até hoje atendem em três turnos (das 7h às 11h; das 11h às 15h; das 15h às 19h), e as classes agrupam até 40 crianças (Correa, 2003).

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

Um estudo sobre os programas de educação infantil implantados no Estado de Mato Grosso entre 1983 e 1990 (Silva, 1999) exemplifica bem as políticas sociais que levaram a essa situação nas instituições voltadas para a população mais pobre: com o intuito de ampliar o atendimento a baixo custo, foram desenvolvidos diversos projetos que utilizavam espaços adaptados e pessoal não qualificado, utilizando convênios federais com entidades e municípios.

Outro trabalho recupera a trajetória das creches e escolas comunitárias das favelas cariocas, descrevendo como essa rede, que surge no contexto dos movimentos

sociais das décadas de 70, apoiada inicialmente por um acordo entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef - e a prefeitura do Rio de Janeiro para a favela da Rocinha, expande-se para outras favelas da cidade, formando uma rede de baixa qualidade, vinculada ao órgão municipal de assistência social, que funciona precariamente, atendendo interesses políticos clientelistas e recebendo crianças que não encontram lugar na rede escolar regular (Tavares, 1996).

Rosemberg (2003) mostra como essa orientação de ampliação a baixo custo, adotando as chamadas soluções de emergência, foi privilegiada pelos organismos internacionais que atuam nos países em desenvolvimento, tais como o Banco Mundial, a Unesco e o Unicef. Füllgraf (2002) também constatou, no processo de expansão do atendimento em Florianópolis, Santa Catarina, em um período de 25 anos, o crescente recurso ao uso de convênios como meio de ampliar as matrículas, minimizando os gastos.

Muitos estudos mostraram que esses baixos custos foram obtidos com o repasse de encargos para as mesmas famílias que se buscava assistir, utilizadas como fonte de financiamento e/ou de trabalho não remunerado. Merchede (1998) traz um exemplo dessa situação, ao comparar os custos de duas instituições do Distrito Federal, levando em consideração os gastos dos pais.

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, de 1996.

A principal mudança foi a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica (composta também pelo ensino fundamental obrigatório de oito anos e pelo ensino médio), o que significou, na prática, a exigência de que

prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche.

O segundo aspecto importante dessas reformas foi a exigência de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio.

Essa exigência vem sendo aceita com alguma dificuldade pelos sistemas de educação, especialmente no caso das creches. Ao mesmo tempo em que, em muitos estados e prefeituras, foram organizados cursos de formação para os educadores leigos que já se encontravam trabalhando nessas instituições, muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia.

O início do novo século, assim, dá continuidade a esse processo de mudanças desencadeado pelas reformas da década anterior. É um período de ajustes e adaptações, que ainda enfrenta grandes dificuldades para obter as desejadas melhorias de qualidade.

ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS DEMAIS INSTÂNCIAS FEDERAIS

A nova Constituição e a LDB determinaram que a responsabilidade pela oferta de educação infantil é dos municípios. Dessa maneira, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos.

No período entre a promulgação da nova Constituição (1988) e a aprovação da LDB (1996), o Ministério da Educação e Cultura - MEC -, reforçado inicialmente pelos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien,

desempenhou importante papel na formulação de diretrizes para a educação infantil, publicando documentos, promovendo estudos e debates, elaborando propostas curriculares e apoiando as mobilização da área em diversos espaços (Machado, Campos, 2004).

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das criança* (Brasil, 1995) compunha um conjunto formado por um cartaz contendo os doze critérios para a unidade creche e por um vídeo - *Nossa creche respeita criança* - acompanhado de um folheto com sugestões para discussão em grupos de formação. Seu conteúdo baseou-se em uma experiência de assessoria e intervenção em creches conveniadas do Município de Belo Horizonte, que contou com a parceria de diversas instituições e de órgãos da prefeitura. Reflete, assim, a realidade encontrada nessas creches, que pela primeira vez contavam com uma supervisão sistemática da prefeitura. Procurou abordar os problemas concretos observados nessas creches e as dificuldades que as equipes de educadoras leigas enfrentavam em seu cotidiano, comum à maioria das instituições que atendem crianças pequenas das classes populares pelo país afora.

Em 1988 foi publicado outro importante documento, fruto de um processo de discussão organizado no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em todo o país, com o título *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Brasil, 1998a). Contendo diversos textos sobre aspectos como espaço físico, saúde, formação de pessoal, entre outros, a publicação foi preparada para ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil em seus estados e municípios.

Também o Conselho Nacional de Educação assumiu seu papel de orientador da implantação das novas diretrizes legais, aprovando uma série de pareceres com normas para a absorção das creches aos sistemas de educação, assim como diretrizes curriculares para as instituições de educação infantil e para os cursos de formação de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental (Brasil, 1999, Brasil, 1999a).

Em 1998, o MEC publicou o *Referencial curricular nacional para a educação infantil - RCNEI -*, em três volumes, enviados a escolas de todo o país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil (Brasil, 1998).

Paralelamente a esses esforços, o debate sobre o Plano Nacional de Educação - PNE - desenvolvia-se nas organizações da sociedade civil e no Congresso Nacional (Didonet, 2001). Aprovado em 2000, após longos debates, o Plano prevê padrões mínimos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil, que assegurem:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças especiais.

O PNE também define metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional. No entanto, a aprovação do novo sistema de financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef -, implantado no país a partir de 1998, não conferiu prioridade à expansão da educação infantil (Guimarães, Pinto, 2001). Dessa forma, as novas diretrizes legais que apontam para melhorias na qualidade do atendimento não puderam ser traduzidas em efetivas medidas práticas na escala necessária. A distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da educação infantil no país, como se verá a seguir.

Nesse contexto, as mobilizações da sociedade civil, agora articuladas nos Fóruns de Educação Infantil locais e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil -

Mieib -, em âmbito nacional, cumprem importante papel, atuando no sentido de converter em realidade o que foi conquistado na lei.

QUALIDADE DA COBERTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma concepção democrática de qualidade não pode se esquivar de considerar o tipo de acesso que a população tem às creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde a faixa etária de zero a seis anos corresponde a 13,3% do total de habitantes, chegando em alguns estados a mais de 17% (Brasil, 2002), com grandes desigualdades regionais e de renda, é importante verificar quem tem acesso a que tipo de atendimento educacional.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados colhidos pelo IBGE e pelo MEC para o período de 1995 a 2001. São essas as principais fontes de dados estatísticos sobre o atendimento educacional no país, sendo que o IBGE colhe seus dados nos domicílios, em censos demográficos decenais e pesquisas por amostragem anuais, e o MEC recolhe os dados de matrícula fornecidos pelos sistemas de ensino, que realizam sua coleta junto às escolas. Como mostrou Rosemberg (1999), a contagem do IBGE apresenta sempre números mais altos de crianças atendidas, o que pode ser explicado pelo fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são supervisionados e contabilizados pelos órgãos educacionais, existindo à margem dos sistemas de ensino públicos e privados regulares.

O trabalho de Kappel mostrou que no período considerado houve crescimento do número de matrículas; entretanto, grande parte das crianças ainda continuava excluída do acesso à educação infantil em 2001. Nesse ano, apenas 10,6% das crianças entre zero e três anos de idade e 57,1% das crianças entre quatro e seis anos de idade estavam matriculadas em creches e pré-escolas. Kappel, Carvalho e Kramer (2001) mostraram também, em trabalho anterior, baseado em dados de 1996 e 1997, a existência de grandes desigualdades de acesso a creches e pré-escolas por idade, faixa de renda, cor/etnia, escolaridade da mãe e do pai, condição

de ocupação da mãe, quantidade de pessoas no domicílio, região e moradia urbana ou rural. Os percentuais de crianças matriculadas eram mais altos para crianças com idade mais próxima dos sete anos, de famílias das faixas de renda médias e altas, de cor branca, com pais e principalmente mães de escolaridade mais alta, com mães que trabalham, morando em domicílios com menor número de pessoas, nas regiões mais desenvolvidas e nas zonas urbanas.

Em seu diagnóstico sobre o atendimento em Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Füllgraf menciona um total de 1.945 crianças entre zero e seis anos registradas em listas de espera nas escolas municipais, pelo censo escolar de 2000. Segundo a autora, a pesquisa verificou que, na falta de vagas, muitas famílias buscam alternativas como creches domiciliares não regulamentadas e algumas já começam a acionar os órgãos de justiça na busca de seus direitos. Na mesma cidade, Lobo e Gonçalves (2001) verificaram que a localização das unidades de educação infantil nos bairros apresenta descontinuidades, agravando o problema do déficit de vagas em muitos locais.

Os dados examinados por Kappel (2003) revelam sérias distorções que ainda subsistem: em 2001 o IBGE registrava um total de 627 mil crianças entre sete e nove anos de idade freqüentando pré-escolas e classes de alfabetização e um total de 38 mil crianças de mais de nove anos na mesma situação! Portanto, crianças que já deveriam estar cursando o ensino fundamental, retidas ilegalmente na educação infantil (ver também Rosemberg, 1996).

Situação inversa constitui a absorção de crianças de seis anos e até de cinco anos de idade no ensino fundamental, uma tendência que tem se acentuado nos últimos anos. Permitida pela legislação, e aliás adotada pela maioria dos países, esse ingresso antes dos sete anos pode ser prejudicial às crianças nos sistemas locais que ainda apresentam altos índices de repetência nas primeiras séries, o que leva a uma antecipação dessa experiência negativa para muitas crianças. Em 2001, 25,4% das crianças de seis anos e 4,8% das crianças de cinco anos, respectivamente 725 mil e 103 mil, já se encontravam matriculadas no ensino fundamental no país (Kappel, 2003, 2005).

Os estudos sobre o financiamento da educação no país revelam os enormes obstáculos que se colocam para a ampliação e melhoria da qualidade da educação infantil. Como mostram Guimarães e Pinto (2001), a maioria dos municípios, principais responsáveis pelo atendimento a essa faixa etária, não conta com recursos suficientes para consolidar redes de educação infantil de qualidade. Segundo esses autores, seria necessário o aporte de novos recursos federais para que as metas de expansão definidas no PNE possam sair do papel. Infelizmente, como mostrou o estudo de Barreto (2003) sobre o período de governo anterior (1998-2002), foi exatamente o inverso que ocorreu na definição de prioridades do poder executivo federal.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTUDOS DIVULGADOS ENTRE 1996-2003

O levantamento bibliográfico teve como objetivo principal a coleta de resultados recentes de pesquisas sobre a qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras¹. Ao longo da última década, a produção de pesquisa e estudos sobre educação infantil cresceu significativamente no país. Essa produção é divulgada principalmente em eventos acadêmicos e revistas de educação. Muitas vezes resultando de trabalhos realizados no âmbito dos programas de mestrado e doutorado das universidades, outras vezes partindo de iniciativas de Secretarias de Educação ou de organizações não governamentais - ONGs -, que encomendam diagnósticos sobre o atendimento em seus municípios, em seu conjunto esses trabalhos já fornecem dados significativos sobre a qualidade da educação infantil em diversos contextos e sob diferentes aspectos.

Metodologia

A revisão bibliográfica não pretendeu desenvolver uma análise crítica sobre essa produção seguindo o modelo de um estado-da-arte. Na busca e seleção dos textos, foi utilizado um critério que verificou a pertinência do texto ao tema da qualidade e deu preferência a trabalhos que trouxessem dados empíricos sobre a realidade

pesquisada. Foram incluídos também textos que refletiam sobre a qualidade e sua avaliação numa perspectiva teórica, a partir de dados secundários, ou apresentavam análise de políticas e/ou legislação pertinentes ao tema.

O período analisado, 1996 a 2003, foi escolhido pelo fato de 1996 ser o ano da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marco legal da nova realidade da educação no país, que impactou significativamente os sistemas e as políticas educacionais nas diversas instâncias governamentais - federal, estaduais e municipais -, provocando diversas mudanças no atendimento público, privado e conveniado à criança de zero a seis anos.

Para o período de 1980 a 1995, que antecedeu a aprovação da LDB, foram selecionadas obras de referência relacionadas ao tema, utilizando-se como fonte de pesquisa o documento *Educação Infantil - 1983-1996* (Série Estado do Conhecimento, n.2) publicado pelo MEC/Inep (Rocha, 2001).

O levantamento referente ao período de 1996 a 2003, após a vigência da nova LDB, buscou localizar estudos publicados nas principais revistas de educação brasileiras e apresentados na mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos (GT 7).

Os textos selecionados foram lidos e resumidos. Para que os focos de análise não se perdessem e também para padronizar os resumos, foi criado um roteiro para a leitura dos trabalhos. No total foram utilizados 68 textos: 50 artigos publicados em periódicos e 18 trabalhos e pôsteres apresentados na ANPEd.

Artigos publicados em periódicos

As revistas de educação foram pesquisadas na base de dados da Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas - FCC. Foram selecionados os seguintes periódicos indexados na base de dados: *Cadernos CEDES; Educação & Sociedade; Cadernos de Pesquisa; Estudos em Avaliação Educacional, Educação e Pesquisa; Educação & Realidade; Ensaio; Pro-Posições; Revista Brasileira de*

Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Em Aberto, que constituem os mais representativos da área.

No sistema de busca da Fundação Carlos Chagas, a partir dos descritores *creche* e *educação infantil*, foram localizadas 240 referências. Esses dois descritores abarcam as referências a trabalhos sobre pré-escolas. Com base nas datas de publicação e nos títulos, foram selecionados 41 artigos para leitura e resumo. Posteriormente, foi feita uma nova análise das listagens e selecionados mais nove títulos. Alguns dos periódicos inicialmente incluídos na listagem foram descartados por não conterem textos com dados de pesquisa, restando aqueles mencionados.

Trabalhos apresentados na Reunião anual da ANPEd

Esses trabalhos constam de disquetes e CD-Roms editados pela ANPEd e de sua página na Internet. Seus títulos e resumos também são encontrados nos *Programas* editados para as reuniões. As buscas foram realizadas no período de julho a agosto de 2004. As referências incluem trabalhos e pôsteres apresentados no GT 7 da ANPEd, dos quais foram selecionados 30 títulos e resumos. Descartando-se os textos não localizados na íntegra, por não constarem por extenso no CD-Rom ou na página da ANPEd, e aqueles trabalhos que foram também publicados, chegou-se ao total de 18 trabalhos. Foi dada preferência ao texto publicado, no caso dos trabalhos que haviam sido apresentados na ANPEd e depois localizados nos periódicos selecionados.

Características dos textos e sua utilização na revisão

A característica mais interessante da relação de artigos selecionados é que uma parte significativa deles foi publicada em números especiais e/ou temáticos, ou em dossiês temáticos de algumas revistas: 21 dentre 50. Desses 21, 10 constam do *Em Aberto* (2001), cujo tema foi "Educação infantil: a creche, um bom começo".

Note-se que, tanto os artigos, como os trabalhos apresentados na ANPEd, muitas vezes resultam de dissertações ou teses, resumindo seus principais dados. Em alguns casos, a mesma dissertação ou tese pode fundamentar mais de um artigo.

O aproveitamento das informações contidas nos textos foi realizado livremente, ao longo desta revisão. Os textos contendo descrição e/ou análise de dados sobre políticas de atendimento; diagnósticos de redes de educação infantil ou rede de instituições; estudos de caso sobre instituições e relatos de experiência foram utilizados para fundamentar e trazer dados sobre os temas abordados nesta revisão: 1. formação de profissionais; 2. propostas pedagógicas; 3. condições de funcionamento e práticas educativas; 4. relações com as famílias.

Os textos considerados de tipo conceitual e/ou teórico pertinentes à questão da qualidade; sobre a história recente da educação infantil no país; abordando aspectos das políticas oficiais de atendimento e da legislação, foram utilizados na parte introdutória desta revisão e ao longo do texto quando necessário. O trabalho de Rocha (1999) sobre a produção da ANPEd no período anterior a 1996 foi destacado, por trazer uma boa revisão sobre os antecedentes da produção aqui analisada.

Na bibliografia final, constam dois conjuntos de textos: primeiro, os 68 títulos resumidos a partir do levantamento sobre a produção de 1996 a 2003 e em seguida os demais trabalhos, localizados a partir do mencionado estado da arte (Rocha, 2001), assim como outras referências utilizadas no texto.

A produção da ANPEd entre 1990 a 1996, segundo estudo de Rocha

O artigo de Rocha (1999), um dos selecionados neste levantamento, oferece um interessante panorama sobre a produção apresentada na ANPEd no período anterior ao coberto por esta revisão. A autora analisa 122 textos, 110 apresentados no GT 7 e 12 em outros grupos temáticos.

Rocha observa que um número crescente de pesquisas investiga os diferentes aspectos das relações travadas nas instituições de educação infantil e que há uma significativa ampliação dos trabalhos que se voltam ao acolhimento das crianças de zero a três anos em instituição de tempo integral. A tendência anterior de discutir questões relacionadas às políticas educacionais é substituída por maior presença de estudos que analisam experiências regionais ou locais. Esses reafirmam a prevalência do acesso às instituições de educação infantil para crianças de quatro a

seis anos, em tempo parcial, o que acaba por privilegiar segmentos sociais já favorecidos.

Outros temas analisados nos estudos são: a diversidade das características dos profissionais que trabalham na creche resultando em baixa qualidade do trabalho, em que a criança é desconsiderada como elemento central para a elaboração das propostas pedagógicas; a influência de estudos sobre outros países nos modelos educativos e na reflexão sobre a realidade nacional; o jogo e a brincadeira relacionados à linguagem, com o reconhecimento de seu papel mediador. A área da linguagem (incluindo a escrita) merece a atenção de grande número de trabalhos, sendo que o impacto das interações adulto-criança na compreensão e na constituição da linguagem pela criança constitui-se na temática mais estudada.

O levantamento também indica que as pesquisas apresentam um conjunto de indicativos para a prática pedagógica, como valorização do jogo e da exploração do espaço; favorecimento das interações criança-criança pela estruturação e diversificação de objetos e do espaço; exploração de situações significativas, interações com os adultos; incorporação do folclore e dos jogos tradicionais, bem como da literatura infantil, associados a um conjunto de atividades de expressão.

Por sua vez, a análise mostra que são poucas as pesquisas que incluem as determinações socioculturais tais como classe, gênero, raça e etnia: a maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a constituem. Os estudos que procuram dar voz às crianças em geral acabam por concluir que elas incorporam de forma precoce uma visão escolar, em que prevalecem a autoridade e o controle do professor.

Há pesquisas que discutem a formação de professores, sobretudo a formação regular oferecida pelos cursos superiores de pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica, destacando situações de redimensionamento da prática a partir dos estágios supervisionados. Outros articulam formação regular com formação em serviço dos professores, sobretudo nas redes públicas. A relação pesquisa-ensino é apontada por algumas investigações como um eixo fundamental na formação, destacando-se nesse caso o papel de certas creches universitárias públicas que têm

sustentado muitas dessas iniciativas, orientando novas práticas de formação a partir de suas próprias experiências.

As relações entre adultos só se fazem presentes de forma indireta nos dois estudos sobre interação creche-família. Entre as pesquisas analisadas são reduzidos os trabalhos que investigam a identidade específica desses profissionais. São também limitados os estudos que se preocupam com os efeitos da pré-escola e sua relação com a desigualdade socioeconômica. Nesse aspecto, a autora chama a atenção para a necessidade de associar a discussão sobre qualidade ao problema das desigualdades sociais, articulação que ela não encontrou na maioria dos estudos examinados. Critica também os textos que defendem a indissociabilidade entre o cuidado e a educação das crianças pequenas, porém acabam por negligenciar a dimensão do cuidado em sua abordagem.

A qualidade da educação infantil

Profissionais de educação infantil e sua formação

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

No Brasil, anteriormente à legislação recente, as duas principais modalidades de atendimento a crianças de zero a seis anos encontravam-se vinculadas a diferentes setores governamentais. As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, seja em unidades próprias de educação infantil. Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras (pois são em sua maioria mulheres) fossem formadas no curso de magistério em nível secundário, já existindo, em alguns sistemas, percentuais significativos de professoras formadas em nível superior. Em algumas regiões, subsistiram atendimentos de caráter emergencial, geralmente sob a forma de convênios, que admitiam educadoras leigas.

Por sua vez, as creches estavam em sua maioria subordinadas a órgãos de bem-estar social, geralmente funcionando em período integral e atendendo a faixa etária de zero a seis anos, seja diretamente administradas por prefeituras e governos estaduais, seja em regime de conveniamento com órgãos públicos e eventualmente ONGs nacionais e internacionais. Na área de bem-estar social raramente houve a preocupação de exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso de magistério para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). Quando muito propiciava-se alguma formação em serviço, de forma não muito sistemática, diretamente através de sistemas de supervisão ou adotando o recurso de assessorias externas.

Com a recente absorção das creches aos sistemas educacionais, ainda em processo, há a exigência legal de formação dessas educadoras. Diversas estratégias vêm sendo utilizadas para enfrentar esse desafio: organização de cursos supletivos para as educadoras leigas que já trabalham nas creches; substituição desses adultos por professores formados em cursos de magistério; utilização de duplas de adultos em cada turma de crianças, compostas por uma professora e uma auxiliar, e assim por diante (ver Yamaguti, 2001, Vieira, 1999). Tendencialmente, observa-se maior exigência de formação para as turmas de crianças nas faixas mais próximas de sete anos e menor exigência para as crianças menores. Reforçando essa tendência, as professoras formadas que vão trabalhar em educação infantil geralmente preferem assumir as turmas de crianças maiores (ver Tomazzetti, 1997).

Dados referentes ao ano de 2002 mostram que no Brasil, 64% das funções docentes na pré-escola contavam com nível médio e 23% com nível superior, restando portanto um contingente de funções preenchidas por pessoal não habilitado (Brasil, 2003, p.23). Mas na creche, setor em que as estatísticas do MEC ainda não abrangem todos os estabelecimentos, as deficiências de formação são mais graves. Como exemplo, no Município de São Paulo, onde existe desde os anos de 1980 uma expressiva rede direta e conveniada de creches, no ano de 2001, quando a rede direta foi transferida para a Secretaria de Educação, 50% das chamadas auxiliares de desenvolvimento infantil - ADIs - tinham menos que o nível médio de escolaridade e 40% tinham nível médio sem magistério, enquanto na rede de pré-

escolas (Emeis) do mesmo município não existe professora que não tenha pelo menos o curso de magistério e 60% já tinham curso superior em 2001 (PMSP apud Campos, 2003). Outro exemplo é trazido por diagnóstico realizado sobre as creches/pré-escolas comunitárias da Baixada Fluminense: apenas 27% de um total de 245 dos chamados "educadores titulares" possuíam formação em magistério e menos de 2% em nível superior (Fundação Fé e Alegria do Brasil, 2001, p.49).

Levantamento realizado nos 91 municípios do Estado do Rio de Janeiro por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica - PUC - do Rio de Janeiro (Kramer, 2001, Corsino, Nunes, 2001), que obteve informações de 54 dentre eles, revelou sérios problemas de qualidade no aspecto da formação prévia e em serviço dos profissionais. Ainda existiam diferentes exigências quanto à escolaridade e qualificação, conforme se tratasse de auxiliares ou professoras: 50 deles exigiam o curso de magistério para as professoras; 22 municípios só exigiam ensino fundamental para as chamadas auxiliares; 25 municípios não sabiam informar o nível de formação dessas auxiliares. O acesso por concurso não adota provas específicas para educação infantil em mais de 70% desses municípios e os planos de carreira existem em apenas metade deles.

O levantamento também recolheu diversas informações sobre a supervisão e a formação em serviço. A maioria dos municípios que enviaram informações declararam desenvolver projetos de formação, mas apenas metade deles realizam propostas voltadas especificamente para a educação infantil.

Quanto aos diretores, a maioria chega ao cargo por indicação; somente 11 municípios adotam o processo de eleição para a escolha dos diretores. A formação no nível médio é exigida em 40 municípios para a pré-escola e em 30 deles para a creche. Apenas sete exigem curso superior para diretores de pré-escola e seis para creche.

Outros dados recolhidos pela pesquisa revelam a segmentação e a heterogeneidade das redes escolares municipais, que interpretam ao seu modo a legislação e não recebem orientação nem apoio dos órgãos estaduais. Assim, por exemplo, a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental parece ocorrer ao

acaso das decisões isoladas de cada prefeitura, fazendo com que sistemas de ensino de municípios vizinhos apresentem maneiras muito diferentes de organizar as séries do ensino fundamental e sua articulação (ou falta de articulação) com a educação infantil.

No material localizado nesta revisão, encontram-se relatos de diagnósticos feitos em alguns municípios de diversas regiões, que incluem dados sobre educadores e professores.

Em Fortaleza, Ceará, Cruz (2001) realizou levantamento sobre creches comunitárias que recebiam subsídios públicos, estudando, entre outros aspectos, uma amostra de 25 educadoras. A maioria delas era bastante jovem, entre 20 e 28 anos, negras, com pouca escolaridade, recebendo baixos salários e trabalhando em condições precárias. Mesmo assim, em geral mostravam-se bastante satisfeitas com seu trabalho. No entanto, revelaram visões bastante negativas das crianças e de suas famílias e uma concepção da função da creche predominantemente assistencial.

Na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Rocha e Silva Filho (1996) realizaram um diagnóstico sobre uma amostra de 20% das instituições de educação infantil, levantando dados sobre 464 profissionais de diversas funções. Na área da educação, a maioria dos professores contava com formação secundária ou em nível superior. Na rede particular foi encontrada uma porcentagem de 10% de professores sem formação adequada. Mas nas creches domiciliares, todos os adultos que atuavam com crianças não possuíam qualquer formação. Naquelas instituições que atendem as crianças em tempo integral foi encontrada maior concentração da categoria "outros profissionais". Cerca da metade da amostra possuía vínculo empregatício formal. Os autores concluem que seria urgente uma "definição de políticas de valorização de recursos humanos, via formação, profissionalização, carreira e salário".

No Município do Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul, Sayão e Mota (2000) realizaram a caracterização de uma amostra de 48 professoras da rede estadual, 70 da rede municipal, 84 da rede privada e 21 de entidades não governamentais. No município foi constatada a inexistência de atendimento público para a faixa de zero a

três anos de idade. Os níveis de qualificação encontrados para os profissionais de educação infantil foram bastante precários: possuíam diploma de magistério apenas 13% na rede estadual, 29% na municipal, 27% na particular e 33% na não governamental; contavam com curso de pedagogia apenas 13% na rede estadual, 9% no município, 11% na particular e 5% nas instituições não governamentais. As maiores porcentagens de profissionais (de 47 a 57%) foram encontradas na categoria "outros". Esse dado, ao lado daquele que aponta 10% de professoras com idade abaixo de 20 anos, faz supor que um grande contingente de educadores apresenta baixa escolaridade e falta de qualificação. Grande número dos professores das escolas privadas e não governamentais não contava com contratos de trabalho formalizados. Também foi nessas instituições que se registrou maior concentração de profissionais com poucos anos de experiência.

Na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, Vasconcellos (2001) realizou uma pesquisa em 13 unidades de educação infantil, colhendo dados sobre 210 profissionais. Nesse caso foi observado o emprego crescente de profissionais com nível superior. Entretanto esses profissionais estavam recebendo baixos salários e manifestavam dificuldade em conciliar os papéis de educação e cuidado. Posteriormente, a mesma pesquisadora desenvolveu um trabalho de pesquisa-ação com algumas profissionais desse município, o que a levou a observar a importância de se garantir programas de formação em serviço para permitir o aperfeiçoamento do trabalho educativo com as crianças pequenas.

Outros trabalhos de menor escala preocuparam-se em olhar mais de perto a prática de professoras e educadoras em instituições de educação infantil, observando-as em seu trabalho cotidiano com as crianças e recolhendo seus depoimentos. Os resultados não foram muito diferentes daqueles registrados na pesquisa de Cruz sobre as creches comunitárias de Fortaleza. Maranhão (2000), realizando um estudo de caso que focalizou a questão da saúde em um berçário de creche, identificou uma concepção desse atendimento como um mal necessário para crianças caracterizadas como carentes, frágeis e dependentes. Os dados empíricos revelaram que as educadoras reconhecem que necessitam de um certo saber para desempenhar suas tarefas de cuidado, mas seus conhecimentos são construídos

"no próprio desenrolar do trabalho com as crianças, trocando experiências com aqueles que já cuidaram dos filhos, sobrinhos e netos ou que estão há mais tempo na creche".

Uma revisão sobre teses e dissertações defendidas na área de educação que continham dados sobre crianças de zero a três anos (Strenzel, 2001) aponta para essa mesma falta de clareza das educadoras sobre seu papel, o que as leva a confundir as competências da creche e da família, não distinguindo entre o espaço público e o privado.

Micarello (2003) entrevistou profissionais de secretarias de educação municipais de um estado, sobre a formação de pessoal na educação infantil. Os depoimentos mostram que os técnicos reconhecem que, na ausência de melhor qualificação para o trabalho, as educadoras mobilizam suas experiências pessoais, principalmente como mães e, ao longo dos anos em que trabalham nas escolas, vão construindo um saber baseado no desempenho desses dois papéis: mãe/professora. As entrevistas enfatizam a precariedade da formação inicial nos cursos de magistério, em que os estágios são só formais e não preparam os professores para a realidade que vão enfrentar, bem como a insuficiência da formação em serviço, pois muitas vezes não existem horários previstos para o trabalho de planejamento e reflexão em equipe e os modelos de formação adotados não propiciam a integração entre teoria e prática.

Cruz (2003) também investigou as experiências de formação de profissionais de educação infantil na cidade de São Paulo, entrevistando 21 técnicos formadores de 17 instituições públicas e privadas responsáveis por cursos nessa área. Seu foco foi a educação sexual, como componente desses programas. Na visão desses formadores, as creches e pré-escolas são "carregadas de preconceito" e as professoras e educadoras descrevem, durante as formações, episódios vividos com as crianças, no terreno da sexualidade e dos papéis de gênero, com os quais não sabem lidar e que lhes causam ansiedade. Porém, diante do conjunto de problemas que devem ser enfrentados, esse tema não ganha prioridade, sendo as intervenções nessas capacitações "cíclicas, esporádicas, pontuais e raramente continuadas".

Outra pesquisa que investigou uma amostra de creches domiciliares do município de Blumenau, em Santa Catarina, constatou que as crecheiras, mesmo recebendo treinamento e supervisão da prefeitura, não tinham clareza sobre seu papel e acreditavam que para cuidar de crianças "basta gostar delas, ter bom senso e não carregar problemas sociais" (Bento, Meneghel, 2003). A pesquisa, que observou essas mulheres em seu cotidiano, registrou que elas concentram sua atenção nas tarefas de segurança, higiene e alimentação das crianças, sendo que algumas delas desempenham muito bem essas atividades. Nos momentos de formação oferecidos pela prefeitura, as crecheiras pouco são ouvidas, estabelecendo-se uma relação de poder entre elas e o órgão responsável pelos convênios.

A confusão de papéis também é registrada por estudo que observou professoras e monitoras que trabalham lado a lado em creches de Campinas, Estado de São Paulo (Wada, 2003). A divisão de tarefas entre quem educa - a professora - e quem cuida - a monitora, acaba por ser minimizada na prática, apesar das diferenças salariais, de formação e de jornada de trabalho entre as duas profissionais. Segundo a autora, no enfrentamento do trabalho cotidiano, as professoras buscam suas referências nos contextos da casa e da escola, enquanto as monitoras adotam a casa como modelo. Sem um preparo adequado, ambas acabam por desenvolver práticas contraditórias em seu trabalho.

A pesquisa de Bufalo (1999) chegou a resultados semelhantes ao observar um centro de educação infantil onde professoras e monitoras dividiam o trabalho com crianças de um a dois anos de idade. A autora notou uma certa hierarquização de tarefas entre as duas profissionais e ao mesmo tempo uma ambigüidade nos papéis desempenhados. No caso das monitoras, a falta de qualificação e a informalidade estaria levando à falta de atenção com o planejamento e a avaliação do trabalho realizado com as crianças.

Esses resultados apontam para alguns dos principais problemas da formação de profissionais da educação infantil. Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches.

As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança. Os programas de supervisão e formação em serviço, quando existentes, também apresentam falhas em sua concepção e enfrentam a dificuldade desses profissionais geralmente não contarem com horário remunerado para planejamento e trabalho em equipe nas instituições.

A fase de transição que essa área atravessa, com a absorção das creches pelos sistemas educacionais, adiciona outros desafios em relação à definição de papéis e a divisão de trabalho nas instituições. Esse processo de integração parece, no entanto, estar abrindo, pela primeira vez, novas perspectivas de formação em serviço e de qualificação para as educadoras leigas das creches. Ainda assim, como alerta Haddad (1997), esse processo teria de ser acompanhado de profunda revisão e reformulação das funções e objetivos de ambas as instituições diante da responsabilidade pelo cuidado e socialização da criança.

Propostas pedagógicas e currículo para educação infantil

O relato de Yamaguti (2001) sobre a experiência de integração das creches ao sistema de ensino municipal em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, representa bem a realidade registrada em muitos outros municípios. Dentre as principais providências adotadas para as creches que migraram do órgão de bem-estar, estão a capacitação continuada, o estímulo para a retomada dos estudos para o pessoal das creches e a elaboração da proposta pedagógica. Com efeito, com raras exceções, enquanto estavam no âmbito do bem-estar social, as creches não contavam com programações que contemplassem o desenvolvimento integral das crianças. Geralmente, os documentos orientadores, quando existentes, ocupavam-se dos aspectos de saúde, alimentação e higiene.

Em levantamento nacional realizado pelo MEC (Brasil, 1996), que analisou uma amostra de 45 conjuntos de documentos enviados por estados e municípios de capitais de cinco regiões brasileiras, foi constatado que a maioria deles não incluía propostas para a faixa de zero a três anos de idade, pois a maior parte das creches

ainda não se encontravam vinculadas aos órgãos educacionais cobertos pela pesquisa. O trabalho também incluiu estudos de caso de uma subamostra de cinco capitais de estados, com entrevistas e visitas a unidades de educação infantil. Suas conclusões mostram que os setores ligados à educação estavam gradativamente absorvendo o trabalho com a faixa de zero a seis anos; a maioria dos estados e capitais possuía currículos/propostas pedagógicas, sendo que muitos eram restritos ao segmento pré-escolar; ao lado de iniciativas promissoras também se registraram desvios, como a permanência das "classes de alfabetização" entre a pré-escola e a 1ª série do ensino fundamental (então chamado de 1º grau) e a escolarização precoce das crianças de quatro a seis anos de idade, expressa na rigidez dos modelos pedagógicos adotados no cotidiano. Esse estudo, rico em observações e sugestões, detectou muitos problemas que ainda hoje persistem nos sistemas educacionais como, por exemplo, a desarticulação entre o discurso das equipes técnicas, as práticas dos educadores e o teor dos documentos das propostas.

No período que se seguiu à aprovação da LDB, o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a educação infantil, agora abrangendo as crianças menores de quatro anos e as creches, ganhou destaque na área educacional, principalmente após a publicação do documento *Referencial curricular nacional para a educação infantil* pelo MEC (Brasil, 1998). Elaborado por uma equipe de assessores contratados pelo Ministério, o documento está organizado em três volumes: o primeiro apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e do profissional; o segundo trata da "Formação pessoal e social" e o terceiro volume ocupa-se dos diferentes conteúdos incluídos em "Conhecimento do mundo". Uma versão preliminar do texto foi enviada a um grande número de consultores (cerca de 700, segundo Cerisara, 2002), que elaboraram pareceres individuais. Com base nesses pareceres o documento foi reformulado e enviado a todas as instituições de educação infantil do país, pretendendo atingir diretamente os professores e educadores. Posteriormente o MEC financiou processos de formação, por todo o país, com base no RCNEI.

Seguindo o que prescreve a LDB, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação*

infantil (Brasil, 1998), cuja relatora foi Regina de Assis, com caráter mandatório para todos os sistemas municipais e/ou estaduais de educação, diferente do RCNEI, que não têm esse sentido. As diretrizes são claras ao definirem, em seu art. 3º, os "fundamentos norteadores" que devem orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de educação infantil:

- 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 à ordem democrática;
- c. princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

No entanto, o documento do MEC monopolizou muito mais o debate e suscitou diversas críticas, principalmente na área acadêmica (Kramer, 2002; Bujes, 2000). A ANPEd (1998), publicou, na *Revista Brasileira de Educação*, a íntegra do parecer institucional elaborado por uma comissão e enviado ao MEC. Ali são feitas diversas sugestões, sendo que algumas foram acolhidas na versão final do documento e outras não. Entre as falhas apontadas, destaca-se a omissão do documento quanto a orientações para a integração entre a pré-escola e a escola fundamental, especialmente no que toca a absorção das crianças de seis anos na primeira série. Outras críticas referem-se a uma excessiva ênfase em conteúdos de aprendizagem, mesmo para a faixa de zero a três anos de idade e ao "viés psicologizante".

Cerisara (2002) analisa o RCNEI no contexto das reformas educacionais da década de 1990 no país. Reconhece os méritos da iniciativa do MEC, mas aponta a ênfase, exagerada segundo ela, no modelo escolar de currículo. A autora também questiona o fato de o programa de formação em serviço *Parâmetros em Ação*, implantado pelo MEC, supor a adoção do *Referencial curricular nacional* por parte dos municípios e das instituições, o que levaria o documento que se pretendia aberto e flexível tornar-se na prática obrigatório e único.

Outros trabalhos levantados preocuparam-se em investigar as propostas curriculares adotadas localmente. No diagnóstico sobre o atendimento em Florianópolis, feito por Rocha e Silva Filho (1996) e já comentado no item anterior, verificou-se que metade das instituições diziam adotar uma única orientação para as turmas de diferentes idades; 23% disseram que adaptam diversos métodos em suas propostas e 15% declararam dar liberdade aos professores para atuar com as crianças. As orientações teóricas mais mencionadas foram o "construtivismo" e o "interacionismo" (Piaget e Vygotsky). O mesmo estudo, porém, constatou que as práticas e condições observadas nem sempre correspondiam às orientações citadas.

Wiggers (2002) analisa as respostas dadas por 46 instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em creches e/ou pré-escolas de um município brasileiro (Florianópolis), em levantamento realizado nos anos de 1997/1998. Um terço dessas instituições declararam não possuir proposta pedagógica própria. Percentualmente, as instituições particulares destacaram-se como aquelas que mais contavam com propostas pedagógicas. Entretanto, esse indicador de qualidade, segundo a autora, deve ser relativizado, pois essas propostas se caracterizavam por certa falta de clareza e pela excessiva ênfase nas áreas de conhecimento e no desenvolvimento cognitivo, desconsiderando outras necessidades importantes da criança pequena. Dentre as instituições estaduais, 67% delas declararam possuir um currículo/proposta pedagógica, sendo que mais de 80% também seguiam um modelo bastante escolarizado, organizado por áreas do conhecimento, com ênfase em Português e Matemática. Em contraste, 42% das instituições municipais afirmaram não possuir proposta pedagógica própria. Uma hipótese levantada pela autora é que o Movimento de reorientação curricular realizado em período anterior nesse município não obteve os resultados esperados. Entre as instituições comunitárias foi encontrado o maior percentual de escolas sem projeto pedagógico: 66%. Metade delas disseram organizar seu trabalho por atividades e um percentual equivalente declarou adotar a organização por áreas do conhecimento. A única instituição federal da amostra apresentava uma proposta diferenciada, organizada por eixos de trabalho e projetos. Uma das conclusões do estudo é que, ao não considerar a especificidade das crianças menores de três anos, provavelmente as

propostas elaboradas para elas pela maioria das instituições subordinam-se ao que é pensado para as maiores.

Outros estudos trazem experiências localizadas que procuram adotar inovações em suas propostas curriculares, como o relato de experiência de Aragão, et al. (2001) sobre uma creche de Brasília e o trabalho de Garms e Cunha (2001), que descreve um estudo diagnóstico realizado sobre as creches que atendem filhos de professores e funcionários de diversos *campi* de uma universidade do Estado de São Paulo (Unesp), contendo recomendações para mudanças em seu funcionamento, inclusive quanto às propostas pedagógicas.

Condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições

Dentre os resumos analisados, foram localizadas 15 pesquisas que trazem dados empíricos com base em entrevistas e observação do cotidiano de creches e pré-escolas: nove sobre creches e seis que incluem dados sobre pré-escolas e/ou atendimento a crianças de quatro a seis anos de idade. Quase todas descrevem estudos de caso localizados sobre redes de instituições ou unidades, mas é possível identificar, nesse conjunto, traços comuns que caracterizam o dia-a-dia nas instituições de educação infantil brasileiras.

O levantamento de Cruz (2001) sobre as creches comunitárias de Fortaleza, Ceará, que contam com subsídios governamentais, traz informações a partir de observações realizadas em 19 creches que atendiam 950 crianças. As creches são mal equipadas, com problemas de segurança e insalubridade. As crianças são atendidas em período integral, com atividades que privilegiam a alimentação, a higiene e o repouso. Permanecem longos períodos ociosas, em "espera". Observou-se uma dicotomia entre atividades consideradas de rotina e de escolarização. Diante dessa realidade, tanto as educadoras como as famílias parecem ter poucas críticas: as educadoras por conta de uma visão negativa das famílias e as famílias por considerarem-se já agradecidas pelo atendimento recebido.

Em outro extremo do país, Tomazzetti (1997) observou uma realidade semelhante no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em estudo que cobriu 24 creches

municipais e cinco conveniadas. Quanto às instalações, essas creches funcionavam em prédios de alvenaria, de quatro a onze cômodos, utilizando as salas de atividade como dormitório. As salas são descritas como sem atrativos, com ausência de almofadas, tapetes e elementos visuais, sem cantinhos para atividades, "limitando a exploração do olhar infantil" e as possibilidades de brincadeira. Os contatos físicos entre crianças e adultos ocorrem somente nos momentos de higiene, prejudicando as interações. Dessa forma as crianças são tolhidas e as rotinas levam a uma "homogeneidade de comportamentos sob o regime da autoridade, da regra e da restrição". As práticas pedagógicas observadas caracterizam-se por tarefas formais de repetição, decodificação e treino. Grande parte dessas deficiências são atribuídas pela pesquisadora à falta de formação das educadoras e ao emprego de estagiárias (estudantes de magistério ou de qualquer licenciatura de ensino superior), observando-se grande precariedade nos quadros de pessoal, com rotatividade, instabilidade e provisoriedade. Também a falta de preocupação da prefeitura em relação ao envio de material pedagógico e brinquedos às creches é vista como contribuindo para a situação constatada. Dessa maneira, os objetivos de "formar o cidadão", presentes em onze propostas pedagógicas analisadas, não parecem estar sendo contemplados nas práticas vividas pelas crianças em seu cotidiano.

Em outra cidade da região Sul - Blumenau -, Bento e Meneghel (2003) observaram uma amostra de creches domiciliares, selecionadas de um universo de 60, distribuídas por 13 bairros da cidade, supervisionadas e subsidiadas pela prefeitura. Existentes desde a década de 80, no momento da pesquisa esse atendimento era considerado como provisório, com prazo definido para ser encerrado. Apesar de o documento orientador da prefeitura defender uma concepção desse atendimento como diferente das creches institucionais, sem rigidez de horários, com flexibilidade para atender as necessidades das famílias, na prática foi observado que as creches domiciliares procuram imitar o mesmo modelo de organização do tempo e do espaço das demais. Assim, segundo os autores, a rotina da creche domiciliar vai se constituindo no dia a dia, com ações voltadas para alimentação e higiene, sendo que o potencial de desenvolvimento infantil fica por conta da iniciativa das crianças, as quais não pareciam esperar da crecheira alguma atitude de educadora/professora. Nesse contexto, os bebês recebem pouca atenção, os que andam e tem menos de

dois anos quase não participam das atividades e os maiores procuram o que fazer por conta própria.

A partir de um estudo de caso exploratório, Batista (2001) procura interpretar as tensões existentes entre a homogeneidade buscada pelas rotinas pré-estabelecidas e a heterogeneidade trazida pelas crianças na vivência do cotidiano de uma creche. Quando a autora colocou o foco de suas observações nas crianças, explicitou-se esse conflito entre o proposto e o vivido, revelando que o modelo adotado pela instituição não condiz com as formas de atuação das crianças na realidade.

Outro estudo de caso sobre uma creche municipal (Coutinho, 2002), que utilizou registros escritos, fotográficos e em vídeo, constatou a mesma rotinização do cotidiano, em que rituais, constantemente repetidos pelos adultos, que buscam ordenar e moralizar os comportamentos através de cerimônias, castigos, modos valorizados de ser e proceder, desempenham uma função estruturante na construção das subjetividades. A autora observou alguns momentos de ruptura, quando ocorrem vivências intensas que evidenciam a alteridade da infância.

Sayão (2003) e Finco (2003) trazem observações sobre manifestações infantis relacionadas a papéis de gênero e à sexualidade, que provocam reações precipitadas e moralistas dos adultos, revelando que este é um tema ainda pouco trabalhado nas programações e nos cursos de formação de creches e pré-escolas.

Uma pesquisa com professoras de creche e de pré-escolas que investigou como elas trabalhavam com o desenho das crianças, descreve situações do cotidiano em que o desenho é geralmente utilizado seja como instrumento de treinamento de habilidades motoras finas, seja para acalmar, distrair ou passar o tempo. A produção das crianças não é respeitada como tal, sendo que as professoras realizam intervenções "corretivas" que revelam sua dificuldade para considerar o desenho infantil como uma esfera de atividade simbólica. As crianças, ao contrário, vivem essas situações de forma diferente, comentando seus trabalhos e exercendo sua criatividade (Silva, 1999),

Curiosamente, um trabalho (Piotto et al., 1998) realizado em quatro tipos de creches de Ribeirão Preto (particular, universitária, municipal e filantrópica), no interior de São Paulo, que procurou testar um instrumento de avaliação de qualidade elaborado a partir de documento utilizado na Austrália, verificou que a despeito de algumas dessas instituições apresentarem realidades muito semelhantes ao que já foi descrito, a visão das equipes sobre seu trabalho era bastante positiva. A experiência também revelou grande dificuldade dos profissionais de lidar com material escrito e de realizar as atividades de avaliação propostas pelo instrumento. O fato de o instrumento prever a consulta aos pais foi mal interpretado pelos profissionais, evidenciando visões bastante negativas sobre as famílias das crianças.

No relato de Yamaguti (2001) sobre a gestão das creches na prefeitura de São José do Rio Preto, sobressaem as medidas adotadas no sentido de quebrar muitos desses padrões herdados da tradição assistencialista das creches. Assim, ela cita medidas relativas ao arranjo dos espaços, como desmonte de berços, ampliação da atividades fora das salas, adoção do sistema de self-service nos momentos de alimentação das crianças etc.

Se nos estudos relativos ao cotidiano das creches, a realidade que emerge é aquela marcada pelas rotinas de alimentação, higiene e sono, quando são examinados os estudos sobre pré-escola, o padrão descrito aponta para modelos pautados na escolarização. Esses trabalhos também trazem dados que indicam as condições melhores de funcionamento das pré-escolas quanto a instalações, equipamentos, material e preparo dos profissionais.

Kishimoto (2001) realizou pesquisa entre 1996 e 1998, sobre uma amostra aleatória de 84 Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis -, da cidade de São Paulo, correspondendo a 20% de um total de 375 no município. Para uma subamostra de 13 unidades foram realizadas observações, entrevistas e registros em vídeos. As escolas funcionam em três turnos diários, recebendo crianças de quatro a seis anos de idade e contando com professoras formadas. Esse estudo traz um retrato detalhado dessas instituições nos aspectos da disponibilidade e uso de brinquedos e materiais pedagógicos. Com base em uma devolução de 65% dos 704 questionários distribuídos aos professores, pode-se inferir que de forma geral e relativamente à

realidade brasileira, essas escolas apresentavam boas condições de funcionamento, com equipamentos e materiais variados. Em mais de 65%, foram mencionados como existentes materiais de música; materiais e equipamentos de comunicação visuais, sonoros, audiovisuais e informatizados; instalações para atividades motoras e educação física; materiais para manipulação e experiências sensoriais e de motricidade fina; materiais de artes visuais e plásticas, estes os mais freqüentes (91%). Os brinquedos e materiais destinados a atividades simbólicas, de construção e socialização foram os menos citados.

A observação das escolas, entretanto, mostrou que muitas vezes esses materiais estão guardados fora das salas e do alcance das crianças, o que em parte pode ser explicado por haver três turmas e professoras diferentes ao longo do dia em cada sala e pela falta de tempo das professoras para preparar e arrumar o material antes de receber os alunos. Como exemplo significativo, o estudo descreve uma escola em que a coordenadora abre consecutivos armários situados no corredor, todos trancados a chave, contendo material escolar e audiovisual, livros infantis, brinquedos, instrumentos musicais etc. Assim, o uso diário desses materiais é limitado: instrumentos musicais são utilizados em datas especiais; os brinquedos fixos da área externa só são acessíveis durante o recreio de 20 minutos diários; as revistas são utilizadas para atividades de alfabetização, descontextualizadas de propostas criadas pelas crianças; bibliotecas e brinquedotecas, quando existentes, são pouco freqüentadas. Nas salas quase não se observam produções infantis e nas pastas semestrais contendo produções individuais das crianças predominam modelos estereotipados de natureza gráfica, com uso de papel de tamanho padronizado. O computador é mais utilizado como fim em si mesmo e não como instrumento de outras aprendizagens. As brincadeiras estão restritas ao espaço externo, às atividades de educação física e a períodos de "descanso". Entre as brincadeiras propostas e até mesmo no conjunto dos numerosos livros infantis estão pouco presentes conteúdos ligados à cultura e à realidade brasileira. A autora deduz desses resultados que a concepção pedagógica que ainda prevalece é adultocêntrica, expositiva e verbalista, mencionando ser comum nessas instituições o uso de estratégias que imobilizam as crianças e exigem silêncio.

No diagnóstico sobre as instituições de educação infantil de Florianópolis, Santa Catarina, Rocha e Silva Filho (1996) observaram também rotinas que privilegiam uma divisão do tempo fixa e constante. Os autores indicam que as pré-escolas de tempo parcial tendem a seguir mais o modelo escolar e que as instituições que atendem crianças entre zero e três anos em tempo integral concedem mais tempo para atividades ao ar livre e de convívio coletivo.

Alguns estudos de caso mostram experiências que procuram inovar e fugir a esses padrões. Um exemplo é o de uma instituição de Florianópolis, descrita por Delgado (1999), o Núcleo de Educação Infantil do Canto da Lagoa. A pesquisadora permaneceu nesse núcleo por um período prolongado; investigou sua história, realizou entrevistas e observou turmas de crianças de quatro a seis anos. Ela registra diversos aspectos dessa experiência educativa, que foi influenciada pelo Movimento de reorientação curricular desenvolvido no município, destacando a integração das atividades com o meio ambiente natural, cultural e social da escola, a participação intensa das famílias, o desenvolvimento de projetos e a inserção do lúdico e da arte na proposta pedagógica. Os problemas detectados referem-se principalmente às relações de gênero e ao excessivo controle do tempo por parte das professoras.

De forma geral, esses estudos revelam que existem alguns padrões que se repetem nas creches e pré-escolas, a despeito da diversidade de condições existentes. Esses padrões são diferentes para as creches, oriundas dos órgãos de bem-estar, e para as pré-escolas, que sempre estiveram ligadas ao campo educacional. Algumas iniciativas estão procurando quebrar a rigidez desses modelos, mas ainda resta muito a fazer para concretizar na prática as concepções mais avançadas presentes nos currículos oficiais e nos textos legais.

Relações com as famílias

Alguns estudos cobertos nesta revisão focalizaram as relações estabelecidas entre instituições de educação infantil e famílias das crianças atendidas.

Franciscato (1997) realizou pesquisa qualitativa com quatro profissionais de uma creche pública da região metropolitana de São Paulo, que atendia 200 crianças de zero a sete anos. Constatou que os entrevistados possuem uma concepção de família construída com base em suas experiências pessoais e influenciada pelos meios de comunicação. Descrevem as famílias atendidas pela creche como "muito desestruturadas", utilizando adjetivos depreciativos. Manifestam, por outro lado, muitas expectativas quanto a sua colaboração, esperando dos pais, e especialmente das mães, que acompanhem o trabalho desenvolvido na creche também em casa, nos cuidados de higiene e saúde e no incentivo à leitura e demais tarefas pedagógicas; não reconhecem portanto suas reais condições de existência, tanto nos aspectos materiais como simbólicos.

Corrêa (2002) realizou pesquisa em uma Emei da cidade de São Paulo, selecionada porque ali se desenvolvia um trabalho de aproximação escola-comunidade. A autora constatou a existência de canais institucionalizados de participação, como conselho de escola e associação de pais e mestres, e a realização de reuniões periódicas com os pais. A instituição aplicava questionários para caracterizar o que chamava de "perfil da clientela" e para avaliar o trabalho da escola. Entretanto, a percepção dos pais dessa participação encontrava-se mais focalizada nas atividades de obtenção de recursos e contribuição financeira. A pesquisa conclui que a escola não explorava todas as potencialidades desse trabalho com as famílias, demonstrando uma prática mais limitada do que aquela declarada como sendo a desejada.

Outro estudo de caso (Tancredi, Reali, 2001), sobre uma escola municipal em cidade de porte médio do interior de São Paulo, que recebe crianças de quatro a seis anos e, em período complementar à escola, crianças maiores, investigou as interações escola-família e seu impacto no processo ensino-aprendizagem. Foram entrevistados 17 professores, que formavam um corpo docente descrito como qualificado, experiente e antigo na escola. As visões dos professores sobre as famílias dos alunos revelaram-se estereotipadas e preconceituosas: as famílias são descritas como vivendo em ambientes violentos, agressivos, apresentando problemas de alcoolismo e uso de drogas. Segundo eles, as crianças são enviadas a escola para "que não fiquem na rua", porque os pais trabalham e/ou querem se

livrar delas. Os educadores parecem construir suas concepções baseados nos contatos individuais com os pais, geralmente nas portas da escola ou da sala de aula e nos comentários isolados que ouvem de outras crianças. A falta de uma comunicação de dupla mão e não somente da escola para os pais, contribui para o desconhecimento da realidade dessas famílias e do contexto em que vivem. Para os pais, ao contrário do que supõem os professores, a pré-escola é importante porque prepara as crianças para o ensino fundamental, para que melhorem de vida no futuro.

As observações de Pinheiro (1997) sobre as relações ambíguas e contraditórias entre mães e professoras de uma pré-escola também evidenciam dificuldades semelhantes. Pulilo (2001), por sua vez, descreve uma experiência desenvolvida há 18 anos em escola de educação infantil gerida por uma associação de pais, em que se busca uma harmonia entre pais, profissionais e crianças no processo de gestão coletiva da instituição. Nesse caso parece que se trata de um grupo de classe média vivendo uma experiência que é comum a outras escolas privadas de tipo cooperativo.

Uma exceção é a realidade descrita em pesquisa sobre o processo de adaptação de bebês em creche universitária de Ribeirão Preto, a qual revela um ambiente que desenvolve uma escuta aberta para as dificuldades vividas pelas famílias nesse momento (Amorim, Vitoria, Rossetti-Ferreira, 2000).

A maioria desses resultados, porém, aponta para grandes bloqueios existentes no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos onde a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que sua realidade não corresponda exatamente a essa imagem. Como remarcam alguns desses pesquisadores em suas conclusões, seria necessário que nas formações prévias e em serviço, essa questão fosse mais bem contemplada e debatida, propiciando uma visão menos fechada e preconceituosa dos profissionais, que lhes permita considerar as famílias em sua positividade, como portadoras de aspirações legítimas e de direitos, alcançando maior igualdade nessa interação.

COMENTÁRIOS FINAIS

O conjunto de resultados de pesquisa coletados neste levantamento revelam aspectos importantes sobre a realidade vivida por crianças e adultos nas creches e pré-escolas brasileiras, nesta etapa de transição impulsionada pelas reformas legais e institucionais. Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade.

No atual cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação.

Nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação do pessoal e infra-estrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição constatam-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches.

Referente à formação de professores, parece que já existe uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino secundário - o curso de magistério - quanto no ensino superior - o curso de pedagogia -, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e

pré-escolas. Assim, os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínima exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil (Vieira, 1999; Micarello, 2003; Kishimoto, 1999).

Os resultados das pesquisas arroladas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por sua vez, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário. O fato de ambas as profissionais revelarem concepções negativas sobre as famílias atendidas aponta para mais uma lacuna em sua formação prévia e em serviço.

A incorporação recente das creches aos sistemas de ensino, especialmente os municipais, parece estar trazendo alguns benefícios, como maior preocupação com a formação dos profissionais e com a programação pedagógica. Diversas iniciativas para formar as educadoras leigas que trabalham nas creches, assim como para propiciar oportunidades de formação em nível superior para professoras com diploma de magistério vêm sendo adotadas.

Entretanto, muitas arestas ainda precisam ser aparadas nesse processo de integração, como mostraram alguns estudos. O campo educacional tem dificuldade de lidar com as necessidades da família e da comunidade e ainda vê com restrições um serviço que também precisa atender a essas demandas (Haddad, 1997).

Com relação aos recursos físicos e estrutura constatou-se, pelos dados trazidos nas pesquisas, que a situação varia muito conforme o contexto regional, segundo a modalidade de gestão e atendimento, revelando uma grande heterogeneidade.

As creches, especialmente as comunitárias e conveniadas, geralmente apresentam maiores deficiências quanto ao prédio e aos equipamentos, nos aspectos de conforto, saneamento e adequação à faixa etária. As pré-escolas, de forma geral,

contam com melhores condições, porém costumam ser restritivas quanto aos espaços para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças.

Percebe-se um esforço, por parte das Secretarias de Educação, de reformar e introduzir melhorias nos prédios das creches, porém isso geralmente é feito dentro da mesma concepção educativa anterior, sem inovações quanto às condições necessárias para o desenvolvimento integral das crianças. No caso das pré-escolas, como bem mostra a pesquisa de Kishimoto (2001), até mesmo quando os equipamentos e materiais estão disponíveis, a estrutura de funcionamento, o que inclui a jornada de trabalho das professoras e o rodízio de turmas diárias, além do tipo de orientação e formação recebida pelas equipes, não favorece o acesso desses materiais às crianças no seu dia-a-dia.

Assim, para reverter essa situação, não basta garantir os recursos necessários para melhorias nos prédios e no fornecimento de materiais e equipamentos, mas também seria importante investir em orientações mais operacionalizadas a Secretarias, entidades e escolas, a respeito de especificações na aquisição e uso desses equipamentos e materiais e também relativas às novas construções e reformas realizadas nos prédios utilizados por creches e pré-escolas.

A preocupação com o arranjo do espaço e com o uso de um leque mais diversificado de equipamentos e materiais precisa também fazer parte dos cursos de formação prévia e em serviço de professores e gestores da educação infantil, para que essas melhorias revertam em benefício para as crianças, em seu cotidiano nas creches e pré-escolas.

Compondo-se com essa situação de carência de material pedagógico, de instalações inadequadas e de preparo insuficiente do pessoal, nota-se uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças. Vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano. Essa situação parece mais agravada nas creches, mas também é preocupante nas pré-escolas, onde continua a predominar um modelo escolarizante

restrito. Algumas pesquisas constataram, além disso, a falta de familiaridade e a resistência a adoção de instrumentos de auto-avaliação institucional, muito pouco divulgados no país.

A integração com as primeiras séries do ensino fundamental ainda é incipiente, apesar da crescente incorporação das crianças de seis anos a esta segunda etapa da escola básica. Alguns sistemas de ensino têm adotado o regime de ciclos (agrupamento de séries, com eliminação da reprovação ao longo do ciclo), sendo que existem exemplos de ciclos que incorporam o último ano da pré-escola. Neste levantamento não foram, porém, localizados estudos sobre essas experiências. Há que se considerar o fato de a lei conferir responsabilidade pela educação infantil e pelo ensino fundamental prioritariamente aos municípios o que, em tese, facilitaria essa integração.

Por sua vez, as políticas desenvolvidas pelas diferentes instâncias governamentais nem sempre respeitam as diretrizes legais ou são coerentes com elas. Como muitos textos mostraram, ainda não foi equacionado de maneira adequada o financiamento público² para a educação infantil (Barreto, 2003; Guimarães, Pinto, 2001). Além disso, em muitos estados e municípios persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de supervisão, não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros nem de brinquedos, e assim por diante.

Mais ainda, persistem as concepções mais restritivas quanto à melhoria da qualidade do atendimento, reforçadas muitas vezes por agências internacionais que procuram incentivar serviços de baixo custo, desconsiderando a história vivida no país, os conhecimentos já acumulados sobre as conseqüências dessas experiências e os esforços desenvolvidos por muitos grupos e movimentos na busca de melhorias para a educação da criança pequena (Rosemberg, 2003).

O quadro geral que emerge desses estudos aponta assim, para uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas na última década, mas ainda contraditória, apresentando desafios que parecem se desdobrar à medida que uma

nova consciência sobre a importância da educação infantil se dissemina na sociedade.

REFERÊNCIAS

<https://www.efdeportes.com/efd163/o-ludico-a-crianca-e-o-educador.htm>>acesso em 28/05/2020

<http://www.encyclopedia-crianca.com/brincar/segundo-especialistas/por-que-brincar-aprender>>acesso em 28/05/2020

<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/files/d4e8357e-49c4-44e3-8771-4738a76f8862.pdf>>acesso em 28/05/2020

<https://escolaweb.com.br/?p=9169>>acesso em 28/05/2020

<https://novaescola.org.br/conteudo/7270/professor-e-auxiliar-acao-em-conjunto>>acesso em 28/05/2020

<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/o-ludico-na-educacao-infantil>>acesso em 28/05/2020

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2085/qualidade-e-avaliacao-precisamos-falar-sobre-educacao-infantil>>acesso em 28/05/2020

<https://pedagogiaaopedaletra.com/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil/>>acesso em 28/05/2020

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso>acesso em 28/05/2020