

ANA RUBIA MENEZES BARBOSA

Coleção Ciência Aberta nº 11 - Coordenação Prof. Sérgio Nunes de Jesus



LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Ana Rubia Menezes Barbosa

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Versão final

EDITORA CRV
Curitiba - Brasil
2016

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: A Autora
Conselho Editorial:

Prof. Dr.ª Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR)	Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)
Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)	Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
Prof. Dr. Carlos Alberto Vilar Estêvão - (Universidade do Minho, UMINHO, Portugal)	Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Prof. Dr. Carlos Federico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)	Prof. Dr.ª Lourdes Helena da Silva (UFV)
Prof. Dr.ª Carmen Tereza Velanga (UNIR)	Prof. Dr.ª Josania Portela (UFPI)
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)	Prof. Dr.ª Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Prof. Dr. Cesar Gerônimo Tello - (Universidad Nacional de Três de Febrero - Argentina)	Prof. Dr.ª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Prof. Dr.ª Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)	Prof. Dr. Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Prof. Dr. Elísio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Prof. Dr.ª Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)	Prof. Dr.ª Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)	Prof. Dr.ª Sydione Santos (UEPG PR)
Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana - Cuba)	Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
	Prof. Dr.ª Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Este livro foi aprovado pelo Conselho Editorial.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

B195L

Barbosa, Ana Rubia Menezes

Ludicidade e aprendizagem na educação infantil / Ana Rubia Menezes
Barbosa; Coordenação de Sérgio Nunes de Jesus. - 1. ed. - Curitiba, PR : CRV,
2016.

178 p.

(Ciência aberta; 11)

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-444-0944-2

1. Educação de crianças. 2. Professores - Formação. 3. Avaliação
educacional. I. Jesus, Sérgio Nunes de. II. Título.

16-32803

CDD: 372.2

CDU: 373.2/.3

2016

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418

www.editoracr.com.br

E-mail: sac@editoracr.com.br

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

À minha família:

*Mãe Regina Barbosa, amor incondicional;
Pai Manoel Menezes, distante, mas certamente
feliz pelas minhas conquistas;
Ingrid Leticia, parceira de todos os momentos, grande irmã;
Elis Regiane, não mediu esforços para me ajudar
nesta árdua caminhada, ligação eterna;
Vitor, meu amado sobrinho, fonte de luz e inspiração
para a pesquisa na Educação Infantil;
Meu amor, amigo, amante, confidente e incentivador,
Walter Matheus. Sempre comigo me ajudando,
dando força e acreditando em meus projetos.*

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

PRÓLOGO	
A FORMAÇÃO DOCENTE	9
<i>Ingrid Leticia Menezes Barbosa</i>	
PREFÁCIO	
PROFESSOR QUE ENSINA, BRINCA DE APRENDER COM CRIANÇAS.....	11
<i>Nair Ferreira Gurgel do Amaral</i>	
CAPÍTULO 1	
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2	
A PESQUISA NO TEMPO E ESPAÇO	27
2.1 A Formação Docente e a História da Educação no Brasil.....	28
2.2 Equivalências dos Programas de Formação de Professores no País com o Extinto Magistério: Os Professores Leigos.....	32
2.3 Referencial Curricular na Educação Infantil: As Diretrizes que Fundamentam a Primeira Etapa da Educação Básica.....	39
2.4 A Atuação Docente na Educação Infantil: Jardins ou Laboratórios?	48
2.5 A Caracterização do Lúdico e sua Relevância no Desenvolvimento Infantil.....	52
2.6 A Infância e a Ludicidade no Processo de Desenvolvimento Humano	63
CAPÍTULO 3	
O PROINFANTIL	71
3.1 O Professor Cursista para o Programa: Quem é?	74
3.2 O resultado que se espera após o curso de formação	74
3.3 A carga horária do curso.....	75
3.4 A Organização Curricular: Formação Pedagógica	78
3.5 Planejamento de ensino, o que se deve alcançar?.....	84
3.6 Planejamento diário: sua relevância para o programa.....	87

3.7 O Estado de Rondônia e o PROINFANTIL.....	89
3.8 Ensino Fundamental de Nove Anos e os Efeitos para a Educação Infantil.....	97
CAPÍTULO 4	
PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	105
4.1 Mudança.....	107
4.2 Aprendizagens.....	121
4.3 Cuidar e Educar.....	129
4.4 Intencionalidade da Ludicidade.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	161
SOBRE A AUTORA.....	177

Versão final

PRÓLOGO

A FORMAÇÃO DOCENTE

A educação infantil, a criança em si, ao longo da história foi relegada às margens das políticas públicas educacionais, e uma dessas políticas foi a formação docente voltada especificamente a este público. E este livro representa a preocupação pungente com a educação na primeira infância, bem como com o processo de formação pedagógica voltada aos princípios da ludicidade na educação infantil.

Ana Rubia apresenta um trabalho pioneiro no que concerne a educação infantil no estado de Rondônia, bem como traz à tona o primeiro programa de formação de professores para atuarem na educação infantil proposto pelo Ministério da educação, o PROINFANTIL, programa este que é objeto de discussão desta obra. E para que você leitor realize uma boa leitura a autora dispôs a obra em três capítulos onde no primeiro traça um percurso de apresentação da Formação e atuação Docente na Educação Infantil e a História da Educação no Brasil, caracterizando o lúdico e sua relevância no desenvolvimento infantil.

Já no segundo capítulo aborda-se amplamente o Programa de Formação de profissionais que atuam na Educação Infantil sem a formação para tal, o PROINFANTIL, apresentando o resultado que se espera após o curso de formação, a carga horária do curso, a organização curricular voltada à Formação Pedagógica, o planejamento diário e sua relevância para o programa, o desenvolvimento mais específico do programa no estado de Rondônia, encerrando o capítulo com uma abordagem do Ensino Fundamental de Nove Anos e seus efeitos para a Educação Infantil.

No terceiro e último capítulo a autora discute as mudanças que o Programa propiciou a partir de sua implementação não só no país, mas principalmente no estado de Rondônia; mudanças estas nas aprendizagens e na concepção de Cuidar e educar como uma nova perspectiva, esta agora de cunho qualitativo, ou seja, com intencionalidade pedagógica, principalmente no que concerne às abordagens significativas em relação ao conceito de ludicidade na educação infantil.

Ludicidade e Aprendizagem na Educação Infantil rememora, registra, discute, provoca, traz à tona uma temática que luta há anos pelo seu espaço. Rememora, quando percorre a história da educação infantil; registra quando apresenta, com pioneirismo, o primeiro programa de formação docente específico aos profissionais que atuavam na educação infantil sem a devida formação, discute quando aborda a formação docente na educação infantil e provoca quando nos leva a reflexão do que realmente é cuidar e educar na educação infantil, ou seja, o comprometimento com o outro (criança) enquanto ser dialógico.

Que esta obra não esgote as discussões aqui apresentadas, mas permita o surgimento de muitas outras que envolvam a criança, os profissionais que lidam com a infância e a ludicidade enquanto fator preponderante no processo de formação, de constituição do ser.

*Professora Me. Ingrid Leticia Menezes Barbosa
Educatória e pesquisadora, GP PDA, Campus Cacoal-IFRO
Cacoal-RO, Abril de 2016.*

PREFÁCIO

PROFESSOR QUE ENSINA, BRINCA DE APRENDER COM CRIANÇAS

*Brincar com a criança não
é perder tempo, é ganhá-lo.*
(Carlos Drummond de Andrade)

Compreender o contexto da ludicidade na educação infantil é colocar a criança como um ser social que é, de fato. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, com o surgimento de uma nova constituição familiar e a inclusão da primeira etapa da Educação Infantil na educação básica, não foi mais possível ignorar esse fenômeno e surgiram também políticas públicas de formação de professores para atuação de zero a cinco anos.

Além disso, devemos considerar o direito da criança aparece na Constituição da República de 1988, quando passa a ser vista como cidadã, “provida de direitos, atribuindo ao estado à obrigatoriedade e gratuidade na oferta de formação intelectual”.

A importância de pesquisar sobre a criança, a aprendizagem e o lúdico dá-se em função da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Concepções precisam ser revisitadas e uma delas diz respeito ao currículo. Brincar é a principal atividade da criança e, sendo uma forma de expressão, o brincar representa diferentes linguagens que vão desde a gestual, passando pela corporal, oral, escrita, dentre outras formas.

Assim, pode-se falar em infâncias, no plural, uma vez que a criança, por meio de suas vivências, apresenta a diversidade cultural que é característica das identidades de todas as pessoas. O professor que é um sujeito histórico saberá utilizar

práticas de aprendizagem que respeitem e valorizem a criança enquanto ser que se inter-relaciona, fazendo com que busquemos aprender com as experiências socializadas.

Um bom professor de Educação Infantil é aquele que é capaz de construir pontes entre a Educação Infantil, as Séries Iniciais, o Ensino Médio e a Educação Superior. Por isso, a Educação Infantil precisa de professores capacitados a tal ponto que saiba aliar o conhecimento cultural com o científico, promovendo, através dos conceitos trabalhados, a valorização das famílias, da própria Educação e, acima de tudo, saiba valorizar a si mesmo.

Sendo o professor o mediador e motivador da aprendizagem, estimula o interesse da criança e cria condições favoráveis à construção de novas descobertas. Só assim será capaz de desenvolver habilidades do pensamento como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisões e a criatividade. Responsabilidades que um professor das séries iniciais deve ter para que a criança se desenvolva intelectual e socialmente.

Ensinar ludicamente é induzir à motivação e à diversão, pois tal atitude representa a liberdade de expressão, a renovação e a criação do ser humano. Os benefícios de um ensino voltado para o lúdico, especialmente na Educação Infantil, aparecem tanto no aspecto físico, como no cognitivo. Fisicamente, favorece o crescimento, a expressão corporal e o desenvolvimento das habilidades motoras. Já do ponto de vista cognitivo, contribui para a desinibição, produz excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como a atenção e desenvolve habilidades de memória.

Além desses aspectos, é importante considerar que a ludicidade atua também em aspectos sociais, uma vez que pode representar situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar. Por outro lado, as crianças aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares, respeitando e sendo respeitadas.

Dentre os diferentes tipos de ludicidade, chama minha atenção os livros de literatura infantil como importantes instrumentos para o aprendizado da língua materna.

A leitura com vistas ao letramento, além de desenvolver o gosto pelo lúdico e inserir socialmente o indivíduo, permite o aguçamento do senso crítico, abrindo perspectivas para novos sentidos. Portanto, a literatura infantil permite que a criança estabeleça um contato com aquilo que se passa para ela, histórias que, quase sempre, são produzidas por adultos. Sendo assim, transmitem valores e tipos ideais de comportamento que poderão ser assimilados pelas crianças, uma vez que estão em fase de formação.

A leitura é, portanto, fundamental para o sucesso escolar e para o exercício da cidadania, assim como é lazer. Segundo Silva (2003, p. 11).¹

[...] a “leitura do mundo” que precede e alimenta com substância concreta a leitura da palavra escrita, como quer e propõe Paulo Freire², seja mais potente para analisar, compreender e ou, se quiserem, “sentir” na própria pele as contradições da realidade brasileira do presente.

Sabemos que, hoje, as personagens femininas não são mais as mesmas dos contos de fada. As princesas louras de olhos azuis e submissas à vontade do pai, sempre esperando pelo príncipe encantado, são substituídas por meninas/mulheres “normais” que habitam o nosso cotidiano – sonham sim, mas vão à luta; são bonitas ou feias, não importa, relevante é participar, criticar. Podem ser pobres ou ricas, pretas, brancas ou amarelas, todas querem ter um lugar na sociedade.

A maioria dos escritores que se dedica a escrever livros para crianças preocupa-se com a imagem e o papel do adulto na sociedade. As críticas, geralmente bem humoradas, recaem

1 SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

2 FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

sobre o poder e o autoritarismo. As crianças querem mais liberdade, querem o direito de ser ouvidas e têm a seu favor a pureza e a sinceridade ao se expressarem, pois ainda não foram contaminadas pelo mundo dos adultos.

Assim, ampliamos a visão de mundo das crianças, levando-as a novas formas de perceber velhas coisas, sem preconceitos, sem estereótipos. Nada como uma sacudidela criativa para fazer sorrir, pensar, perguntar e parar para perceber que sempre é tempo de rever posições e encontrar outro jeito de andar e olhar o mundo.

Os jogos são relevantes na socialização das crianças. Com eles as crianças aprendem a serem cooperativas, responsáveis, criativas, além de focar nos objetivos a serem alcançados e a agir de acordo com as regras. Assim, o raciocínio fica mais ágil, sem contar que estimular a criatividade é importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é o ser criativo quem faz descobertas, inventa e promove as mudanças.

O que está posto neste livro é trabalho de quem vivencia no cotidiano toda a problemática e, também os prazeres do contato com as crianças e a ludicidade. Ana Rubia fala sobre o lúdico de forma abrangente e contagiante. Nos mostra o quanto a ludicidade pode estar presente nas práticas docentes, já que o universo do *brincar* é também bastante amplo, podendo ser explorado e analisado de várias formas e sob vários enfoques.

*Professora Dr^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral
Pesquisadora, UNIR, Porto Velho e colaboradora
do GP PDA, Campus Cacoal-IFRO
Porto Velho-RO, Abril de 2016.*

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa almejou compreender o contexto da ludicidade na educação infantil, enfatizando a formação ofertada pelo Ministério da Educação (MEC), o PROINFANTIL.

Será feita uma breve retrospectiva histórica da participação da criança enquanto ser social, a estruturação da E.I em nossa sociedade e os caminhos metodológicos que foram percorridos ao longo da pesquisa.

Na Idade Média, os senhores feudais, possuíam um poder quase que monárquico nos seus domínios econômico, político e social. A Igreja e o Estado serviam para legitimação política e dos poderes dos senhores feudais. Neste período histórico, a criança era considerada um pequeno adulto, a expectativa de vida era baixa devido às precárias condições de vida.

A partir do século XIII, houve um crescimento das cidades e a igreja perdeu poder com o surgimento da burguesia, passa a existir então a assistência social.

Na idade Moderna, com a revolução industrial, as modificações sociais começaram a surgir, o que modificou também o olhar que se tinha sobre a criança. Com o avanço das produções industriais e com a necessidade das mães inserirem-se no mercado de trabalho, as crianças passaram a necessitar de espaços adequados, priorizando alimentação, cuidados físicos e higiênicos e, como consequência, auxiliar em sua educação.

Surgem, então, as primeiras propostas de educação infantil, porém com um caráter assistencialista. O reconhecimento da educação para crianças teve início na Europa, seguindo para os Estados Unidos na década de 30. O principal objetivo, segundo Kramer (1995) “[...] era o de garantir emprego aos professores, enfermeiros e outros profissionais e,

simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade”.

Com as transformações ao longo dos anos e com a evolução da ciência, as contribuições efetivas para o avanço da educação em suas diversas etapas foram notadas. Vale ressaltar que o valor da formação sistematizada, entendida neste contexto como educação, não se restringe somente para quem recebe instrução, os discentes, mas também para quem ensinava.

Para sanar esta lacuna e percebendo a possibilidade diante da legislação vigente, o MEC lança mão da exigência ideal, ou seja, a formação superior. Passa-se a oferecer, então, formação normal e nível médio, com o intuito de sanar a necessidade em grande escala e aligeirar a formação para a educação infantil.

O Estado de Rondônia é pioneiro em diversos cursos de formação inicial, devido a sua localização geográfica. Diversas formações foram organizadas em nível Nacional e Estadual, dentre estes estão o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) década de 60, LOGOS I e LOGOS II, Escola Viva, Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), PROFORMAÇÃO e o programa, objeto desta pesquisa PROINFANTIL.

O PROINFANTIL é um programa a distância, de nível médio, na modalidade Normal, para professores que lecionam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação.

A educação a distância é parte de um amplo e contínuo processo de mudança que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem (CASTRO, 1998 p.137).

O programa é descentralizado, sendo realizado pela esfera Nacional MEC/ Secretaria de Educação Básica (SEB), composta pelas Universidades e Institutos Federais de Educação, Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP), esfera Estadual composta por Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG), Agência Formadora (AGF), Secretaria Estadual de Educação e esfera municipal, Secretaria Municipal de Educação que contava com os Tutores.

O PROINFANTIL foi elaborado com base nos programas já realizados até então e em documentos, leis e diretrizes que o fundamentam e autorizam. “Formação em nível médio está garantindo ao professor da educação infantil” como descrito na LDB 9394/96 a formação mínima exigida pela legislação.

Neste contexto, considerou-se relevante a temática pesquisada e traçou-se um objetivo geral para verificar como o PROINFANTIL abordou a ludicidade na educação infantil e qual sua influência na construção dos planejamentos diários dos professores cursistas do grupo três de Rondônia. Especificamente, nos propusemos a verificar no material impresso do PROINFANTIL a abordagem sobre ludicidade na Educação Infantil, analisar se há ludicidade nos planejamentos diários dos cursistas e finalmente discutir, a relação do material impresso do PROINFANTIL com os planejamentos diários dos cursistas.

Além das questões objetivadas, algumas questões foram sanadas ao longo do trabalho dentre elas foi realizado um levantamento das disciplinas pedagógicas ofertadas no curso para entender “como o programa esclareceu aos cursistas o real valor do lúdico nesta etapa?”, “ao longo dos 24 meses, houve mudança significativa, na elaboração dos planejamentos diários dos cursistas?”

Mais adiante será descrito as intenções da pesquisadora bem como as teorias que as fundamentaram, a qualidade do caso estudado.

Para facilitar a compreensão do leitor, no Estado de Rondônia, para este grupo foram instituídas quatro AGF, sendo que estas estão localizadas nos municípios de Rolim de Moura, Colorado do Oeste, Presidente Médici e Ariquemes. As agências possuíam uma quantidade limitada de cursistas vinculados a seus municípios.

Concluíram o curso 145 professores cursistas nas quatro AGF. A agência do Cone Sul - Colorado atendeu cinco municípios (Colorado, Cabixi, Cerejeiras, Chupinguaia e Pimenteiras), totalizando 50 cursistas, Zona da Mata - Rolim de Moura atendeu três municípios (São Miguel do Guaporé, Alto Alegre dos Parecis e Parecis), totalizando 25 cursistas, Região do Café - Presidente Médici atendeu três municípios (Ministro Andreazza, Espigão do Oeste e Urupá do Oeste), totalizando 40 cursistas e Vale do Jamarí - Ariquemes atendeu três municípios (Governador Jorge Teixeira, Alto Paraíso e Ariquemes), totalizando 26 cursistas.

Foram selecionados os cursistas por AGF utilizando a técnica de amostragem aleatória simples conforme quadro 01.

Quadro 01. Cursistas participantes da pesquisa

Professor Cursista (PC)	AGF	Município	Planejamento Diário	
			1º	32º
PC 01	Rolim de Moura	São Miguel do Guaporé	1º	32º
PC 02	Rolim de Moura	São Miguel do Guaporé	1º	32º
PC 03	Presidente Médici	Espigão do Oeste	1º	32º
PC 04	Rolim de Moura	São Miguel do Guaporé	1º	32º
PC 05	Presidente Médici	Espigão do Oeste	1º	32º
PC 06	Presidente Médici	Ministro Andreazza	1º	32º
PC 07	Presidente Médici	Espigão do Oeste	1º	32º
PC 08	Presidente Médici	Espigão do Oeste	1º	32º
PC 09	Presidente Médici	Espigão do Oeste	1º	32º
PC 10	Colorado do Oeste	Colorado do Oeste	1º	32º

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2012.

Para análise, foi utilizado o primeiro planejamento diário elaborado no módulo I das unidades I-II e último, após dois anos de formação, do módulo IV unidades VII-VIII.

Todos os cursistas foram convidados pela pesquisadora em suas AGF, durante a formação presencial do início do módulo IV, onde foram apresentados o propósito e os objetivos da pesquisa.

Para chegar às respostas almejadas, os materiais utilizados para análise foram os módulos do programa, compreendidos pelo módulo I, módulo II, módulo III e módulo IV: unidades de I a VIII, além dos planejamentos diários, produzidos pelos cursistas ao longo do programa de formação.

Foram analisados, o 1º planejamento diário do módulo I e o 32º planejamento diário produzido no módulo IV pelos cursistas, totalizando 20 análises (ANEXOS A, B, C, D, E, F, G, H, I e J).

O material disponibilizado para os estudos dos cursistas e os planejamentos diários são materiais cabíveis para a análise, no primeiro caso trata-se de material impresso e unificado com autores relacionados às temáticas abordadas na educação infantil e no segundo produção pedagógica como forma de avaliação e aprovação no programa.

Optou-se pelo estudo de caso devido à organização de dados relevantes sobre o objeto pesquisado, ampliando os conhecimentos acerca dos objetivos da pesquisa. “O estudo do caso almeja alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e sobretudo, instruindo ações posteriores” (CHIZZOTTI, 2006 p. 135) e o método Fenomenológico – hermenêutico, já que “a fenomenologia pretende apreender a lógica dos fenômenos subjetivos e a hermenêutica, originalmente a arte de interpretar textos, apreende o todo para entender as partes” (GUERRA, 2012 p.27)

O tipo da pesquisa foi qualitativa, onde buscou ir além dos que está posto. A interpretação e a sensibilidade permeiam o método e transcendem o sentido dos fatos.

As análises qualitativas, o pesquisador procura penetrar nas ideias, mentalidade, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem. São analisadas as palavras, as frases e temas que dão significação ao conjunto, para relacioná-las com os dados pessoais do autor, com a forma literária do texto, com o contexto sociocultural do produtor da mensagem [...] (CHIZZOTTI, 2006 p. 116).

No intuito de zelar pelas contribuições valiosas dos autores que deram subsídios teóricos para a pesquisa, onde afirmam que somos seres históricos, sociais e providos de cultura, a pesquisa qualitativa anseia valorizar esta afirmativa, considerando que não seria possível qualificar ou dar qualidade aos resultados da pesquisa simplesmente analisando as descrições encontradas de forma genérica; a qualidade está em interpretar os documentos, atribuir significações a elas e respeitar o contexto que em os sujeitos estavam inseridos no ato da construção dos documentos e valorizar, dada às condições que lhe foram atribuídas no processo de construção do conhecimento.

Para Chizzotti (2006 p.28) o termo qualitativo implica uma em uma “partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Nesta perspectiva, como já acontecia no século XIX, quando os pesquisadores buscavam emancipação humana e social através da ciência, procurou-se atribuir sentido aos resultados.

A representatividade da pesquisa esteve pautada na dimensão social do sujeito de forma significativa e suficiente para representar o universo ou a população existente.

O desejo não é quantificar para qualificar, mas sim significar a diversidade existente com o universo disponibilizado, já que o planejamento diário analisado representará significativamente o almejado, logo a representatividade será exclusivamente social e não estatística.

Optou-se pela análise de conteúdo e parte de sua técnica de análise documental pela sua caracterização de analisar documentos, neste caso específico o material que fundamenta o objeto que está sendo pesquisado, o PROINFANTIL.

A técnica de análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, segundo Bardin (2011, p. 37), “mesmo havendo diferenciação na busca das informações, existirá sempre uma busca de significados”.

Ainda seguindo as contribuições do autor, busca-se a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura.

A superação da incerteza o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contigo, podendo esta “visão muito pessoal ser partilhada por outros?” Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

E o enriquecimento da leitura se olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a *priori* não possuíamos a compreensão (BARDIN, 2011, p.35)

A análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tem finalidade a interpretação das informações” (BARDIN, 2011, p. 42).

Chizotti (2006, p. 114) diz que análise de conteúdo “é um tipo de comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto

claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis”, busca com frequência sentido na mensagem implícita no material analisado.

Na busca de compreensão da mensagem presente na pesquisa qualitativa, o pesquisador “procura penetrar suas ideias, mentalidade, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem” (CHIZOTTI, 2006, p. 116)

Quanto à análise de documento é o que fundamenta a estruturação legal do analisado, possibilita a análise da forma como vem sendo estruturada, pautada em quais critérios e sob quais condições e o que pode resultar esta forma organizacional.

Bardin (2011 p.150) define análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Esta técnica faz inferências sistemáticas e objetivas, identificando as características especiais da mensagem (HOLSTI, 1968 *apud* CHIZOTTI, 2006 p.115).

No caso específico da pesquisa, busca-se saber sob quais condições o programa de formação de professores para atuação especificamente na educação infantil foi organizado? Quais informações relacionadas à compreensão do lúdico são relevante no processo de formação e que estão implícitos nas descrições dos cursistas em seus planejamentos diários?

A organização categorial foi o critério utilizado para as análises, tendo como base a classificação dos elementos. A organização das categorias facilita as respostas aos objetivos da pesquisa, já que há lapidação dos dados brutos para compreender as particularidades do conteúdo presente.

Houve diferenciação das palavras indutoras, sendo uma primeira classificação para o encadeamento de associação entre os módulos e posteriormente entre os planejamentos diários.

Segundo Bardin (2011) a análise categorial do material analisado poderá a partir dos temas, definir as dimensões nas quais os temas aparecem, agrupando-se. Este método de pesquisa tem sido muito utilizado nas pesquisas de caráter social.

Um dos objetivos da análise conteúdo é sintetizar as mensagens presentes no material analisado, para “colocar em evidência, indicadores que permitam inferir sobre a realidade” (OLIVEIRA, 2008).

Para Chizzotti (2006 p.117), “a análise de conteúdo parte do pressuposto que o léxico, um vocábulo que é uma unidade discreta do texto, constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor”.

Complementa dizendo que, este método busca quantificar e relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo autor.

Para tanto a pesquisadora utilizou este recurso metodológico, no intuito de sintetizar as mensagens presentes no material analisado de maneira objetiva.

As etapas percorridas na pesquisa foram basicamente seis, primeiro apresentação da pesquisa e divulgação dos objetivos aos cursistas e a equipe do programa. Esta etapa deu-se pela divulgação do tema da dissertação, para os cursistas, tutores, professores formadores e equipe de gerenciamento do programa do Estado durante a realização da última formação por AGF em suas respectivas cidades.

A apresentação foi verbal, a intenção da realização da pesquisa e o que seria utilizado como material de análise, ou como dados de referência para avaliar o papel do PROINFANTIL na formação deles. Os cursistas ficaram empenhados em contribuir com a pesquisa, questionaram, discutiram e a priori não houve recusa e comprometeram-se a entregar os planejamentos diários para os tutores, posteriormente.

Já a segunda etapa foi realizada o contato com os tutores para o recolhimento dos planejamentos diários, sendo o primeiro do material pedagógico produzido no módulo I, unidades I e II e o último planejamento produzido, após dois anos de formação, do módulo IV, unidades VII e VIII.

Houve grandes dificuldades para recolhimento dos planejamentos diários dos cursistas que colocaram-se a disposição para contribuir com a pesquisa.

O primeiro obstáculo, foi devido à finalização do programa e a finalização do ano letivo, no ano seguinte alguns tutores haviam se mudado, o que dificultou muito o contato com os cursistas.

Quanto aos tutores que foram contatados, disseram que grande parte do material produzido pelas cursistas foram destruídos por eles ao longo do curso de formação. Segundo eles, no momento do pedido de disponibilização do material, alguns cursistas por não atribuem valor ao que foi produzido por eles ao longo do curso, destruíram ou descartaram o material elaborado como critério avaliativo do programa.

De forma hipotética a pesquisadora sugere que, devido à trajetória dos cursistas, o fato de ter sido construída de forma bastante simples e desprovida de pesquisa de cunho científico, o material não tem valor atribuído por eles.

Alguns tutores relataram ainda que os cursistas estavam em dúvida se os planejamentos deles seriam úteis para a pesquisa, o que logo foi confirmado pelas tutoras. Após o recolhimento dos vinte (20) planejamentos diários, foi realizado o arquivamento temporário do material.

No ato do recolhimento dos planejamentos diários, foi entregue ao cursistas o termo de livre consentimento, já que o intuito da pesquisadora era preservar, proteger e garantir confidencialidade ao material disponibilizado, direitos garantidos aos avaliados na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de

Ética em Pesquisa, esclarecendo qual seria o fim dos planejamentos diários e quem os utilizaria. Todos assinaram o termo de forma voluntária.

A terceira etapa da pesquisa caracterizou-se pela digitação na íntegra do material disponibilizado voluntariamente pelos cursistas, ressaltando que os erros cometidos em relação à língua formal e as infrações em relação às recomendações do novo acordo ortográfico, não foram empregados e posteriormente feita a seleção e verificação do material que se enquadrava nos critérios inclusivos da pesquisa.

Dentre os critérios elencados para análise foram:

- A organização do material produzido no PROINFANTIL;
- Período em que foram produzidos, já que houve disponibilização de material extra no ato do recolhimento.

Na quarta etapa foi realizado um levantamento junto ao Conselho Estadual de Educação, sobre a autorização de funcionamento do programa no Estado de Rondônia, a real quantidade de cursistas ingressantes nos grupos: piloto, I e II, além dos ingressantes e concluintes do grupo três do PROINFANTIL, com as respectivas quantidades de cursistas por AGF e quantidade de cursistas atendidos por TR, além dos pareceres de autorização de funcionamento do Programa no Estado e calendários Nacionais de execução do curso.

Na quinta etapa foi realizado o levantamento de todos os temas das unidades por módulos, seções das unidades dos módulos I e seções das unidades dos módulos VI. Foram extraídos os objetivos propostos nos módulos I e objetivos propostos nos módulos IV compreendidos nas disciplinas de FE e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

Quanto à organização dos planejamentos diários, foram organizados os conteúdos propostos nos planejamentos diários dos cursistas elaborados no módulo I e IV, os objetivos dos cursistas nos planejamentos diários e finalmente os dados

relevantes para a análise dos planejamentos diários elaborados pelos cursistas ao longo do curso com as crianças, entre creche e pré-escola.

A análise do material deu-se por módulo e subsequentemente pelas oito (08) unidades que compreende cada módulo, totalizando trinta e dois (32) unidades que foram concluídas ao longo dos dois (02) anos de formação.

A sexta e última etapa auxiliou na conclusão dos objetivos de referida pesquisa, já que a partir das análises, foi possível perceber as contribuições, ou não, do PROINFANTIL na elaboração dos planejamentos diários dos cursistas e compreender a participação dos cursistas no papel de mediadores das interações lúdicas no contexto da educação infantil em Rondônia.

Este livro foi organizado em seções, a saber: na seção II, foi apresentada a pesquisa no tempo e no espaço, A Formação Docente e a História da Educação no Brasil, as equivalências dos programas de formação de professores no país com o extinto magistério: o professor leigo, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: as diretrizes que fundamentam a primeira etapa da educação básica, a atuação docente na educação infantil: jardins ou laboratórios? A caracterização do lúdico e o valor do brincar no desenvolvimento infantil e, para finalizar, a infância e a ludicidade no processo de desenvolvimento humano.

Na seção III, o programa de formação, objeto da pesquisa, o PROINFANTIL; o cursista para o programa: quem é? O resultado que se espera após o curso de formação, a carga horária do curso, a organização curricular: formação pedagógica, o planejamento diário: sua relevância no programa, O Estado de Rondônia e o PROINFANTIL e Ensino Fundamental de Nove Anos e os Efeitos para a Educação Infantil

Para finalizar, na seção IV, Pesquisa, Análise e Discussão dos dados, e a apresentação das respectivas categorias elencadas: mudanças, aprendizagens, cuidar e educar e intencionalidade da ludicidade.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA NO TEMPO E ESPAÇO

Devemos pensar no conhecimento não só como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, mas também como uma necessidade para a ação, e ainda, como um elemento de libertação.
(LUCKESI, 1985).

Esta seção será apresentada o surgimento e o reconhecimento da Educação Infantil no Brasil e no mundo.

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

Somente nos anos 80, com a criação da Constituição Federal, pela primeira vez, estabeleceu-se que a Educação Infantil Brasileira é um direito das crianças de 0 a 6 anos, uma opção da família e um dever do estado.

A partir LDBEN a E.I passa a compor a educação básica, não sendo mais facultada à família. Ao definir que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de vagas para as crianças” (art. 208), entre outros “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (inciso IV), a Constituição estabelece um compromisso do Sistema Educacional com as crianças”.

No anseio de chegar à formação docente específica para as crianças pequenas, que até este instante contavam com atendimento meramente assistencialista e necessitavam de maior atenção da sociedade, já que a partir de estudos de cunho científico, notou-se que a capacidade de desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo neste período deveriam ser estimulados e mensurados.

Muitas medidas legais foram necessárias, dentre elas, a formação docente para atendimento específico para a educação de crianças pequenas e muito pequenas.

2.1 A Formação Docente e a História da Educação no Brasil

A história da Educação no Brasil atrelada à formação docente contou com diversas influências Europeias e Americanas ao longo de sua estruturação e nos dias atuais possuem ainda reflexos históricos sobre a qualificação do profissional da educação.

Em 1549 durante a catequização dos índios, a Igreja Católica e os Portugueses, iniciaram o processo catequético das crianças indígenas e ensinavam as primeiras letras para os filhos dos colonos. O intuito era manter o domínio e levar as informações por eles consideradas suficientes e necessárias para mantê-los sob sua subordinação.

Em 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, libertou os índios e expulsou os colonizadores e os sacerdotes, considerados os formadores; eles eram os responsáveis por “educar os homens para se tornarem mais homens, desenvolvendo-lhes a memória, a vontade e a inteligência” (JULIA, 2001, p. 28).

Muitos historiadores defendem que foi a reforma Pombalina a primeira grande mudança no contexto educacional do país, até então subordinada a Portugal.

Com a decisão de Pombal de expulsar os Jesuítas do Brasil, dentre tantas outras consequências, citamos a eliminação da única organização educacional existente no país.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34)

Todas as escolas foram fechadas, as tentativas de reorganização da cristalina estrutura educacional montada pelos colonizadores não tiveram mais sucesso. Vale ressaltar que o processo de expulsão de desorganização da estrutura educacional pedagógico perdurou por anos e a reimplantação do novo sistema educacional, vinculando professores ao processo educacional e ao controle ficou sob a proteção de um nomeado do rei, cabia ao “diretor” nortear o processo das aulas régias que era considerada a escola pública, essas, implantadas por Pombal através do decreto régio de 28 de Junho de 1759. As aulas régias ou método de ensino simultâneo, eram ministrados por um único professor, tinha o caráter de independência, eram autônomas e não se articulavam com as demais. O professor implantava a escola em sua própria casa e era o financiador. Mesmo com toda a reorganização do sistema educacional através das aulas régias a educação brasileira continuou estagnada e foi necessário novamente reorganizá-la.

Pautada nos preceitos do Iluminismo, Portugal pregava a ascensão do saber para reformar a sociedade através dos leigos. Para que as metas fossem alcançadas, tornava-se necessário promover a leitura, a escrita e o cálculo.

A reforma Pombalina iniciou com os Estudos Menores, estes que:

[...] eram formados pelas *Aulas* de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas *Aulas* de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772. (CARDOSO, 2004, p. 182).

Com esta nova estrutura, os professores foram submetidos às contratações públicas e, segundo Cardoso (2004), as primeiras contratações foram em Recife em 1760. Mesmo com este avanço, a formação exigida não era pedagógica, mas moral e social. A pessoa deveria possuir idoneidade, ser respeitada pelos membros da sociedade e ser honrada.

Inaugurada a Assembleia Legislativa e Constituinte do Brasil em 1823, houve a criação do projeto das Universidades, já que havia urgência em oferecer ensino público gratuito para os professores.

Houve a criação das Escolas Normais como modelo de formação escolarizada de professores, sob influência do Iluminismo na França no século XVIII e no Brasil é inegável a influência das concepções de Jean Baptiste de La Salle, um dos precursores da formação docente que lutava por formações sólidas e criticava formações aligeiradas e improvisadas.

Com a criação das Escolas Normais no país, havia muita objetividade nas contratações, ficando claro que a maior meta do governo era ter o professor como agente disseminador dos ideais do império do que propriamente a promoção do saber. Para tal afirmativa, um dos critérios de peso no ato da contratação era ter idoneidade.

A primeira Escola Normal brasileira foi, então, criada em Niterói no ano de 1835. Havia pequenas diferenças entre o currículo com as escolas primárias, já que foram incluídas noções de didática e leitura. A formação oferecida pela Escola Normal compreendia: ler e escrever pelo método de

memorização, realizar as quatro operações matemáticas, conhecimentos da língua nacional e compreensão de localização geográfica e princípios de moral cristã.

Para Villela (1990, p.260), “a criação da primeira Escola Normal brasileira foi claramente um projeto das elites para a formação do povo”. Mesmo com a formalização da escola Normal em 1835, não estavam previstas as matrículas de mulheres, somente mais tarde a formação foi concedida, porém as disciplinas do currículo eram limitadas.

Para tentar sanar este déficit educacional de cunho pedagógico, foi adotado no país o método intuitivo, proposto no Brasil por Rui Barbosa em 1882, disseminado na Europa e nos países da América, o método foi introduzido com o objetivo de sanar as deficiências educativas das classes populares.

O método intuitivo

[...] é aquele que em todo ensino faz apelo a esta força *sui generis*, a este olhar do espírito, a este ímpeto espontâneo da inteligência em direção da verdade. Ele consiste não na aplicação de um ou outro procedimento, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com o que nós chamávamos a pouco de instintos intelectuais (BUISSON, 1897, p. 9).

As raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, entre outros.

Durante anos, este método foi nomeado como método do ensino popular e foi o grande responsável pela difusão e implementação da educação popular e a formação de professores nas últimas décadas do século XIX e início do século XX no país. Com os encontros através de congressos e seminários relacionados à educação, diversas falhas foram constatadas em relação às cartilhas, a “lição das coisas” e o efeito desta formação.

Na Constituição da Primeira República (1891), na Seção II, em seu Art. 72, § 6º faz menção ao ensino leigo que deveria ser ministrado nos estabelecimentos públicos, gratuitamente às crianças e jovens e descentralizava o ensino.

Já na segunda Constituição da República (1934), no capítulo II, em seu Art. 113, § 36 discorre sobre o incentivo fiscal do governo em relação às profissões que se encontravam em processo de ascensão, “nenhum imposto gravará diretamente a profissão de escritor, jornalista ou professor”.

Com as reformulações dos métodos, o incremento da atuação docente e os incentivos do governo, as mulheres eram convidadas ao magistério público e particular, com o mecanismo de formação pela prática (ALMEIDA, 1998).

Havia uma função social que os cursos normais deviam ampliar as oportunidades de escolarização feminina, porém, ao mesmo tempo, existiam muitos problemas de má qualidade dos cursos de formação docente na década de 60.

Com a decadência do ensino, foi necessária uma reformulação do ensino normal, o que resultou na criação do curso de habilitação específica para o magistério.

A partir de então, diversas formações específicas foram se estabelecendo e junto com esta estruturação o respaldo legal perante a constituição de 1988 quanto à formação docente.

2.2 Equivalências dos Programas de Formação de Professores no País com o Extinto Magistério: Os Professores Leigos

Com o reconhecimento da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988 e a regulamentação junto à Educação Básica a partir da LDBEN 9394/96, passou-se por grandes avanços em caráter educacional. Além disso, com a aprovação da Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001, sendo o Plano Nacional de Educação (PNE) as implementações das políticas públicas de formação docente foram equivalentes, no

intuito de cumprir com as exigências propostas no PNE, já estabelecidos nos acordos internacionais, contribuindo efetivamente com o avanço da primeira etapa supracitada.

Este plano caracteriza-se pela organização política em busca de melhorias na qualidade da educação básica oferecida as crianças e adolescentes em idade escolar. Eram planejadas metas para dez anos, denominadas, plano decenal.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi aprovado em 1962, pela Lei nº 4.024 de 1961, este período foi denominado de “Educação e mão de obra”, elaborado sob a luz da primeira LDBEN. O objetivo era elaborar um plano de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas num prazo inicialmente de oito anos, anteriormente, havia o Plano Trienal de Educação (1963- 1965) onde foram instituídos os centros de treinamento e redes de escola normal.

Com a legislação vigente e mediante diversas emendas e decretos, foi criado também junto ao Ministério da Educação e Cultura, o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- (FUNDEF, 1997-2006), atualmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- (FUNDEB, 2007-2020), atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio “considerou-se realizações anteriores, principalmente a Plano Decenal de Educação para todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1993” (BRASIL, 2006, p .254)

O plano tem como objetivo e prioridades:

- A elevação global do nível de escolaridade da população;
- A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- A redução de desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;

- Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dentre as diversas dimensões do Plano Nacional de Educação em uma das metas, especificamente a meta 10.3.10 diz que, por melhor que sejam os objetivos em relação à qualidade na formação docente, as condições ainda não são favoráveis.

[...] onde ainda não existem condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior. Todos esses profissionais devem completar sua formação em nível médio, na modalidade Normal, até 2006 e pelo menos 70% em nível superior até 2011 (BRASIL,2006).

O texto do parecer CNE/CEB 01/99 em sua página 03, estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, flexibiliza a trajetória da formação docente

Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas

educacionais haverão de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar consequência à valorização do magistério em todas as suas dimensões.

Após a LDBEN de 1996 na tentativa, por força de lei, de sanar o déficit de professores qualificados atuando na educação básica pelo decreto nº 3.276/99, art. 1º § 2º do art. 3º

Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação: “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.”

A revogação vem à tona em menos de dois anos, devido à incompatibilidade da exigência com a realidade.

Como esta medida gerava controvérsia mediante as ofertas e a permanência de curso de formação docente, o Governo Federal assina o decreto nº 3.554/ 2000 que dispõe sobre a formação de professores, preferencialmente em nível normal superior para atuar na educação básica.

O parecer CNE/CEB 03/2003 destaca a admissão docente formados em cursos de nível médio, no intuito de solucionar, ou minimizar a disparidades provocadas pelo art. nº 87 dos atos das disposições constitucionais transitórias

A formação em nível superior de todos os professores é uma utopia norteadora, um desejo que a lei quer ver satisfeito e, assim sendo, não pode ser considerada uma meta a ser alcançada de maneira trivial. Os sistemas de ensino e seus órgãos normativos deverão estimular e perseguir a causa da qualidade na educação – outro ditame constitucional – o que implica em buscar e oferecer oportunidades de formação docente, inclusive em serviço e com os recursos da educação à distância.

Propondo um recorte histórico sobre atuação docente na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e a formação de jovens e adultos, mediante os cursos de formação aligeirados foi possível apreender as questões implícitas no processo de formação docente ao longo da cristalização e da valorização da profissão no Brasil.

Conforme Brasileiro (1994, p.43) “A recomposição das políticas públicas de formação de professor mostrou que as primeiras décadas da república se caracterizaram pela ausência de uma Política Nacional explicitamente voltada para a questão da formação de professor leigo”.

Após a reformulação das políticas de formação de professores na década de 60, foi implementado o PAMP, decreto nº 51.867 de 23 de Março de 1963. O programa buscava capacitar professores não titulados em exercício (tabela 01), tornando-os supervisores com a função de montar planos de supervisão, com a finalidade de formar turmas de liderança educacional. (BRASILEIRO, 1994)

Os cursos eram realizados nos meses de janeiro, fevereiro e julho. O programa beneficiou 32.500 professores não titulados.

A proposta de capacitação envolvia não apenas a realização de cursos, como e, sobretudo, a orientação pedagógica dos regentes leigos do magistério primário (BRASIL, 2009).

Tabela 01. Quantitativo de atendimento do PAMP no período de 1965-1971

ANO	Número de cursos realizados no período de Janeiro/ Fevereiro e Julho	Professores atendidos
1965	84	9.721
1966	220	10.622
1970	180	17.500
1971	350	35.000

Fonte: Amaral (1986).

Com a proposta de implantação do PNE, no início da década de 70, o programa foi finalizado em abril de 1971.

Com a finalização da proposta de formar supervisores, foi instituído em 1973 o Programa Logos I em caráter experimental, atendendo em doze meses apenas os territórios Federais de Rondônia e Roraima e os Estados da Paraíba e do Piauí, totalizando 38 municípios atendidos. (BRASILEIRO, 1994)

O programa Logos I, fundamentou no princípio da aprendizagem personalizada, ou seja, cada cursista tinha autonomia para se organizar em relação aos estudos e estabeleciam seu próprio ritmo de trabalho, experiência e tempo. Compreendia em seu currículo disciplinas pedagógicas e da base comum do atual ensino médio (Didática geral, Didáticas especiais, Língua portuguesa, Ciências, Estudos Sociais, Matemática e Técnica de estudos), preparava os professores leigos para atuarem nos primeiros anos do ensino fundamental.

Era um curso a distância e os alunos eram atendidos de forma semi-indireta, ou seja, os supervisores e os cursistas se encontravam a cada reunião mensal, organizavam discussões sobre o módulo estudado e os cursistas entregavam o que havia sido produzido, havia também a avaliação mensal.

Com o sucesso do projeto piloto, em 1976 houve um novo curso para os demais Estados do Território Nacional. Ficou provado que a formação mantinha qualidade, havia segurança científica e baixo custo, resultando em alta rentabilidade (BRASILEIRO, 1994)

A expansão ocorre também para os estados do Paraná e Rio Grande do Norte, além do Piauí, Paraíba e Rondônia, já contemplada no projeto piloto, a meta de formação era ousada, pretendiam atender em 48 meses 46.000 professores leigos, 138 municípios.

Os devidos ajustes foram implantados, agora com formação para 2º grau e admitia-se cursistas com o 2º grau completo. E nesta nova etapa, foram instituídos os núcleos pedagógicos e estágios não supervisionados.

A concepção era tecnicista, já que treinava os cursistas para a prática, logo mantinha o caráter do pragmatismo, era descentralizado, com equipe de coordenação central vinculado ao MEC, ficando a cargo das Gerências Estaduais e as Secretarias de Educação, a organização, a implementação e a execução do programa, bem como as inscrições dos cursistas, já que o número de professores atuantes sem formação mínima era muito elevada (tabelas 02).

A escola técnica de Brasília era responsável pelo treinamento da equipe responsável e construção dos materiais de estudo, orientação pedagógica e avaliação do projeto (BRASIL/ SEPS/ CETEB, 1981, f 1 *apud* BRASILEIRO, 1994 p.43).

Tabela 02. Número de docentes leigos por localização e número de docentes habilitados no ensino do 1º grau segundo as regiões geográficas - Brasil 1980

País e Regiões	Professores Leigos	
	ABS	%
BRASIL	226.247	100,00
Norte	17.034	7,5
Nordeste	101.800	45,0
SUDESTE	45.073	20,0
SUL	44.587	19,7
CENTRO-OESTE	17.753	7,8

Fonte: SEEC/ SEINF/ MEC. In: CENAFOR (1985, p. 76).

Com este resgate dos programas de formação de professor leigo, é possível perceber o valor da formação de professores leigos no período de sua realização, já que a legislação vigente admite tal formação, porém é necessário resgatar a qualidade voltada à formação docente em nosso país, já que a história evidencia avanços recorrentes dos programas de “aperfeiçoamento”, “treinamento”, “capacitação” para professores.

Os fatos são recentes e necessitam de medidas efetivas quanto às políticas públicas instituídas há décadas, para que ocorram avanços significativos, da ascensão da formação profissional ao longo dos anos seja notória não só na região Norte e Nordeste, quanto a melhoria nos atendimentos dos alunos.

Tratando especificamente da formação de professor leigo, torna-se subjetivo a avaliação qualitativa, já que os professores localizavam-se em regiões menos privilegiadas financeiramente, não tinham condições crítico-pedagógico para mensurar o impacto das formações aligeiras sob sua realidade, tornando a avaliação dos objetivos propostos pelo programa restrito a variável quantitativa, ou seja, ao número de formações realizadas no período de sua realização.

Sem dúvida, a expansão dos cursos de formação de professores leigos, trouxe à tona diversos debates quanto as políticas educacionais, já que a permanência dos professores não titulados está também regulamentado pela LBD, mesmo considerando o direito adquirido.

A superação da formação em nível médio, extinto magistério, não sendo objetivo desta retrospectiva, desvalorizar as políticas instituídas até então, e considerando o objeto pesquisado, a formação de professores leigos que ainda é fato e necessita ser superado.

2.3 Referencial Curricular na Educação Infantil: As Diretrizes que Fundamentam a Primeira Etapa da Educação Básica

Por diversos fatores, a educação infantil vem crescendo de forma considerável e tem demonstrado efetivas contribuições em caráter educacional para as crianças pequenas e muito pequenas, 0 a 3 anos e 4 a 6 anos, respectivamente e com isso é possível traçar o perfil do professor que estará diretamente em contato com as crianças.

Dentre os fatores que garantem e ascendem à educação infantil no cenário nacional está a inclusão da primeira etapa na educação básica, a inserção da mulher no mercado de trabalho deflagrando uma nova constituição familiar, além de implementação das políticas públicas de formação de professores para atuação de zero a cinco anos.

Com o reconhecimento do direito da criança na Constituição da República de 1988, a criança passou a ser vista como cidadã, provida de direitos, atribuindo ao Estado à obrigatoriedade e gratuidade na oferta de formação intelectual, facultando até então a família o dever do ingresso escolar nos primeiros anos de vida em sociedade, de receber formação educacional em resposta ao caráter assistencialista mantido até então:

Art. 4º, § IV se afirma que: “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

No intuito de sanar ou auxiliar nas questões peculiares a faixa etária de 0 a 5 anos, em 1998, foi instituído o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) como documento regulador que estabelece os meios pedagógicos para se chegar ao ensino de qualidade para as crianças em pleno desenvolvimento, ficando seu caráter administrativo-financeiro sob responsabilidade do FUNDEB e FNDE/SEB legitimada na Lei nº 11.494/ 97.

Art 8º § I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos; Conforme a Lei nº 12.695/ 12 em seu § 3º será admitido, até 31 de dezembro de 2016, o cômputo das matrículas das pré-escolas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder

público e que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I a V do § 2º, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado até a data de publicação desta Lei. (BRASIL, 2007).

O RCNEI, estabelece metas para a efetivação diante das políticas que fundamentam a etapa e os programas de Educação Infantil existentes no país, buscam socializar informações, entre os diversos profissionais envolvidos na formação da criança e contribuir com as políticas públicas para educação infantil.

Com a admissão da LDBEN, quanto à formação docente em nível médio na modalidade normal para atuar nas creches e pré-escolares brasileiras, (art. 62) e da pesquisa “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, resultou na construção do RCNEI (BRASIL, 1996).

Contou com a participação de pais, professores, técnicos, funcionários e consultores em sua elaboração. A necessidade surgiu já na década de 70 e se estendeu por vários anos.

Buscou-se diagnosticar as reais necessidades educacionais da educação infantil e, a partir das conclusões, estabelecer ou ampliar as possibilidades de estruturação, implementação e avaliação do processo pedagógico adotado, já que inicialmente o objetivo era estritamente assistencialista. Colaboraram com a pesquisa os Estados do Norte; Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, já do Nordeste Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Na região centro-oeste; Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Estados da região Sudeste; Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo e para finalizar a região Sul; Paraná e Santa Catarina (BRASIL, 1996).

Após a conclusão, chegou-se a formulação do RCNEI instituído em 1998 e na ânsia de potencializar as diversas dimensões do desenvolvimento humano ao longo dos primeiros cinco anos de vida, o RCNEI estabelece princípios para o seu pleno cumprimento:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

O documento regulador desta etapa subdivide-se em três grandes dimensões, sendo: a introdução que traz os princípios norteadores, o reconhecimento do referencial, a forma como foi organizado, qual instituição foi responsável pela sua divulgação e implantação e quais os caminhos que a educação infantil trilhou, até o momento da estruturação deste referencial.

Em seu segundo volume, trata especificamente da formação pessoal e social da criança; desde a sua concepção, ou seja, a constituição da identidade cultural e autonomia, a aprendizagem e seus processos evolutivos, os objetivos de cada etapa subdividido em creches e pré-escolas, oportunizando os professores orientações gerais, como forma de viés norteador na organização da rotina, bem como a potencialização do tempo e até auxiliando na observação, registro e avaliação formativa.

O referencial mostra que “a constituição da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (BRASIL, 1998, p. 13).

A aprendizagem é estabelecida também a partir de orientação dos docentes no ambiente escolar, mas inicialmente este processo está vinculado ao meio social que a criança está inserida e quais relações sociais são estabelecidas neste processo, podendo contribuir de forma eficaz na evolução da aprendizagem do ser em pleno desenvolvimento.

Para auxiliar o entendimento e a para que haja diferenciação no atendimento didático metodológico, o referencial difere objetivos em relação à atuação com as crianças, para as crianças de zero a três anos onde sugere que “deve ser oportunizado a criança um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança aos alunos, e dentre os objetivos estão”:

- Experimentação e utilização de recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- Familiaridade com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- Brincadeiras;
- Relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses (BRASIL, 1998, p.27).

Para crianças de quatro a seis anos, considerando que é possível os objetivos anteriores serem alcançados, almeja-se para a fase consecutiva:

- Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;

- Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- Brincar;
- Adotar hábitos de autocuidade, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

Para ampliar as possibilidades de orientação não só relacionados às metas e ser atingidas ao longo do caminho diário que deverá ser trilhado pelo docente, sugere os conteúdos programáticos e, além disso, traz discussões sobre autoestima, tanto de a criança confiar em suas ações quanto do adulto acreditar que todas as crianças são capazes.

[...] o adulto deve confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha e ter em relação a elas uma atitude continente, apoiando-se e controlando-se de forma flexível, porém segura. A colaboração dos pais e professores é fundamental no acompanhamento conjunto dos progressos que a criança realiza na construção de sua identidade e progressiva autonomia pessoal. (BRASIL, 1998, p.30)

Na organização da rotina, o referencial oportuniza o professor refletir sobre o ambiente que as crianças terão disponíveis e quais cuidados são essenciais para a segurança e proteção das crianças e quais necessidades nutricionais são características deste período escolar. Sob este aspecto, não haverá aprofundamento, já que não é intuito da pesquisadora, analisar a condição nutricional dos educandos.

Todo ambiente, sendo ele educativo ou não, requer cuidados especiais, considerando que um mesmo ambiente com pessoas com diferenças econômicas, sociais e culturais trazem consigo necessidades e fragilidades relacionadas à saúde e com isso a proliferação de fungos, bactérias e diversos outros elementos que fragilizam a saúde humana, tendem a ampliar seu potencial de proliferação, isso subentende-se que ocorre devido a estilo de vida adotado tanto pela família quanto pelo ambiente escolar.

Neste sentido, o referencial auxilia com os cuidados essenciais nas creches e pré-escolas, já que atua com crianças em processo também de imunização fisiológica necessária e indispensável à condição humana e indispensável ao convívio social.

A saúde das crianças que frequenta instituições de educação infantil revela sua singularidade como sujeito que vive em determinada família, que por sua vez vive em um grupo social, tendo assim uma história e necessidade de cuidados específicos. Revela, também, a qualidade de sua vida na creche e na pré-escola. O ambiente coletivo demanda condições ambientais e cuidados adequados ao contexto educacional (BRASIL, 1998, p. 51).

A preocupação com a atuação docente está clara nestes exemplares supracitados, visto que a todo instante faz menção ao papel do professor neste processo formativo.

Para a observação, registro e avaliação formativa, o RCNEI sugere a expressão das crianças nas atividades, seu envolvimento no processo e os registros individualizados e diários das atividades propostas. Para que o professor não recorra ao erro nesta etapa, não se deve buscar compreender somente o que se aprendeu ao longo dos encontros, mas a forma que se deu o processo de ensino e aprendizagem.

Em seu terceiro e último volume, traz o conhecimento do mundo, possibilitando o entendimento da criança em movimento, e expressividade da criança, o equilíbrio e a coordenação,

a criança e a música, sua forma de apreciação, jogos e brincadeiras, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática e, novamente, orientações gerais para os docentes.

Pela característica peculiar da ausência da linguagem oral, não por impossibilidade, mas por questões evolutivas humanas, o bebê ao nascer dispõe de amplo repertório sensório-motor para se comunicar, dentre estas possibilidades está o movimento corporal para manifestar suas necessidades vitais como fome, sede, emoções, angústias, medos, sendo, desta forma, o início das características de sua identidade. “No primeiro ano de vida, o diálogo efetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço de privilegiado de aprendizagem” (RCNEI, 1998, p. 21).

Ao longo do desenvolvimento, ocorre o amadurecimento motor, ou seja, a ampliação da possibilidade do movimento a partir do primeiro ao terceiro ano de vida.

As crianças passam por evoluções no movimentar-se, ampliando o entendimento sobre o mundo simbólico, de forma independente, partindo da estimulação do meio e das interações sociais, a partir do entendimento sobre o corpo e o reconhecimento das características corporais.

Na etapa de zero a três anos, o referencial recomenda os seguintes objetivos:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- Deslocar-se com destreza progressivamente no espaço ao andar, correr, pular, etc; desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão encaixe, lançamentos etc., para o uso de objetos diversos.

No intuito de dar continuidade as metas propostas acima, nos anos seguintes, ou seja, do quarto ao sexto ano, dentre tantos objetivos, vale ressaltar as seguintes metas:

Ampliação às possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
Controle gradual do próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogo brincadeiras, danças e demais situações.

Com o reconhecimento das habilidades fundamentais do movimento humano (correr, saltar, lançar, apreender objetos) por parte dos envolvidos no processo de desenvolvimento da criança se apresentam como forma de interação social e reconhecimento da imagem corporal por parte da criança, possibilita não só a ampliação das suas capacidades, mas a oportunidade da criança construir seu próprio repertório.

A compreensão do professor sobre as fases que sucedem o desenvolvimento infantil é fundamental para compreender as manifestações motrizes e sociais das diversas crianças envolvidas em um mesmo ambiente de aprendizagem, mas com necessidades diferenciadas, o que exige do professor oportunizar e criar atividades favoráveis o ambiente educativo, conseqüentemente, possibilitando a aprendizagem corporal, social e cultural desejada.

Com diversas metas a serem alcançadas diariamente nos espaços educativos infantis, o tempo é variável importante nesta organização, já que, a partir dos movimentos, diversas ações serão propostas.

Nesta perspectiva, o docente necessita de informações concretas e sólidas para contribuir efetivamente com o desenvolvimento da criança, neste espaço rico de informações. É nesta busca de entender a atuação docente na educação infantil que exporemos o próximo tópico.

2.4 A Atuação Docente na Educação Infantil: Jardins ou Laboratórios?

A formação docente bem como a formação profissional, traz vários fragmentos históricos sobre a luta da profissão professor para sua consolidação e sob quais bases estão firmadas. Muito são os questionamentos sobre, quais interesses auxiliaram para a ascensão do professor e para a formação docente fosse instituída.

São várias as indagações sobre a formação docente, porém, falando especificamente sobre a primeira etapa da educação básica, a educação infantil de cunho pedagógico, instituída a partir da LDBEN 9394/96 no Brasil, pergunta-se qual a trajetória destas professoras e professores que hoje ainda lutam por reconhecimento de competência profissional?

Os debates sobre a consolidação da formação docente são recorrentes no cenário atual e, ao longo da história, é possível notar a luta pelo ensino de qualidade pelos idealistas, os interesses que levaram a classe dominante a instituir o sistema público e a precarização da formação de professores, bem como a forma restritiva que era imposta a mulher.

As razões que levaram a estruturação da educação brasileira deixam claros os reais interesses quanto à formação das classes populares, quais critérios eram elencados e quão ineficazes tornam-se a seleção e contratação de professores.

Segundo Rocha, Colares e Colares (2009, p. 181) em seu artigo *Modelos de formação docente: reflexões propositivas*, disseram que “a história da educação no Brasil mostra a ausência de oferta de uma educação de qualidade para as classes populares, o que tem estreita relação com a baixa qualidade dos professores”.

Para Mizukami *et al* (2003), “aprender a ser professor não é uma tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão”. Tardif (2004) corrobora dizendo que “a prática profissional não é um local de

aplicação dos saberes universitários, mas, sim de filtração, onde o conhecimento adquirido é transformado em função das exigências do trabalho”.

Com esta discussão sobre a qualidade educacional no cenário atual, algumas teorias foram resgatadas para subsidiar a compreensão em relação e este fenômeno da formação docente para uma educação de qualidade.

Os programas de formação de professores reconhecem o valor e a urgência na formação de qualidade e de vários níveis de ensino, tratando especificamente da educação básica. É inegável que a qualidade e as transformações sociais somente serão possíveis com a elevação da qualidade na formação dos estudantes para a estruturação de uma sociedade, pautada em suas reais necessidades.

Assim, como nossa base educacional nacional possui pilares Europeus, a educação infantil, sofreu influência Americana. Dois movimentos foram muito disseminados nos Estados Unidos pós-guerra civil, sob influência Alemã *Kindergarten* (1855 a 1890) caracterizado pela existência educativa direta, pelo assistencialismo e pela presença das mulheres e *Child Study* (1883 a 1910) projetava-se das universidades, trazia um enfoque científico e era predominantemente masculino.

O movimento *Kindergarten*, que refere-se ao “jardim de infância”, fundado em 1840 na Alemanha sob influência de Friedrich Froebel (1782-1852), um dos educadores pioneiros preocupado com o atendimento as crianças menores de seis anos de idade. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002, p. 67).

Nesta perspectiva, Froebel preferia as mulheres para lidar com as crianças, já que notava habilidade divina do gênero para lidar com a vida nos jardins, cultuavam habilidades para cuidar e entender as crianças, eis que o termo jardineira caracterizava e dava identidade às “professoras” da referida época.

O idealizador propôs os jogos lúdicos, considerava estímulo para as crianças, já que de forma divina e intuitiva conseguia expressar todos os seus dons, eles as consideravam iluminadas por Deus.

Mesmo antes de conseguir propagar sua proposta Froebeliana, foi acusado de ateísmo e socialista, a Alemanha não vivia mais o sistema feudal, mas sim o capitalismo e teve seus jardins de infância fechados e 1852, quando Froebel faleceu. Como todo grande teórico, os reconhecimentos pelas suas grandes pesquisas realizados ainda em épocas remotas aconteceram anos após seu falecimento, porém o fato da Alemanha acusar o grande responsável pela difusão e reconhecimento da criança como ser em potencial desenvolvimento, tinha seguidores que em 1855 foram exilados e se abrigaram nos Estados Unidos e disseminando as ideias froebelianas.

Os *kindergartens* e seus princípios pedagógicos ficaram sob responsabilidade dos imigrantes e a sua teoria sofreu grandes adaptações, já que cultuavam princípios alemães e os americanos negavam a fusão cultural, temiam a invasão de hábitos culturais alemães e a descaracterização de seus princípios.

A primeira onda froebeliana norte-americana foi nos anos de 1860 e 1872, o *Kindergarten* educacional americano foi criado em Wanterwn, Winsconsin, por Marguerite Meyer Schutz. Descrições históricas registraram que em 1860 abriram o primeiro jardim de infância para crianças em Boston (ABBUD, 2011, p. 21).

Esta introdução do método froebeliano, não teve sucesso em Boston, pois segundo Abbud (2011) relendo pesquisas de Bárbara Betty “aos pais americanos desagradava à insistência de introdução de jogos e histórias alemães no ensino de crianças americanas”, para muitos americanos este fato instigava a rivalidade entre as nações.

Para que fossem mantidos os jardins de infância americanos ocorreram adaptações dos jogos e das músicas, com características Nacionais, mesmo as alunas de Froebel relutando

em fazem adaptações do método, já que pregavam a reprodução fiel deixada por Froebel. Em 1873 houve a implementação do método para caracterizá-lo como americano na cidade de Saint Louis, onde houve o primeiro jardim de infância público. Houve a inclusão de regras como limite de alunos por turmas, implantação de exercícios físicos e preparação das crianças para um futuro desenvolvimento intelectual.

Neste momento a educação infantil passava por grandes embates teóricos, logo uma nova psicologia foi instituída por outros pesquisadores da educação, a *child study*.

A nova psicologia disseminada entre os homens da ciência buscava estudar o desenvolvimento mental da criança, nas leis da vida e do ajustamento da mente ao ambiente. Seu precursor foi Wilhem Preyer entre os anos de 1883 a 1910. A partir de então, a luta científica nas universidades pela fusão entre a ciência e a pedagogia educacional americana tomou grandes proporções.

Os *Kindergarten* tinham um olhar romântico sobre as crianças, acreditavam que as experiências trazidas por elas eram necessárias para desenvolver um grande trabalho, já que pesquisadores da *Child Study* buscava uma compreensão genética, ou seja, era necessário investigar os ancestrais para traçar o potencial da criança. Em seu currículo para formação de professores, incluía psicologia experimental, fisiologia, neurologia, pedagogia, história da educação e antropologia.

Stanley Hall, estudioso e defensor da *Child Study*, era evolucionista e concordava com a concepção de Froebel, de que as brincadeiras eram expressões de sentimentos das crianças e que haviam estágios de desenvolvimento (ABBUD, 2011)

Já os psicólogos froebelianos criticavam o método do *Child Study*, pois utilizavam questionários para avaliar as crianças e pessoas ainda leigas que conduziam o processo, o método foi criticado por várias vezes e questionado quanto ao rigor científico pouco eficaz.

Diversos estudiosos participaram do debate sobre infância e educação infantil. Durante os séculos XIX e XX, um grande pesquisador que contribuiu muito com os avanços da pesquisa na educação infantil foi John Dewey que também fez suas considerações sobre os dois métodos defendidos até o presente momento.

John Dewey (1859-1952), professor de formação, pragmático e crítico da teoria evolucionista, entendia a teoria de *Child Study* como o elo entre educação, criança e psicologia. Sua primeira manifestação sobre *Child Study* foi registrada em 1895, segundo Abbud (2011). Em sua obra, Dewey atribuiu o pioneirismo da criança como objeto de estudo ao método *Child Study* e fez críticas ao método de observação e as análises dos dados.

[...] o estudo da teoria e prática do *Kindergarten* do ponto de vista psicológico é importante, porque habilita o professor a traduzir as proposições gerais e abstratas da teoria filosófica em termos de vida concreta individual, e porque é a psicologia que controla a adaptação de materiais e ocupações para as capacidades e objetivos da criança individual. Levar a psicologia à prática do *Kindergarten* significa torná-lo mais vital e pessoal (DEWELL, 1996 *apud* ABBUD 2011 p. 66).

Como toda grande implementação, o movimento percursor ainda que tenha havido muitos seguidores, oportunizou o debate sobre a qualidade e o valor da ciência no reconhecimento do potencial das crianças envolvidas e trouxe a partir da ludicidade, os reais sentimentos das crianças.

2.5 A Caracterização do Lúdico e sua Relevância no Desenvolvimento Infantil

Ao discutir no meio acadêmico sobre formação docente e as práticas pedagógicas recorrentes na educação infantil, não seria possível nos furtarmos ao papel do lúdico no contexto educacional infantil.

O lúdico e o desenvolvimento infantil são discutidos por diversos autores como Kramer (2006), Khullmann (1998), Piaget (1975), Wallon (2007), Huizinga (1980), Winnicott (1965), Benjamin (1984), Kishimoto (1994), Leontiev (1988), Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), Vygotsky (2003), Borges (2002). Vários são os questionamentos acerca do real valor destas abordagens, considerando que é fundamental o desenvolvimento infantil integral, porém de que forma este desenvolvimento pode ser potencializado considerando as interações lúdicas dirigidas, o faz-de-conta, o jogo, a música, a dança, as cores, a postura de quem conduz o processo de aprendizagem infantil.

Diversos estudos acerca do valor do desenvolvimento das dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras, são re-elaborados a partir das grandes teorias, é sabido que mesmo com todas as delimitações e aprimoramento destas dimensões, ainda assim não são capazes sozinhas de garantir o pleno desenvolvimento, já que as crianças são seres sócio-históricos, possuem identidade e estão inseridas em meios sociais distintos, convivendo em um único meio escolar.

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo, porém abordagens mais amplas estão sendo discutidas (KISHIMOTO, 1994)

Já em tempos remotos, foi investigado e possível perceber a relevância do lúdico no desenvolvimento infantil das crianças pequenas e muito pequenas. A interação com o outro vem marcada de histórias, de hábitos e costumes o que caracteriza elementos da natureza cultural.

A partir dos estudos de Vygotsky (1896-1934), mais especificamente sobre sua teoria sócio-histórico-cultural será possível compreender o papel do lúdico no desenvolvimento potencial infantil a partir do aprendizado da natureza social sob sua perspectiva. Piaget (1896-1980) colabora com seus

estudos do desenvolvimento cognitivo, já que era fascinado por estágios do desenvolvimento da inteligência; sua teoria ficou conhecida como teoria do construtivismo genético e Wallon (1879-1962), sendo um grande pesquisador, despertou seu interesse por formas de desenvolvimento mental e motor da infância. “É precisamente a modificação da Natureza pelos homens o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano, e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a natureza que sua inteligência foi crescendo” (ENGELS, 2000, p 139).

O russo, Lev Seminovitch Vygotsky, educador, advogado e filósofo, iniciou seu trabalho como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, morreu em 1934. Depois de sua morte, por vinte anos, suas obras foram proibidas, porém seus discípulos propagaram sua teoria após esta fase de repressão.

A teoria do autor chega ao Brasil nos anos 80, sob influência norte-americana. Resultados anteriores referenciam os primeiros enunciados sobre o autor em um trabalho acadêmico vinculado a química em 1986. Dedicou seus estudos à evolução psicológica do homem e creditava à ciência o fato de justificar questionamentos não perceptíveis somente com base empirismo.

Vygotsky compreendia a teoria de Piaget e colaborava com Wallon, já que também compreendia o homem como ser social- cultural e biológico.

“Homem ser biológico e social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. O homem transforma-se de ser biológico para ser sócio- histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1993, p.102)

Várias obras foram publicadas no intuito de resgatar o que Vygotsky nos deixou ao longo de seus poucos anos de vida; descreveu sobre estudos de evolução psicológica, denominada de funções psicológicas superiores. “O homem tem a

capacidade de pensar em algo ausente ou imaginar, planejar, construir mentalmente ou até mesmo em algo que ainda não aconteceu” (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Em sua teoria havia diferenciações significativas entre ações elementares e ações superiores; ações elementares são ações que ocorre involuntariamente e alguns casos precisam ser ensinados. Uma criança quando nasce não é necessário ensiná-la a fazer a sucção no seio de sua mãe, pois devido às descargas elétricas, *sinapses*, ou seja, a comunicação entre os neurônios, a partir das informações do sistema nervoso central, a possibilidade realizar tal ação, conhecidas como ações reflexas. Agora, em se tratando de ações que são ensinadas, como resgatar uma bola na boca do cachorro, é necessário adestramento e caso seja necessário fazer o gol durante uma partida de futebol, o animal não tem a capacidade de executar tal ação.

O autor faz referência à mediação que nada mais é que a intervenção de um intermediador na relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Ao longo da vida de pessoas, as relações passam a ser frequentemente mediadas e as relações diretas são substituídas. Ocorrem duas divisões importantes para se compreender o contexto teórico. Os elementos correspondentes aos instrumentos e aos signos. Os instrumentos são características da evolução do homem.

O instrumento constituído ou buscado para um objetivo, bastante simples, carrega consigo a função para a qual foi criado, para o trabalho. Este instrumento pode ser utilizado de diversas formas. Diferentemente dos animais que não conseguem utilizar para diversos fins o que algumas espécies são capazes de produzir, por exemplo, uma vasilha com água. Os instrumentos são produzidos com fins específicos.

Já os signos atuam como instrumento da atividade psicológica de maneira semelhante ao papel do instrumento no trabalho.

“O homem diferencia-se das demais espécies, e fator determinante para esta classificação o trabalho. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana” (OLIVEIRA, 1993 p.28).

O trabalho possui duas características fundamentais: amplia as relações sociais e propicia atividades coletivas entre grupos específicos de trabalho e diferentes mesmo sendo de uma mesma empresa ou organização de trabalho.

Segundo o teórico, a evolução do homem ocorre de fora para dentro e a interação com o meio e com o outro potencializa a capacidade humana de desenvolvimento do cérebro e da natureza social, defendia que desta forma o conhecimento seria dialético e imediato.

Marx (2003, p. 3) complementa dizendo que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser, é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”.

Os signos são ações psicológicas que controlam as ações seja do próprio indivíduo seja de outras pessoas. São símbolos que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Uma questão para exemplificar esta descrição é a memória, que são instrumentos mediadores. Objetivam ampliar as possibilidades de armazenamento de informações e de controle das ações psicológicas.

Nos anos 80, Leontiev (1903-1979) trabalhou com Vygotsky e estudou o papel dos signos na mediação da atenção voluntária e da memória através de jogos infantis, sendo instrumentos externos para mensurar a capacidade de memorização dos avaliados, através dos objetos que compunham o jogo.

Ao final, constatou que os objetos eram banco de informações que auxiliava a resposta das crianças com idade igual ou superior a oito anos, já para as crianças pequenas e muito pequenas e os adultos, não foram significativas as

contribuições, nesta última população devido ao potencial, já estabelecido ao longo dos anos de construção destes signos, não foi necessário a utilização dos objetos disponibilizados no teste. Outra conclusão foi possível com tal acontecimento que os processos de mediação através de signos sofrem transformações através do tempo e está diretamente associado ao desenvolvimento humano.

Ao longo da descrição e estruturação de sua teoria, comparou o papel dos instrumentos de trabalho na transformação e no controle da natureza e o papel dos signos enquanto instrumentos psicológicos como ferramentas auxiliares no controle os instrumentos psicológicos (OLIVEIRA, 1993).

Concluiu que o fundamento do funcionamento psicológico é tipicamente humano e social e, portanto, histórico. Vygostsky compartilhava da teoria marxista em diversos pontos, dentre eles com a transformação da natureza a partir da ação do homem.

O homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/ mundo. Estas transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” onde, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem (OLIVEIRA, 1993, p. 28).

Feita estas considerações, buscou então compreender as zonas de desenvolvimento humano, concluiu que a aprendizagem ocorre de diversas formas e que a criança não pode ser analisada isolada do seu contexto sociocultural, já que seus vínculos constituem sua natureza; neste contexto, estabeleceu o nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e nível de proximal. O nível de desenvolvimento real, a capacidade de realizar tarefas de forma independente

e retrospectiva, ou seja, o que a criança já executou em certo momento de sua trajetória e executa com precisão, sem o auxílio de um adulto ou outra criança.

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (VYGOTSKY, 199, p. 59)

Porém, para compreender o desenvolvimento, devemos compreender também o nível de desenvolvimento potencial. Que é a capacidade de desenvolver uma ação, a partir do auxílio de um adulto.

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003, p.112).

Essa possibilidade de alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky, porém deixa claro que não é qualquer pessoa que pode realizar a tarefa proposta, a partir da ajuda do outro (OLIVEIRA, 1993).

Somente a partir da investigação desses níveis de desenvolvimento: real e potencial que Vygotsky (1991) definiu a conhecida zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes.

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação, logo o estado de desenvolvimento

mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

A noção Vygostskyana possibilita diversos debates acerca do tema, já que o autor afirma que a criança é um ser com potencialidade dinâmica de desenvolvimento e também dialética. Jean Piaget compartilha quanto ao fato da criança ser um indivíduo em pleno desenvolvimento, porém defende a teoria do construtivismo genético e que a cultura é construída ao longo do desenvolvimento, progressivamente.

Jean William Fritz Piaget, psicólogo suíço, desde menino encantou-se pela ciência e pelo seu rigor. Dedicou-se à pesquisa da embriologia da inteligência humana. Mesmo não tendo se dedicado à pesquisa de cunho educacional, sua teoria contribuiu para a época e nos tempos atuais continua colaborando.

Para Piaget, toda psicologia contemporânea nos ensina que a inteligência procede da ação. E completa dizendo que somente a educação pode salvar as nossas sociedades de uma possível dissolução, violenta ou gradual. (PIAGET, 1934, p.31 *apud* Coleção Educadores, 2010).

Piaget defende que não é possível aprender sem a experimentação do ato. Não se aprende simplesmente vendo a experimentação do professor, ou dedicando a atividades já organizadas. A participação na construção precisa ser ativa e o tempo para execução precisa o quanto necessário for, o aluno precisa de liberdade para aprender a experimentar a ação.

Pensava ser importante relacionar psicologia com educação, dizia ser uma relação necessária. Dedicou-se a educação da primeira infância, buscava compreender o desenvolvimento da inteligência, quanto aos fatores verbais e práticos ou como ficou conhecida como sensório motora. Como defendia a genética, deixava claro que fatores de desenvolvimento

intelectual são herdados, porém ela pode ser potencializada a partir de adaptação ou funcionamento de funções biológicas mais gerais, sendo de organização e adaptação.

Há a assimilação da capacidade de uma criança desenvolver uma ação que para ela é experiência já existente, ou seja, é possível solucionar uma ação a partir da estrutura cognitiva que já possui naquele momento. A capacidade de adaptação é modificada a partir das oportunidades ou das estimulações do meio. Já a acomodação pode ser entendida como a capacidade que organismo tem a partir da interação com o objeto a capacidade de modificação da estrutura cognitiva para dar lugar a outro conhecimento, ou ampliar as possibilidades do conhecimento já existe.

Wallon (2007, p. 33) se espanta quando descobre que “se o poder assimilador de Piaget é capaz de fazer superar as diferenças de domínio sensório-motores, então, é porque também esse poder está dotado de uma estrutura cujos níveis tanto condicionam a experiência como dela resultam”.

Se chamarmos acomodação ao resultado das pressões exercidas pelo meio, podemos então assim dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação a acomodação.

Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto a imitação prolonga a última por sim mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação predominando sobre a acomodação (PIAGET, 1934 *apud* Coleção Educadores 2010, p. 99).

Para caracterizar o desenvolvimento dos indivíduos, Piaget descreve as etapas por idade, representada por anos de potencialidades ao longo de primeira e segunda infância. A primeira fase descrita foi sensório-motor (0 a 2 anos), segunda pré-operatória (2 a 7 anos), terceira operatório concreto (7 a 11 anos) e finalmente o operatório formal (11 ou 12 anos em diante).

A fase sensório motor (0 a 2 anos), o jogo primitivo, período turbulento e conflituoso, já que a criança passa por momento crucial de sobrevivência, dispõe somente de um repertório motor involuntário. Progressivamente, devido o desenvolvimento motor, o amadurecimento e ampliação do repertório cognitivo, ocorrem algumas mudanças em relação à forma como observa o mundo.

O tempo, já passa a existir, o espaço torna-se notável e as pessoas passam a ser reconhecidas com maior facilidade.

Já a fase pré-operatório (2 a 7 anos) ou pensamento verbal e intuitivo, jogos simbólicos é marcado pela ascensão de fase que para Piaget é a passagem do estado de habilidades motoras reflexas para função simbólica ou semiótica, ou seja, a necessidade da comunicação, da linguagem.

O período operatório concreto ou inteligência operatório concreta (7 a 11 anos) jogos de regras, fase da exaltação do egocentrismo intelectual e social, muita dificuldade para compreender e aceitar a opinião do outro. Além disso, desenvolve outra habilidade considerada reflexo da evolução cognitiva, começa a realizar operações mentais, sem necessariamente utilizar a ação física.

Na última etapa proposta pelo teórico, operatório formal 11 ou 12 anos, nota-se a início da autonomia, a capacidade ampliada de resolução de problemas mentais, elabora problemas conceituais abstratos e a partir destas realizações operações mentais de forma lógica.

Henri Wallon foi psicólogo, filósofo e médico. Crítico, dialético com forte influência marxista. Grandes pensadores da educação infantil, contribuíram com a propagação de suas ideias, sendo Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, Òvide Decroly (1871-1932) belga, também médico, psicólogo e professor, dentro tantos outros. Wallon é reconhecido no Brasil desde os anos 80 com uma das suas teorias psicogenéticas. Ao lado de Piaget e Vygotsky, promoveram grandes avanços educacionais.

O autor acreditava que a criança vive fases únicas e intensas que devem ser encaradas como passagem e o meio em que está inserida deve compreender os estágios para potencializar o desenvolvimento do pequeno ser em crescimento e em processo de amadurecimento psicológico.

Classificou as suas fases em estágios, sendo: Estágio 1: Impulsivo (0 a 3 meses) e Emocional (3 meses a 1 ano); Estágio 2: Sensório motor (12 a 18 meses) e projetivo (3 anos); Estágio 3: Personalismo (3 a 6 anos), Crise de oposição (3 a 4 anos), idade de graça (4 a 5 anos), imitação (5 a 6 anos); Estágio 4: categorial (6 a 11 anos) e Estágio 5: Adolescência (a partir do 11 anos)

No estágio 1, caracterizado como impulsivo e emocional, seu primeiro período está marcado pela sucção em nome da sobrevivência e pelo sono. Os movimentos reflexos são notados, porém já existe maior objetividade no ato.

Segundo Gallahue (2005), os movimentos reflexos são reações involuntárias do corpo as várias formas de estímulos externos. Duas principais funções dos movimentos reflexos são a busca de alimentação e a proteção. Em um segundo momento, marcado por movimentos pré-definidos, aprendizagem por observação e influência do meio, adquire destreza motora por intermédio dos adultos.

Já no estágio 2, sensório-motor e projetivo, ocorre grande evolução cognitiva, notoriamente precebida pelo meio através de ampla capacidade motora e através do início da comunicação oral. A imitação do adulto, tratando de aspectos comportamentais é notado com muita frequência.

O estágio 3, personalismo, crise de oposição e idade de graça e imitação, o teórico afirma que a afetividade, a estabilidade motora e a cristalização da personalidade está intimamente vinculada a este período de vida. As relações sociais têm papel significativo nesta construção.

Gesell (1945) pesquisou intensamente o desenvolvimento motor neste período e relatou que a estabilidade é a base de todos os movimentos. Complementa ainda que esta ampliação de oportunidade motoras é influenciada por fatores biológicos inatos que aproximam todas as fronteiras sociais, culturais, étnicas e raciais.

Essa conclusão colabora com pesquisas que defendem que a criança é um ser social e aponta o valor das relações sociais para que ocorra a maturação biológica, esclarece ainda que o simples amadurecimento neural não é possível somente a partir da evolução da idade cronológica, mas sim das experiências vividas no meio em que está inserida.

Nesta quarta e penúltima classificação, categorial, há domínio da inteligência e potencialização do conhecimento simbólico, atenção e raciocínio. No quinto e último estágio, adolescência, fase conflituosa devido a maturação sexual e a oscilação comportamental gerada por transformações físicas e psicológicas. Ocorre a potencialização da inteligência e do afeto, e o autor considera o processo dilético entre cognição e afetividade.

2.6 A Infância e a Ludicidade no Processo de Desenvolvimento Humano

Não há passagem de um nível a outro sem rupturas, seja do equilíbrio interno, seja nas relações com o mundo externo. Com este confronto entre o organismo e o meio, as impressões e as reações psíquicas estão estritamente solidárias. Elas desempenham, ali, assimultaneamente, o papel de efeitos de causa. Traduzem a possibilidade do ser vivo.
(WALLON, 1962 *apud* Coleção educadores, 2010).

A infância pode-se entender como a idade do imaginário, da espontaneidade, do faz-de-conta, da fuga do real, do despreendimento de regras, da liberdade de escolha, de descompromisso com o trabalho.

Etimologicamente, a palavra infância, do latim *infans*, significa a incapacidade de falar, e às vezes se pensava que essa incapacidade, atribuída em geral ao período chamado de primeira infância, se estendia até os 7 anos, quando se daria a passagem para a idade da razão (KUHLMANN Jr., 1998, p. 24).

Com o avanço da psicologia infantil no século XIX, que se deu através dos avanços da pesquisa no campo da biologia e dos experimentos com animais, muitas descobertas infantis foram possíveis.

É pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural como postula a psicologia e a pedagogia escolanovismo. À imitação, que participa de processo de acomodação, na forma de assimilação. Ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos (PIAGET, 1978, p. 123).

Vygotsky e Leontiev divergiam quanto à ideia de Piaget, mesmo tendo vivido em épocas diferentes. Os autores defendiam o papel do ser humano na construção da sociedade e o valor do desenvolvimento cognitivo na construção da mesma. Não compreendiam como o desenvolvimento das crianças, não poderia estar vinculado à educação, ainda que na infância.

O desenvolvimento infantil é passível de mudanças históricas. As crianças de hoje não se desenvolvem da mesma forma que as crianças do século XVIII se desenvolveram. A infância não é eterna e imutável, nem dependente majoritariamente do sujeito que existe em cada indivíduo, em seu interior. As condições culturais, econômicas, sociais, históricas são fatores decisivos neste desenvolvimento. Crianças vivendo numa mesma época histórica podem apresentar diferentes processos de desenvolvimento em consequência das diferenças existentes em suas atividades (ARCE, 2004).

Com o surgimento do Renascimento em meados do século XVII, período de grandes evoluções, principalmente no redescobrimto do homem e do mundo, alguns princípios morais e éticos foram difundidos nas disciplinas do currículo como a Matemática, a História e a Geografia; com isso, o jogo ganha uma abordagem educativa, até então, pouco valorizada. A partir da compulsão lúdica, como ficou conhecido o período, as atividades lúdicas passaram a ser reconhecidas pela sua grande contribuição no desenvolvimento da dimensão cognitiva e habilidade de fugir do real para motivar os envolvidos no processo de aprendizagem.

Ao longo das leituras sobre o jogo, o lúdico, as brincadeiras e o brinquedo, alguns questionamentos surgiram sobre a ludicidade: Por que brincar? Todos os termos correspondem à mesma situação no universo infantil?

Autores das teorias histórico-social e psicogenética colaboraram nestas definições, que não são fáceis, considerando a evolução das pesquisas que buscam esta compreensão.

Huizinga (1951) descreve o jogo como elemento da cultura, já que “possui características quase que exclusivas, como o prazer, a não seriedade, a liberdade, o pouco rigor referente às regras e reafirma que se o jogo for impositivo, não é jogo lúdico”.

O distanciamento do real torna-se fundamental para caracterizá-lo; o autor aponta características do jogo: “a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riquezas e sua regras”.

Vygotsky (2003 p. 126) caracteriza o brincar como uma situação imaginária criada pela criança.

A criança tem a capacidade de criar um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados. Esse mundo é que chama da brincadeira. Para ele, a imaginação é uma atividade consciente que não está presente na criança muito pequena. Com todas as funções da consciência, surge originalmente a ação.

Os processos sociais caracterizam a conduta do ser humano e constitui as brincadeiras. Com a reorganização da educação para a infância, Froebel preocupou com ambiente em que estas relações se concretizariam.

O autor faz distinção entre jogo e brinquedo, afirma que o jogo possibilita as crianças se conhecerem melhor e oportunizar os adultos que as observa de compreender o seu período de desenvolvimento a partir da brincadeira e da fala. O que nos faz subestender que atividades espontânea, livres e agradáveis, proporcionam grande êxito educativo as crianças e também aos observadores, neste contexto os professores.

Após várias leituras das obras de Froebel, Arce (2004 p.13), disse que para o pesquisador “[...] a brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança do desenvolvimento humano, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo da vida natural interna escondida no homem [...]”.

A criação dos *kindergadens* foi pensada no intuito não de educação ou ensinar algo formal as crianças, mas de oportunizar a expressão livre, o auto conhecimento, de cultivá-las como flores no jardim, como o que há de mais puro no mundo.

Piaget (2010), durante a organização de sua teoria, preocupou-se com a evolução psicológica da criança, o valor atribuído às brincadeiras era como parte integrante do desenvolvimento humano, propôs categorias de atividades lúdicas para crianças, a qual classificou como jogos, a colaboração era simplesmente para caracterizar o estágio de desenvolvimento cognitivo, conforme apresentado no quadro 02.

Quadro 02. Jogos Infantis: o exercício, o símbolo e o jogo (sensório-motora representativa e refletiva)

1ª Categoria	Fase de condutas pré-verbais	Os jogos funcionais ou sensório-motores	Saltar por cima de lago	Ex. a criança salta sobre o riacho e repetir por vezes o mesmo movimento	Ex. No ato do salto como uma folha e imaginar se espinafre. (uma ação simbólica)
		Jogos de ficção ou de ilusão	Construção de um objeto	Ex. construção de uma casa.	Ex. com um pedaço de madeira.
		Jogos receptivos	Ver imagens	Ouvir histórias	Ex: professora em sala contando histórias
		Jogos de construção	Reprodução fiel	Ex. cubos de montar. O jogo e o trabalho para a criança	Ou ainda massinhas de modelar.
		Jogos coletivos	Presença de regras	Jogos com organizações de funcionamento	Ex. amarelinha, um por vez. Com mudança de perna.
2ª Categoria		Jogo simbólico (representa especificamente o objeto ausente)	Deslocar-se em uma caixa de papel	Imagina ser um carro	Primeiros dois anos de vida

Fonte: Baseado em Piaget 2010

Já para Vygotsky (1988, 1987, 1982), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano.

O RCNEI (1998) diz que o direito das crianças de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. “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 e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando”. (BRASIL, 1998)

O jogo possui diversas classificações que foram feitas com base em sua etiologia; a palavra jogo deriva do latim *jocus*, divertimento e recreação. O jogo pode conter regras ou não, pode ser individual ou coletivo, ter caráter imaginário ou não, gerar prazer ou desprazer, ter caráter esportivo ou não. Com estas diversas ramificações das formas de jogo pré-existentes, existem consigo imprecisões para defini-los, porém, com base em dados científicos, é preciso caracterizá-lo para não recorrer ao erro no ato de sua interpretação.

Já a brincadeira é a ação desempenhada pela criança ao mergulhar no jogo de forma lúdica, ou seja, a brincadeira é a execução do lúdico (*Ludus*). Uma classificação muito conhecida desta classificação é o faz-de-conta ou simbólica que surge por volta dos 2 a 3 anos com declínio a partir dos quatro (04) anos.

Quanto ao brinquedo, vem do Germânico *blinkan*, “gracejar, brincar”. Os brinquedos são o intermediador para a criança, o desprendimento das regras, possibilidades, ações diversas com um mesmo objeto.

[...] é preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é essa que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. (LEONTIEV, 1988, p. 126-127).

O brinquedo estimula a representação, o imaginário, a expressão livre; representa a realidade vista por ela e potencializa as reproduções humanas. As fases dessas manifestações variam entre 3 a 6 anos.

Ao estudar a ação da criança no envolvimento com o brincar, não existe a intenção por ela do resultado, não existe intencionalidade, simplesmente brincar sem buscar resultados.

Cristie, 1991 *apud* Kshimoto, 2011 discute as características do jogo infantil e estabelece critérios para classificá-los de acordo com o quadro 03.

Quadro 03. Características dos jogos infantis

A não literalidade	As situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;
Efeito positivo	O jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança;
Flexibilidade	As crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não recreativas. Estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância da brincadeira para a exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;
Prioridade do processo de brincar	Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;

continua...

continuação

Livre escolha	O jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou mesmo;
Controle interno	No jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

Fonte: Cristie 1991 *apud* Kshimoto 2011.

Após grandes buscas para compreender, descrever e sanar lacunas referentes ao universo infantil, pode-se constatar que a infância é a idade do possível, das descobertas, da cristalização da personalidade, da construção da identidade, ou seja, da atividade voluntária do ser humano rica de ações imaginárias.

Versão Final

CAPÍTULO 3

O PROINFANTIL

“A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas”
(BRASIL, 1998, p. 21).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Diante da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica e a quantidade de professores sem a formação mínima exigida pela LDBEN atuando nas creches e pré-escolas em todo o país e a grande necessidade em melhorar tanto a qualidade da Educação Infantil quanto a remuneração e o reconhecimento profissional dos professores da primeira etapa da educação básica, o MEC em 2005 estruturou o PROINFANTIL, um programa a distância, de nível médio na modalidade Normal, com o objetivo único e exclusivo de atender aos professores que lecionam em creches e pré-escolas e que não possuíam a formação exigida pela legislação, seja de escolas públicas ou rede privada sem fins lucrativos (como instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não).

A estruturação e a implementação do PROINFANTIL deu-se nos moldes de um Programa de Formação de Professores em exercício que acumulava experiência de formação de professores também em exercício denominado, Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), programa governamental realizado na modalidade normal, a distância que teve seu início em 1997.

OMEC por intermédio da SEED, Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA), Estados e Municípios implementou um programa voltado para a melhoria do desempenho do sistema de educação fundamental. O programa foi lançado para atender as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, regiões estas que demonstravam maior carência na formação de professores. “Objetivava habilitar para o magistério os

professores que exerciam atividades docentes nas séries iniciais classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de jovens e adultos (EJA)” (CUNHA, 2002, p.10).

Enquanto o PROINFANTIL também um curso a distância, em nível médio, na modalidade normal, atende docentes que estejam atuando na educação infantil, seja em creches ou pré-escolas.

O programa é descentralizado, sendo realizado pelas três esferas, Nacional, Estadual e Municipal; funcionava de forma integrada com funções e responsabilidades específicas:

- Esfera Nacional/ MEC/SEB/SEED/CNP;
- Esfera Estadual (Secretaria Estadual de Educação/ Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG)/AGF;
- Esfera municipal (Secretaria Municipal de Educação/ Órgão Municipal de Educação/ Tutores (TR)).

O PROINFANTIL foi elaborado com base em documentos, leis e diretrizes que fundamentavam e o autorizavam. “Formação em nível médio está garantindo ao professor da educação infantil” como descrito na LDBEN 9394/96 a formação mínima exigida pela legislação vigente. Apesar da prioridade ser formação em nível superior para exercício no magistério na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, artigo 62 LDBEN (1996), admite a formação mínima, em nível médio, na modalidade normal como descrito abaixo.

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Parecer CNE/CEB 03/ 2003 esclarece que:

Aqueles que frequentam um curso normal de nível médio praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão desse curso ao diploma, que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além do acima descrito, outras resoluções regulamentam este programa, tais como Lei 10.172/ 2001, Resolução CNE/CEB 01/2003, Resolução CNE/CP 01/2002, Plano Nacional da Educação PNE/ 2011 na quinta meta, dispõe na letra B e sexta meta dentre outros pareceres:

5º Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das Universidades e Institutos Superiores de educação e organizações não governamentais, que realize as seguintes metas: b) que em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (GUIA GERAL, 2005, p. 14).

Com os avanços tecnológicos, a extensão territorial do país, o baixo custo e a demanda de professores existentes, as atividades do programa foram orientadas a distância por meio de material impresso e videográfico, atividades presenciais concentrados nos períodos de férias escolares e aos sábados. Dessa forma, os benefícios da formação somam-se as vantagens da educação à distância que permite atingir uma população numerosa e geograficamente dispersa por meio do fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade.

3.1 O Professor Cursista para o Programa: Quem é?

O objeto do programa é o professor atuante na educação infantil, sem a formação mínima exigida pela legislação vigente que ocupa o cargo de professor, porém em desvio de função dentro de sua instituição.

Os critérios para ingressarem no programa era ter mais de dezoito anos, atuar há pelo menos, seis meses na educação infantil e permanecer em exercício, pelo menos, durante os dois anos de formação, com vínculo remunerado ou não.

Os objetivos em relação à área de atuação dos cursistas são:

- Habilitar em magistério para Educação Infantil (EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente;
- Elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;
- Valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;
- Contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 a 6 anos nas instituições de Educação Infantil (GUIA GERAL, 2005, p. 12-13):

Com o perfil e a busca por professores para participar do programa de formação, era necessário ter experiência mínima comprovada, maioria e permanência de dois anos nas atividades docentes.

3.2 O resultado que se espera após o curso de formação

O programa busca garantir a formação tanto pessoal quanto profissional, tornando-o mais experiente e conhecedor em vários domínios.

Tem como referência o perfil desejado pelo RCNEI, “o trabalho direto com crianças pequenas seja realizado pelo professor que tenha uma competência polivalente”, ou seja, trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrange,

desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2008, p.1998).

Os idealizadores do curso traçaram o perfil considerado ideal para os professores cursista construir ao longo do curso (GUIA GERAL, 2005, p. 26):

- Reconhecer-se como profissional da educação;
- Promover a educação para a cidadania, a paz e a solidariedade humana;
- Compreender a instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças com idade entre 0 e 6 anos, em parceria com a família e a comunidade;
- Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
- Dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/ educar as crianças;
- Dominar as estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo.

Este programa de formação buscou contribuir para a formação de um professor capaz de dar continuidade a sua vida acadêmica que construa e estruture seu processo de ensino-aprendizagem, que seja um cidadão responsável, consciente, participativo, atuante, que implemente projetos para a melhoria da comunidade em que vive ou para toda uma sociedade e ao mesmo tempo seja efetivamente crítico e transformador.

3.3 A carga horária do curso

O PROINFANTIL almejou formar ao longo do curso com duração de dois anos subdivididos em quatro módulos, sendo que a cada semestre compreendido de 848 horas por semestre o que totalizava uma carga horária de 3.392 horas conforme quadros 4 e 5.

Quadro 04. Estrutura dos módulos I-IV: Distribuição das horas semanais das atividades

ATIVIDADES	SEMANAS																		Total (h)		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19	20
Fase Presencial	38																				76
Fase Presencial Intermediária								10											10		20
Livros de Estudo e Cadernos de aprendizagem		12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12			192
Encontro Quinzenal			8			8		8		8		8		8		8		8			64
Prática pedagógica		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20			320
Planejamento diário			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Elaboração do memorial			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Registro de atividades			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Projeto de estudo																					80
																					80
																					848
																					Total por módulo

Fonte: Guia Geral (2005).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

**Quadro 05. Estrutura dos módulos II –III:
Distribuição das horas semanais das atividades**

ATIVIDADES	SEMANAS																				Total (h)	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Fase Presencial	38																				76	
Fase Presencial Intermediária								10											10		20	
Livros de Estudo e Cadernos de aprendizagem			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	192	
Encontro Quinzenal			8			8		8		8		8		8		8		8		8	64	
Prática pedagógica			20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	320	
Portfólio			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	
			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	
			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	
Projeto de estudo																					48	
Língua estrangeira																					32	
																					Total por módulo	848

Fonte: Guia Geral (2005).

Cada semestre envolve atividades coletivas presenciais Fase Presencial Intermediária, Encontros Quinzenais (EQ) e as leituras dos livros de estudo e realização dos exercícios no caderno de aprendizagem (CA), prática pedagógica (PP), elaboração do portfólio, planejamento diário (PD), memorial, registro da atividade, a parte diversificada do currículo do Ensino Médio (Projeto de estudo e língua estrangeira).

3.4 A Organização Curricular: Formação Pedagógica

No PROINFANTIL, a educação é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Além disso, enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos.

O programa busca habilitação em magistério para a EI, bem como elevar o nível de conhecimento com disciplinas curriculares do Ensino Médio e aprimorar a prática pedagógica dos docentes com disciplinas pedagógicas, valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor e contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 a 6 anos nas Instituições de Educação Infantil (IEI).

Os benefícios da formação em serviço torna possível a reflexão teórica sobre a prática do cursista, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentados pela instituição em que atua.

O sistema de aprendizagem conta com uma matriz curricular contendo disciplinas aqui denominadas por áreas temáticas, ou seja, contemplam mais de uma disciplina. A base desta matriz é a mesma base Nacional do Ensino Médio do ensino regular na modalidade presencial (Quadro 06). Conta com núcleo integrador, onde temas transversais permeiam a formação, com demonstra o quadro a seguir.

O currículo foi definido por uma equipe de especialistas com base nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio e nas concepções teóricas que orientam a formação dos professores de E.I.

Conforme apresentado nos quadros 06 e 07 (Matriz Curricular), o currículo do PROINFANTIL estrutura-se em seis áreas temáticas, que congregam:

Base Nacional do Ensino Médio:

Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa);

Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, História e Geografia);

Matemática e Lógica (Matemática);

Vida e Natureza (Biologia, Física e Química).

Quadro 06. Matriz Curricular. Base Nacional do Ensino Médio

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS				NÚCLEO INTEGRADOR	
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e natureza	Eixos integradores	Projetos de estudos
1º	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, sociedade e cidadania	Construção da identidade profissional Integração escola-comunidade
2º	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição social	
3º	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar	
4º	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente	

Fonte: Guia Geral 2005.

A segunda matriz curricular é com a Formação Pedagógica, ou seja, disciplinas com bases teóricas e metodológicas relacionadas à educação como Fundamentos da Educação e Organização do trabalho pedagógico. Também está descrito como área temática, já que contemplam outras disciplinas pedagógicas. Os núcleos integradores da identidade profissional também estão presentes.

Formação pedagógica:

- Fundamentos da Educação (Sociologia, Filosofia da Educação, Antropologia e Psicologia);
- Organização do Trabalho Pedagógico e Metodologia.

A essas áreas, acrescentam-se:

- Língua Estrangeira (eleita pelo Estado para compor o currículo pleno);
- Eixos integradores (espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas, funcionando como elemento agregador de todas as áreas);
- Eixos temáticos (grandes temas que permeiam as áreas temáticas referentes à formação pedagógica)
- Projeto de estudo (atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica sobre algum aspecto – social, histórico, cultural, ecológico, etc. – de sua realidade local).

Quadro 07. Matriz Curricular. Formação Pedagógica

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS		NÚCLEO INTEGRADOR IDENTIDADE PROFISSIONAL	
	Fundamentos da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: <i>Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI</i>	O desenvolvimento Infantil
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: <i>Linguagem e desenvolvimento humano</i>	Ciência e cultura no mundo contemporâneo
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	O professor: ser humano e profissional
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	Ética

Fonte: Guia Geral, 2005.

Desta forma, o currículo do PROINFANTIL, em relação à concepção de aprendizagem:

- Respeita e valoriza as características culturais do Professor Cursista como sujeito histórico, que tem um passado e que pertence a um grupo social com experiências culturais próprias que definem seus interesses e suas necessidades de aprendizagem;
- Utiliza práticas de aprendizagem que não se configuram apenas como auto aprendizagem, mas também como inter aprendizagem, quebrando o isolamento profissional em que se encontra grande parte dos professores;

- Vale-se da modalidade de ensino a distância, na qual se conjugam atividades presenciais e a distância, mobilizando todos os recursos para atingir diretamente o professor cursista, sensibilizando-o, despertando seu interesse e garantindo a qualidade das aprendizagens realizadas.

Em relação à concepção de criança, o currículo do PROINFANTIL

- Respeita e valoriza os direitos e as necessidades das crianças em relação à educação e aos cuidados próprios desta faixa etária;
- Reconhece o brincar como a principal atividade da criança e as suas múltiplas linguagens (musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, etc) como suas formas privilegiadas de interagir no mundo.
- Procura subsidiar o professor no sentido de aprimorar sua prática cotidiana visando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade como um direito de todas as crianças.
- Enfatiza a ideia de que não existe infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança no interior de culturas diversas.

O PROINFANTIL contou com o apoio das AGF, com professores de áreas temáticas específicas, com TR, Assessora Técnica e Pedagógica (ATP) e Universidades Federais.

As AGF eram compostas de nove profissionais, sendo um professor para cada área temática da base do Ensino Médio (cinco professores), um professor para cada área temática pedagógica (dois professores), um articulador pedagógico e um coordenador.

O TR é o profissional que acompanhava e orientava o processo de formação do professor cursista, acompanhava seus estudos individuais, auxiliava-os no cumprimento de todas as atividades previstas no curso. Logo, “na prática pedagógica, foi necessária a presença instrumentalizada de um educador na coordenação do grupo. O educador precisar encontrar sentido naquilo que se está fazendo ou que pretende fazer” (FREIRE, 1996).

AATP teve como meta representar a CNP em cada Estado, sob a Coordenação da Universidade/MEC/SEB/CNP. Acompanhava e monitorava o desenvolvimento dos trabalhos técnicos e pedagógicos nas agências e nos municípios vinculados, bem como auxiliava no processo de implementação do programa.

No PROINFANTIL, a educação é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos na prática. Além disso, enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos.

O currículo do PROINFANTIL:

- Valoriza as experiências culturais e os conhecimentos prévios adquiridos pelo cursista em sua prática pedagógica cotidiana, tomando-os pontos de partida para a reflexão e a colaboração teórica;
- Inclui a elaboração de um portfólio constituído pelo registro de atividades (planejamento, relato e avaliação da atividade), pelo planejamento diário e por um memorial, por meio do qual o cursista registra e analisa sua própria trajetória, primeiramente na vida escolar (como cidadão/aluno que não completou a educação básica), depois na construção de sua identidade profissional (como professor não titulado) e, finalmente, como participante do PROINFANTIL.

- Estimula a participação do cursista na vida da comunidade e na luta por melhores condições de vida e pelo exercício da cidadania.

O currículo do PROINFANTIL estruturou-se de forma única para todo o país, porém de forma implícita, nota-se a preocupação dos organizadores em valorizar as diversas experiências adquiridas ao longo dos anos enquanto docente. Incentiva a todo instante a valorização da trajetória, o resgate do cursista para sentir docente, a construção ou reconstrução desta identidade profissional.

Partindo desta reconstrução e do valor da organização da prática docente que ocorre no programa, foi proposta uma estruturação dos planejamentos diários, posto neste momento como critério avaliativo do programa.

3.5 Planejamento de ensino, o que se deve alcançar?

Planejar é uma questão de autoria: é a possibilidade do professor escrever e ser autor de seu conhecimento, de seu pensamento, de sua história, da história de seus alunos e de seu destino de aprendiz e ensinante. (Marilene Lima)

Ao pensar em planejamento de ensino ou planejamento didático pedagógico, várias indagações nos acometem seja no aspecto de entrada e permanência na escola, seja para que planejar as ações pedagógicas? Neste contexto sugere-se refletir sobre alguns pontos fundamentais para a compreensão do significado de tal ação no ambiente escolar:

- O que queremos alcançar?
- A que distância está daquilo que queremos alcançar?
- O que faremos concretamente (num prazo determinado) para diminuir essa distância?

Gandin (2010), em suas pesquisas, sugeriu os questionamentos supracitados, totalmente pertinentes, ao processo de organização do planejamento com um fim educativo, já que é necessário haver um ponto de partida e um local onde se deseja chegar, podendo haver modificação no método para se chegar ao resultado ou ao local desejado.

A definição do método, das metas e as definições da importância de cada ato, deve ocorrer de forma coletiva, já que se tem entendido que a ato de planejamento, permeia a coletividade, considerando ainda que a identidade da instituição é comum com diferenciação entre a execução das ações. Ainda tomando por base Gandin (2010), é extremamente importante: “descobrir os pontos essenciais comuns a todas, compará-los com outras que o grupo conhece ou vive, questionar todas as definições em virtude da prática do grupo e da teoria que tenta explicar esta prática.”

Dentre diversas definições, vista neste contexto o termo definir apresenta-se estático e frio, enquanto descrever motiva e esclarece os envolvidos no processo educativo.

Para Gandin (2010), a partir de suas reflexões o planejar compõe-se de marco referencial, diagnóstico e programação, ou seja, elaboração do que se pretende alcançar, comparação entre o ideal e o real e a proposta da ação. Logo elaboração, execução e avaliação são indissociáveis neste processo, que pauta-se na mútua e constante avaliação sobre o que deseja ser alcançado, ou seja, o planejamento precisa ser a ponte entre o que se ensina pelo professor/ aluno e o que pode ser apreendido pelos alunos/ professor, entendendo que na primeira etapa da educação básica, as crianças são agentes ativos no processo de construção do planejamento, pois devem ser ouvidos.

De acordo com o RCNEI os princípios quanto ao planejamento de qualidade em relação ao trabalho com as crianças são

Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13)

Vale ressaltar que o planejar é pensar previamente na ação que se pretende executar e o ponto onde se deseja chegar. Sabe-se que este processo é dinâmico e precisa ser construídos ao longo dos trabalhos realizados com as crianças. As ações inconsistentes, os erros, os acertos, a organização, os métodos, são processos que permeia a avaliação criteriosa durante o processo de ensino e aprendizagem.

Alguns pontos essenciais que devem ser considerados quando fala-se em planejamento

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida, planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo), planejar é implantar “um processo de intervenção na realidade”, planejar é agir racionalmente, planejar é da certeza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo), planejar é explicitar os fundamentos da ação do grupo, planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação, planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal, planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso sobreviver... se isso for essencial. (GANDIN, 2010, p. 19-20)

A sistematização do planejamento, sua execução, descrição e definição, ocorrem sob quais fundamentos, seria simplesmente um ato burocrático? Uma ação comum no meio escolar?

Segundo o dicionário Aurélio (2004), planejamento “é o trabalho de preparação para a tomada de decisão, segundo roteiros e métodos determinados”. Pois bem, logo o planejamento em seus mais diversos locais de execução, remete-se a preparação prévia para execução de um determinado método.

Para tanto Vasconcellos (1995) nos diz que “Planejar é antecipar uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo inovador: o real ser comandado pelo ideal”. Libâneo (1993) manifestou sua opinião dizendo que “o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face de objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

3.6 Planejamento diário: sua relevância para o programa

A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor da certeza e da tradição. (GANIDINI; GOLDHABER, 2002).

O planejamento diário é o instrumento que guia e orienta a prática pedagógica do professor. O cursista rotineiramente tem a obrigação de planejar seu trabalho, porém o planejamento diário que deverá ser registrado no portfólio é aquele do dia em que sua prática foi observada pelo TR. Este profissional estava para orientar a prática pedagógica do cursista e para acompanhar a ascensão na organização pedagógica e os progressos do cursista em relação à sua prática de planejar.

O planejamento diário fornecia elementos para que o Tutor pudesse avaliar e discutir com o cursista a coerência entre o que foi previsto e a prática pedagógica desenvolvida. Na estruturação do programa, o planejamento diário era

sempre flexível e deveria se adequar às condições e aos imprevistos que pudessem ocorrer nos ambientes de aprendizagem (CUNHA, 2002).

Esse planejamento deveria conter objetivos, metodologia, seleção de atividades e de materiais, formas de organizar o tempo e o espaço e formas de agrupar as crianças. Este instrumento estava para orientar a PP do cursista e para o TR acompanhar as mudanças e os progressos do cursista em relação à sua prática de planejar e sua capacidade de

- Planejar o uso e o melhor aproveitamento do tempo de permanência dos alunos na escola;
- Planejar situações de ensino, definindo objetivos e conteúdos, e selecionando atividades e recursos adequados a eles;
- Propor atividades com os alunos que explorem as várias dimensões que o conteúdo sugere, visando ao aprofundamento do estudo na perspectiva da aprendizagem autônoma.

As competências para elaboração do trabalho docente no PROINFANTIL é semelhante ao proposto no PROFORMAÇÃO. O professor cursista poderia ter como base o material de apoio utilizado durante os meses de formação. O material sugerido era o de OTP presente nos módulos II, III e IV.

O planejamento diário que foi utilizado para avaliação da atuação docente, foi aquele em que houver a presença do TR na IEI e a pontuação eram atribuídas após a visita.

A observação do TR era em relação à execução satisfatória do planejamento, utilizando-se como critérios: a coerência entre os temas, os conteúdos, os procedimentos, os recursos didáticos, o tempo de realização, as atividades de avaliação,

os objetivos previstos e a faixa de idade das crianças. Logo, a avaliação do planejamento diário também estava relacionada ou era influenciada pela prática pedagógica observada.

A pontuação do planejamento diário estava entre zero (0) a dez (10). Para ter seu planejamento diário aprovado, o cursista obrigatoriamente, deveria atingir a pontuação igual ou superior a 60% de aproveitamento e caso o cursista não atingisse a pontuação mínima de 60% de aproveitamento, teria que refazer o planejamento, atendendo às observações feitas pelo TR, entregando-o no EQ seguinte.

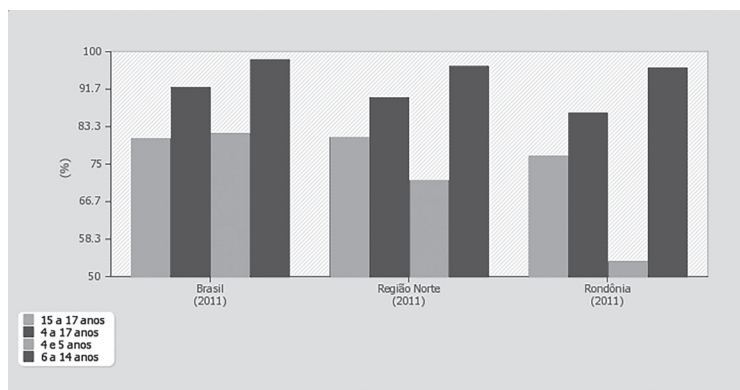
3.7 O Estado de Rondônia e o PROINFANTIL

O Estado de Rondônia, esta localizado na Região Norte do Brasil, possui uma população de 1.562.409 habitantes, conta com 52 municípios, atende a uma população em idade escolar 418.840, sendo 101.374 com idade de 0 a 3 anos e 81.198 com idade de 4 a 6 anos.

Rondônia assim como os demais Estados do país está empenhado em atender as metas estabelecidas pelo MEC “Todos pela Educação”, dentre estas metas estão: atendimentos as crianças e adolescentes em idade escolar, número de matrículas, a população em idade escolar e como complemento destas metas está o número de docentes com nível superior.

Na região Norte o número de atendimento com a população de 0 a 3 anos foi de 1.232.733 e na faixa etária de 4 a 6 anos foram 81.198 atendimentos conforme gráfico nº 01 (IBGE, 2010).

Como uma das grandes metas é o atendimento escolar, Rondônia em 2011, atendeu na idade de 04 e 05 anos 53,3% e na faixa de 04 a 17 anos atendeu 86,3%, na Região Norte, com a idade de 04 a 05 anos foram atendidos 71,3%, referente a 04 a 17 anos, contabilizaram 86,3% dos atendimentos no Brasil de toda a população atendida nesta faixa etária de 04 a 05 anos 81,7% dos foram atendidas.

Gráfico 01. Meta 01: Atendimentos

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Alguns resultados preliminares foram disponibilizados pelo IBGE para que fosse possível perceber a evolução, quanto ao número de atendimentos ocorridos no período de 2005 a 2010, conforme apresentado na figura 01.

Figura 01. Atendimentos em pré-escola em Rondônia

2005	4 a 6 anos	52,3%
2006	4 a 6 anos	58,2%
2007	4 a 6 anos	58,7%
2008	4 a 6 anos	61,0%
2009	4 a 6 anos	67,8%
2010	4 a 6 anos	67,4%

Fonte: IBGE, censo demográfico, 2010.

Em relação ao número de matrículas no Estado de Rondônia em 2011, foram atendidas nas creches 11.113 crianças e nas pré-escolas 37.850 e a figura 02 faz uma retrospectiva, quanto ao número de matrículas em creches em pré-escolar em Rondônia desde 2005.

Figura 02. Número de matrículas em creches e pré-escolas em Rondônia

	CRECHES	PRÉ-ESCOLA
2005	6.190	37.794
2006	6.917	36.398
2007	7.935	35.593
2008	9.150	33.631
2009	10.141	35.216
2010	10.481	36.261
2011	11.113	37.850

Fonte: MEC/INEP (2010).

Quanto ao nível de formação docente no Estado, formação superior apresentaram dados significativos entre os anos de 2005 e 2010, conforme apresentado na figura 03.

Figura 03. Docente com nível superior em Rondônia

	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2005	16,5%	35,9%
2006	17,9%	20,1%
2007	26,1%	35,0%
2008	29,1%	36,4%
2009	39,6%	44,1%
2010	46,2%	50,6%

Fonte: MEC/ INEP/ DTDIE (2010).

Como supracitado, foram executados outros programas de formação inicial neste Estado, na década de 70 o PAMP, nos anos 80 Logos I e Logos II, em 2000 o PROFORMAÇÃO, em seguida o PROHACAP e o PROINFANTIL, também com o caráter de formação inicial, à distância, com momentos presenciais, veio para minimizar os efeitos negativos gerados aos professores que não tinham a formação mínima exigida por lei e as crianças, que eram privadas de receber atendimento especializada devido a ausência de formação aos professores.

O PROINFANTIL foi único programa específico para E.I oferecido neste Estado até este ano de 2013, foi um dos maiores cursos já oferecidos no estado de Rondônia, contabilizou 06 anos de formação docente, subdivididos em quatro (04) grupos, sendo grupo piloto, grupo I, grupo II e grupo III com duração de dois (02) anos cada, tendo seu início em 2005 e a finalização do grupo 03 em 2011.

A fundamentação legal do curso tem como base a Lei 9394/96, no artigo 62 e no artigo 83, inciso III, parágrafo 3º, o parecer 15/98-SEB ou o parecer 03/03 e a Resolução 01/03- SEB/CNE.

O primeiro grupo, denominado neste contexto de GRUPO PILOTO³, foi implementado nos Estados de Rondônia e Ceará; estes foram os únicos Estados a serem contemplados em todas as edições do programa, totalizando seis anos de formação para professores em exercício na Educação Infantil nas Instituições públicas, filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, compuseram o grupo piloto no período de julho de 2005 a julho de 2007, com Rondônia, Ceará, Goiás e Sergipe.

No ano seguinte, outro grupo foi implantado, denominado GRUPO I, o período de formação foi de janeiro de 2006 a janeiro de 2008, com participação dos Estados de Rondônia, Ceará, Alagoas, Bahia, Pará, Maranhão e Pernambuco, sob coordenação do MEC.

Diante da grande demanda nos Estados e a necessidade de novos acordos de participação, o Governo Federal continuou financiando o material autoinstrucional, os vídeos, encontros de formação das equipes envolvidas, porém neste momento, as Universidades Federais foram convidadas para implementarem novos grupos de formação no caso de Rondônia, Universidade Federal do Pará (UFPA), eis que se inicia o GRUPO II em janeiro de 2008, tendo sua conclusão

3 Dados não oficiais. Motivo, extinção da SEED e CNP. Os dados foram coletados nos arquivos pessoais da Assessora Técnica e Pedagógica dos Programas PROFORMAÇÃO e PROINFANTIL dos grupos: Piloto, I e II de Rondônia. ATP autora da obra "Linguagem e Formação: Discurso Metafórico dos Professores Egressos do PROFORMAÇÃO em Rondônia".

dois anos depois, sendo financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e sob supervisão da extinta SEED/ MEC/SEB.

Os Estados continuaram com suas atribuições sem nenhum tipo de modificação, porém era também responsável pelo transporte do ATP que neste momento estava subordinado ao MEC e parceiros das Universidades Federais.

O estabelecimento do acordo de participação acabou oportunizando outros Estados, já que a demanda era grande e a disponibilidade inferior à necessidade. Com o apoio técnico, pedagógico e administrativo das Universidades, diversos Estados brasileiros fizeram adesão ao PROINFANTIL: Amazonas, Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Rio Grande do Norte, Bahia, Piauí, Ceará, Alagoas, Maranhão, Goiás, Paraná e Rio de Janeiro.

Na implementação do GRUPO III, objeto de estudo desta pesquisa, que aconteceu no período de Julho de 2009 a julho de 2011, Rondônia participou com uma demanda de 181 ingressantes e concluiu com 145 formandos, mesmo já havendo participado das três edições anteriores.

Grupo piloto (2005-2007)

O grupo Piloto teve início no dia 08/07/2005, conforme resolução nº 095/06 CEE/ RO e parecer nº 079/06/ CEE/RO, processo nº 274/ 05 CEE/RO, com aprovação de funcionamento aprovado em 30 de Outubro de 2006, sob coordenação geral do MEC, em parceria com SEB/SEED/CNP e ATP nos Estados.

Participaram dos deste grupo 12 municípios, distribuídos em quatro (04) AGF, no período Julho de 2005 à Junho de 2007, de conforme apresentado no quadro 08.

Quadro 08. Agências que participaram do grupo Piloto

Agências Formadoras	Nº de atendimentos	Municípios vinculados às AGF	Nº de cursistas por Município
Porto Velho	15	Guajará-mirim	15
Ariquemes	58	Ariquemes Monte Negro Jaru	32 07 19
Presidente Médici	38	Presidente Médici Texeirópolis Urupá Ji-paraná Mirante da Serra	10 06 09 02 11
Colorado	40	Colorado Cerejeiras Cabixi	19 10 11
TOTAL	151	12	151

Fonte: Parecer 079/06- CEE/RO.

Grupo I (2006- 2008)

O grupo I teve início em 2006, conforme resolução nº 095/06 CEE/ RO e parecer nº 079/06/ CEE/RO, processo nº 274/ 05 CEE/RO, com aprovação de funcionamento aprovado em 30 de Outubro de 2006, sob coordenação geral do MEC, em parceria com SEB/SEED/CNP e ATP nos Estados.

Para este grupo, as autoridades competentes pela regulamentação, utilizaram o mesmo processo do grupo anterior, pois seguia os mesmos moldes.

Não há registros específicos junto ao Conselho Estadual de Educação do grupo I no Estado de Rondônia, contudo, havia cursistas e agências, sendo 01 localizada em Porto Velho e outra em Rolim de Moura conforme quadro 09.

Quadro 09. Agências que participaram do Grupo I

Agências Formadoras	Nº de atendimentos	Municípios vinculados às AGF	Nº de cursistas por Município
Porto Velho	20	Porto Velho	20
Rolim de Moura	39	Cacoal Parecis Rolim de Moura	Não foram encontrados os registros
TOTAL	59	04	59

Fonte: Parecer 079/06- CEE/RO.

Grupo II (2008/ 2-2010/ 2)

Neste momento o MEC, estabelece parceria pedagógica, para implementar as formações as Universidades Federais, em Rondônia a UFPA, ficou responsável pela execução do GRUPO II (Processo nº 37/09- CEE/RO, parecer 107/09 CEE/RO) em parceria o MEC/SEED, a SEDUC/ RO e Secretaria Municipais de Educação dos municípios participantes, conforme quadro 09.

O grupo teve início em Fevereiro/ 2008, sob o Parecer 675/09 em 07/12/2009 autoriza o funcionamento do grupo II.

Quadro 10. Agências que participaram do grupo II

Agências Formadoras	Nº de atendimentos	Municípios vinculados às AGF	Nº de cursistas por Município
Ariquemes	29	Ariquemes Jorge Teixeira Cujubim Campo Novo	15 02 03 09
Presidente Médici	27	Ouro Preto Nova União Ministro Andreazza	15 08 04

continua...

continuação

Agências Formadoras	Nº de atendimentos	Municípios vinculados às AGF	Nº de cursistas por Município
Rolim de Moura	42	Rolim de Moura Alto Alegre Cacoal	06 13 23
TOTAL	98	10	98

Fonte: Parecer 675/09 - CEE/ RO.

Grupo III (2009-2011)

Sob o Processo nº 37/09 CCE/RO e Parecer 107/09 CEE/ RO, foram organizadas quatro AGF, sendo Ariquemes, Presidente Médici, Rolim de Moura e Colorado do Oeste para atender 14 municípios conforme quadro 10, neste momento a Fundação Universidade de Rondônia assumiu a implementação do grupo.

Quadro 11. Agências que participaram do Grupo III

Agências Formadoras	Municípios participantes	Cursistas ingressantes	Cursistas Concluintes
ARIQUEMES	Ariquemes	09	09
	Governador Jorge Teixeira	09	08
	Alto Paraíso	11	07
PRESIDENTE MÉDICI	Ministro Andrezza	06	05
	Urupá	14	13
	Espigão do Oeste	26	24
ROLIM DE MOURA	São Miguel	19	8
	Alto Alegre dos Parecis	13	12
	Parecis	11	08

continua...

continuação

Agências Formadoras	Municípios participantes	Cursistas ingressantes	Cursistas Concluintes
COLORADO	Colorado	19	15
	Cabixi	07	05
	Chupinguaiá	26	22
	Cerejeiras	05	05
	Pimenteiras	06	04
TOTAL	14	181	145

Fonte: Parecer, 107/09–CEE/RO.

Ao longo execução dos 04 grupos do PROINFANTIL foram atendidos em média 394 professores atuantes na E.I sem formação mínima exigida pela Legislação educacionais vigente e 36 municípios fizeram adesão ao programa, almejando ascensão na formação de seus professores.

3.8 Ensino Fundamental de Nove Anos e os Efeitos para a Educação Infantil

Com a organização educacional no Brasil, o país passou diversas vezes por modificações organizacionais quanto às séries e os anos escolares, e estas determinações sempre partiram de acordos Internacionais.

O estabelecido em 1961 a partir da Lei nº 4.024, resultou em uma fixação de 6 anos primários para todos os alunos devidamente inscritos, o que atingia uma pequena parte da população. Ao longo de 10 anos novas estratégias foram adotadas, já havia o entendimento de que o tempo obrigatório oferecido até o presente momento era insuficiente para manter o Brasil no ranking dos países preocupados com a mão de obra qualificada e com o desenvolvimento da nação.

Após o grande encontro realizado em Punta Del Este e Santiago, ficou estabelecido que os países deveriam cumprir o acordo de elevar o tempo de permanência e conclusão dos anos escolares na escola, já que o desenvolvimento das nações dependiam diretamente da educação formal oferecida na

escolas, então a partir da Lei nº 5.692/71 ficou determinado que a obrigatoriedade seria de oito anos e não mais de seis como determinado anteriormente.

Após vários anos sem grandes modificações no sistema educacional nacional relacionado ao avanço da qualificação dos alunos em idade escolar, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, onde estabelecia a gratuidade e a obrigatoriedade para todos os alunos inscritos no sistema educacional de oito anos ininterruptos.

Como já havia um grande movimento mundial para mais mudanças, e devido às modificações ocorridas em grande parte dos países da América do Sul, que já haviam adotado o ensino de nove anos, a nova Lei sinalizou e determinou um prazo máximo para as devidas adequações em todo o território nacional.

Em 2001 com a Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, onde algumas modificações significativas foram implementadas no intuito de sanar lacunas sociais e econômicas que interferiam diretamente no desenvolvimento do país, conforme quadro 12.

Como já havia ocorrido uma sinalização na LDB/96, quanto a elevação da duração do ensino fundamental de oito, para nove anos, estabeleceu-se a partir da Lei nº 11.274 de 6 de Fevereiro de 2006, a alteração a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, onde eleva esta obrigatoriedade do ensino de nove anos em todo o território Nacional.

Com estas adequações legais, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação, também reorganizaram duas deliberações, para que fosse possível fazer cumprir o que a nova lei determinava e estabelecia, fixando prazos para sua efetivação.

Em Rondônia o Conselho Estadual de Educação em seu Art. 15º trouxe com nova redação para o Art 6º da Resolução nº 021/06- CEE/ RO

A partir de 2007, as instituições de ensino, ao implantarem o Ensino Fundamental de 9 anos, deverão, até 15 de fevereiro de 2007, nos termos da Resolução nº 095/03- CEE/ RO e demais legislação pertinente, apresentar aos órgãos competentes, para análise e deliberação, os respectivos Projetos de Reorganização do Ensino, constando, dentre outros, o Projeto Pedagógico, o Regimento Escolar e a Proposta Curricular, adequados à nova organização do ensino e mudança de denominação da instituição, quando necessário.

Com a nova regulamentação quanto a organização escolar brasileira o MEC/SEB (2009) estabeleceram que a implementação do ensino fundamental de 9 anos, deveria ocorrer no máximo até 2010 conforme a Lei nº 11.274/06 e os objetivos desta ampliação do ensino fundamental foram divulgadas pelo MEC/ SEB 2009:

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Para ocorrer mudanças significativas em relação à Organização Escolar Nacional é necessário o amparo legal e para esta ampliação, foram implementadas as mudanças a partir seguinte legislação:

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigo 208. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Lei nº 11.274,

de 6 de fevereiro de 2006 – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Quadro 12. Comparativo entre as Leis

LDBEN. 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º - (mantido)
Art. 30 - A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30 - (mantido) I - (mantido)	Art. 30 - (mantido) I - (mantido)
II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. *	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Vetado o inciso II
Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (NR)	Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (NR)	Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (NR)
Art. 87 - § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	Art. 87 - (mantido) § 3º - I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	Art. 87 - § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - I - matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. a) (REVOGADO) b) (REVOGADO) c) (REVOGADO)
		Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Fonte: MEC/SEB (2009).

Quanto as normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, editadas até ano de 2008, são

Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004; Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005; Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005; Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005; Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006; Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006; Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007); Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007; Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007; Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008: Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.

Falando especificamente sobre a E.I o art. 16 que trata dos dispositivos da resolução nº 138/99-CEE/RO, passam a vigorar a seguinte redação “art. 4º IV- atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade e no art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”.

Para reafirmar e garantir o pleno atendimento às crianças de 0 a 5 anos, o art. 27, desta mesma resolução trata da inclusão da Educação Infantil na primeira etapa e sua finalidade quanto ao “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Para finalizar, no art. 05 e 28 trata da organização das turmas em relação à idade cronológica das crianças. A educação infantil será organizada até cinco anos de idade:

- a) Creche: até três anos de idade
- b) Pré-escola I: para crianças com 4 anos completos;
- c) Pré-escola II para crianças com 5 anos completos

Com a implementação do Ensino Fundamental, a E.I automaticamente também sofreu alterações significativas, tratando da dimensão sociopolítica e econômica.

Mesmo com que a mudança do ensino fundamental tenha ocorrido somente em 2006, o compromisso ou os debates tiveram início em 1990, a partir do Plano de Ação Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em Jomtien na Tailândia, além da reelaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e o Plano Nacional de Educação (2001-2010).

Nestes planos, foram elencadas as prioridades da educação para todos e dentre as prioridades estavam ampliar a duração do Ensino Fundamental erradicar o analfabetismo do país.

Dentre as doze metas do plano decenal (quadro 13), somente em uma das metas, sendo a quarta, estavam “criar oportunidades de educação infantil” para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre.

Com está redação, a educação infantil ficou claramente descoberta em relação à qualidade e ao seu financiamento, diversos autores dentre eles Rosemberg (2002) nos traz que o baixo investimento público compromete a qualidade e a democratização do acesso das crianças à EI.

Quadro 13. Estimativa de alunos a serem atendidos com base nas metas do PNE

EDUCAÇÃO INFANTIL (26 METAS)	ENSINO FUNDAMENTAL (30 METAS)
Assegurar o atendimento de 30% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e de 60% na faixa etária de 4 a 6 anos em 5 anos, atingindo 50% e 80% nessas respectivas faixas etárias em 10 anos, universalizando o atendimento de 6 anos e incorporando-a ao ensino fundamental que passaria a ter 9 anos de duração. (meta 1)	Universalizar o atendimento (meta 1)
Em 5 anos, prédios e instalações com padrões mínimos de infraestrutura. (meta 4)	Ampliar a sua duração para 9 anos, com início aos 6 anos (meta 2)
Em 5 anos, 100% dos professores tenham formação de nível médio (normal) e, em 10 anos, tenham nível superior (meta 5)	Em 5 anos, prédios e instalações com padrões mínimos de infraestrutura. (meta 5)
Em 3 anos, 100% dos municípios com estrutura para supervisão da educação infantil (pública e privada) (meta 10)	Programa de garantia de renda mínima para famílias carentes (não define %) (meta 10)
Alimentação escolar para todas as crianças matriculadas na educação infantil (Instituições Públicas e conveniadas) (meta 12)	Escolas com no máximo dois turnos diurnos e um turno noturno (meta 20)
Adotar progressivamente a atendimento de tempo integral (não define prazo) (meta 18)	Ampliar progressivamente a jornada escolar para, pelo menos, 7 horas/ dia (sem prazo) (meta 21)
(VETADO) Atender, no Programa Garantia de Renda Mínima, em 3 anos, 50% das crianças de 0 a 6 anos que se enquadram nos seus critérios, atingindo 100% em 6 anos. (meta 22)	Promover gradualmente a necessidade de oferta noturna (sem prazo) (meta 23)

Fonte: Rezende Pinto, 2002.

Devido às grandes modificações ocorridas em relação à idade das crianças e seu ingresso no ensino fundamental, trouxe inicialmente diminuição do número de crianças na E.I e com isso o então FUNDEF, que revelou o pouco investimento destinado a esta primeira etapa da educação básica e conseqüentemente o pouco avanço, caracterizou desta forma o ensino fundamental como universalidade e a educação infantil de compensatória e focalizada (SILVA, 2009).

Como previsto nos decretos e leis que regem a educação, a educação infantil é de responsabilidade dos municípios e com a descentralização dos recursos, a educação infantil estava superlotada e poucos recursos havia para tal demanda, logo houve um aumento significativo no ensino fundamental de nove anos.

Com estas diversas modificações ocorridas, deveria haver uma mobilização de recursos para sanar as lacunas geradas pelas mudanças no sistema educacional.

O FUNDEF vigorou de 1997 a 2006 e o FUNDEB que ampliou em dez vezes o valor dos repasses e atende toda a educação básica, além da reserva de recursos para a educação jovens e adultos, passou a vigorar em Janeiro de 2007 e sua meta de atendimento é para 2020.

A regulamentação do FUNDEB, foi efetivada pela medida provisória nº 339/2006, esta mesma medida revogou os artigos que tratam do FUNDEF na LDB vigente.

Com esta alteração orçamentária a E. I passou a ser financiada e avançou nos aspectos financeiros e pedagógicos, mas esta visão precisa estar ampliada para que os benefícios sejam de conhecimento mútuo e gradual entre professores e crianças envolvidos nesse grandioso acordo internacional.

CAPÍTULO 4

PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O pesquisador é um “experimentalador” de campo que precisa modificar a realidade social para conhecê-la efetivamente e promover a mudança desejada (CHIZZOTTI, 2006).

Após minuciosa organização dos dados coletados, tornou-se possível a discussão dos dados, a partir do material impresso do PROINFANTIL de formação pedagógica e dos planejamentos diários dos cursistas, construídos ao longo do curso de formação.

Será apresentado como descrito na introdução do trabalho, a análise a partir das categorias encontradas durante a leitura detalhadas de todo o material submetido à análise. O quadros 14 e 15 apresentam de forma detalhada, como foram construídas as categorias conforme modelo estrutural de Oliveira (2008) e qual a frequência de aparecimento nos módulos bem com suas respectivas unidades sob influência teórica de Bardin (2011) e Chizzotti (2006)

Quadro 14. Síntese da construção das categorias analisadas

2	4	6	7	8	9	10
Temas/ Unidades de significação	Nº UR/ TEMA (Módulos e Planejamentos)	% UR/ TEMA (Módulos e Planejamentos)	CATEGORIAS	Nº UR/ Unidades	% UR/ Unidades	OBS
MÓDULOS	5	12,5	Mudança	8	25	25 % das unidades não foram contempladas pelas categorias encontradas, este percentual corresponde a 08 unidades, divididos em 4 módulos.
	11	27,5	Aprendizagens	6	18,25	
	12	30	Cuidar e Educar	3	9,37	
	11	27,5	Intencionalidade da Ludicidade	7	21,88	
PLANJAMENTOS	12	50				

Fonte: Oliveira, 2008.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Quadro 15. Identificação da frequência de acontecimentos das categorias analisadas

CATEGORIAS	MÓDULO	UNIDADES
Mudança	I	I,II,III,IV,V
	II	II
	III	VIII
	IV	I
Aprendizagens	II	II,IV,V e VIII
	IV	III, VIII
Cuidar e Educar	III	I, III, VI
	IV	I
Intencionalidade da Ludicidade	II	III, V, VII
	III	III, VI, VII
	IV	IV

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2012.

4.1 Mudança

Considerou para caracterizar a mudança, todo ato que gerou alteração, transformação, e modificação, que envolveu, a educação infantil, a criança, a ludicidade e a aprendizagem.

Para tanto foi considerado à história da educação infantil, como a criança passou a ser vista na Sociedade Moderna, a renovação da legislação em relação às EI, a valor da formação docente neste processo de mudança, as ações pedagógicas frente aos planejamentos organizados nas IEI, os programas de formação específicos que passou a existir, especificamente o PROINFANTIL, a ludicidade e sua utilização, critérios avaliativos na educação infantil e a transição da criança para o Ensino Fundamental.

O ponto de partida em relação à educação infantil de ontem e de hoje, tidas anteriormente como instituição de lazer, voltada para a mera socialização da criança, hoje ocorreram mudanças significativas.

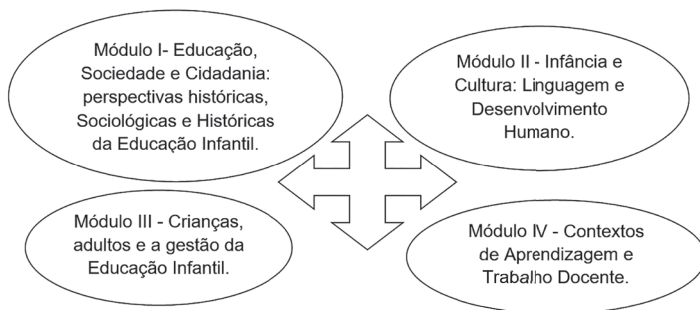
A criança passou a ser considerada como ser de direitos, histórico, social. Há culturas infantis, a criança passou a ser autora de suas vidas e a ludicidade a ser fundamental em seu desenvolvimento. Logo foi necessária a reformulação dos currículos, a elevação do nível de formação dos professores, o planejamento das ações pedagógicas e uma reconstrução de concepção sobre a criança.

A partir da análise dos módulos do programa, notou-se duas intenções: primeiro, cumprir com as exigências legais previstas na LDB em relação à formação dos professores para atuação específica na educação infantil do país e segundo à qualidade das ações educativas para as crianças em idade de 0 a 5 anos.

No parecer CNE/ CEB Nº 20/2009 em seu art. 4º relata que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos [...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Ao longo das análises sobre os módulos I, II, III e IV, conforme demonstrado na figura 04, fica claro que a educação das crianças perpassa a sociedade, a cultura, as perspectivas históricas e sociológicas da educação infantil, a infância, o desenvolvimento humano, a linguagem, a criança, o adulto, a gestão da educação infantil, o trabalho docente e os contextos educacionais desta etapa.

Figura 04. Módulos de formação pedagógica do PROINFANTIL: Temas centrais



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2012.

O módulo I, em sua primeira unidade, apresenta o material tratando especificamente de FE e descreve as intenções do MEC ao elaborar este material e faz algumas considerações sobre o módulo.

As unidades foram escritas por diferentes profissionais de educação convidados pelo MEC para colaborarem com esse programa de formação, o Proinfantil. Esses autores e autoras das unidades são professores e estudiosos desses temas há muitos anos e trabalham na educação infantil ou na formação de professores de várias universidades brasileiras. Você irá perceber que algumas unidades trazem opiniões diferentes ou maneiras diferentes de abordar um mesmo tema. (COLEÇÃO PRONFANTIL, Módulo I, Unidade I, p.10)

De forma breve, o MEC alerta os cursistas sobre as possíveis discussões e divergências que poderão ser encontradas ao longo dos estudos. O MEC supõe que os cursistas terão condições, já no início, de notar as divergências entre concepções teóricas dos colaboradores.

Em seguida, apresenta a organização estrutural do módulo: *abrindo nosso diálogo, definindo nosso ponto de chegada, construindo nossa aprendizagem, para lembrar, abrindo nossos horizontes, glossário, sugestões de leitura e referências bibliográficas.*

Na última unidade deste mesmo módulo, ou seja, oitava unidade abriu-se *o diálogo*, descrevendo que “Estamos chegando à última etapa do módulo I, em que discutimos um grande número de questões sobre a educação, a sociedade e a cidadania...”

Indica, em seu diálogo com os cursistas, dois pontos considerados fundamentais pelos elaboradores:

Primeiro, a educação das crianças de 0 a 6 anos é vista hoje como uma responsabilidade que deve ser exercida em conjunto com as famílias, pela sociedade e pelo estado. Segundo, as instituições têm uma história e sua trajetória afeta o modo como às instituições atuam nas suas comunidades, a sua forma de se organizar, as suas relações com as famílias das crianças, o modelo pedagógico que escolhem e tantas outras coisas mais. (Coleção Profantil, Módulo I, Unidade VIII, Vol. 2, p.10)

Em suas sessões, aborda diversos pontos fundamentais para a nova E.I que está sendo desenhada, conforme apresentado no quadro 16, quanto aos temas abordados ao longo deste primeiro módulo.

Quadro 16. Temas das Unidades do módulo I e suas respectivas áreas

Módulo I	FE
Unidade I	Educação Infantil: para quê? Significados e objetivos da educação da criança de 0 a 6 anos na sociedade brasileira contemporânea
Unidade II	História da Educação Escolar no Brasil

continua...

continuação

Módulo I	FE
Unidade III	História da educação Infantil no Brasil: uma história sobre educadores e crianças numa sociedade que custa a aprender o que é infância
Unidade IV	A educação infantil no contexto da legislação e das políticas da educação básica
Unidade V	A educação infantil e os seus profissionais
Unidade VI	A educação infantil no contexto das políticas sociais
Unidade VII	Relações raciais, de classe e gênero na educação infantil
Unidade VIII	Educação e cidadania na sociedade contemporânea

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2012.

No módulo II, os colaboradores apresentaram esta nova etapa como continuidade do módulo anterior, trata de infância e cultura apresentando a teoria de Vygotsky. Fizeram uma breve apresentação histórica do teórico, além de apresentar aos cursistas conceitos sobre infância e cultura.

Neste módulo, o programa trouxe duas disciplinas pedagógicas, FE e OTP e explica a diferença entre elas.

Os textos de FE focalizam conceitos e explicações teóricas, ainda que também tragam muitas situações da prática. Os textos de OTP têm o foco nas situações da prática e seu objetivo é propor- sempre que possível- um movimento em direção à teoria, em direção aos textos de FE, para que se possa compreender a prática ou os problemas ou encaminhar atividades com as crianças. (COLEÇÃO PROINFANTIL, Módulo II, Unidade I, p.11).

Este mesmo módulo, porém, em sua última unidade, trata em FE sobre as crianças com necessidades especiais e em OTP da prática pedagógica para todos. Quando inicia o

diálogo com os cursistas, conceitua e aborda qual o contexto das necessidades especiais, se o cursista conhece ou já viu uma pessoa com deficiência.

Apresentou um breve histórico sobre deficiência, como esta temática é tratada na atualidade, apresenta de forma breve as variações de deficiência. O MEC, conforme apresentado no módulo, adotou o termo *deficiência* para tratar de casos que fogem a normalidade.

No item *Construindo nossa aprendizagem*, traz sugestões de como trabalhar com as crianças com deficiência, questiona o cursista sobre quantas vezes ensinamos algo para as turmas e cada uma entende de uma forma?

Entendemos que, quando o MEC propôs as “turmas aprendem”, quer dizer, quando o professor, neste caso o cursista, está com as crianças, ela deve compreender algumas concepções teóricas educacionais e fisiológicas para ter condições de desenvolver e avaliar o aprendizado das crianças e que, ainda que não haja deficiência, pode haver diversos tipos de aprendizagem da mesma situação.

Conforme apresentou Vygotsky, em suas concepções sobre aprendizado, “o homem tem a capacidade de pensar em algo ausente ou imaginar, planejar, construir mentalmente ou até mesmo em algo que ainda não aconteceu” (OLIVEIRA, 1993, p. 26)

O pensador apresenta de forma bastante objetiva de que forma considera que a aprendizagem gera construções simbólicas que ocorrem a partir do meio em que a criança esteja inserida. As significações são ações involuntárias, porém é necessário que haja a mediação; o intermediador necessita compreender o contexto para tornar possível a construção de ações significativas para o aprendizado.

Mahoney e Almeida (2010), ao estudar a constituição da pessoa na proposta de Wallon, dizem que o meio não só influencia, mas também definem as possibilidades e limitações

de qualquer ser. Para Wallon (2000), o meio é um conjunto mais ou menos estável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais.

Então, mesmo que haja crianças com deficiência idêntica em uma mesma turma, o aprendizado não será o mesmo para os dois casos, já que a construção do saber perpassa as ações desenvolvidas pelo mediador. Neste caso, o material não esclarece aos cursistas quais são as possíveis consequências desta inclusão de crianças com deficiência e crianças sem deficiência.

O material sugere que o cursista faça uma vistoria no espaço físico para perceber se está adequado para atender às crianças cegas, surdas e deficientes físicos e mentais. Trata também de forma sucinta sobre caso de deficiências atípicas, as crianças com altas habilidades. Conforme apresentado no quadro 17, há sessões específicas que tratam das teorias do desenvolvimento humano, produção da cultura na infância, brinquedo e brincadeira e de como brincar com as crianças com necessidades especiais.

Quadro 17. Temas das Unidades do módulo II e suas respectivas áreas

Módulo II	FE	OTP
Unidade I	Teorias do Desenvolvimento humano e a criança de 0 a 6 anos (I)	Como estudar as crianças e suas interações sócias
Unidade II	Teorias do Desenvolvimento humano e a criança de 0 a 6 anos (II)	Mediando o olhar da criança sobre si
Unidade III	Produção cultural da/ para a infância	Mediando o olhar da criança sobre o mundo
Unidade IV	As crianças e seus parceiros exploram o mundo	Promovendo um ambiente lúdico de aprendizagem e desenvolvimento

continua...

continuação

Módulo II	FE	OTP
Unidade V	A construção de conhecimentos e da subjetividade pela criança	A comunicação com bebês e com crianças pequenas
Unidade VI	A criança de 0 a 6 anos e a construção da linguagem	A linguagem da criança no cotidiano
Unidade VII	O brinquedo e a brincadeira	O faz de conta infantil
Unidade VIII	Crianças com desenvolvimento atípico	Somos todos iguais, apesar de diferentes

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.

Após a apresentação nas unidades I e II na disciplina de FE sobre as teorias do desenvolvimento humano e a criança de 0 a 6 anos em duas etapas, introduz uma temática sobre produção cultural da/ para a infância na unidade III. Considerando que o material elaborado para o PROINFANTIL foi nacional, a pesquisadora observou atentamente quais as abordagens foram feitas a respeito deste item.

No item *Abrindo nosso diálogo ao cursista*, foi apresentado: “será estudada a produção cultural da infância e a produção cultural para a infância”. Ao final de toda a descrição desta etapa, diz “que o professor possui uma função social, e é preciso ter clareza deste papel para que seja possível construir de fato uma educação democrática, que contribua para a efetiva formação de crianças autônomas, críticas, saudáveis”.

Para Brasileiro (2007), o conceito de cultura se mostra extremamente complexo e implica uma multiplicidade de significados, ainda que haja também uma variedade em suas características e usos.

Para os cursistas de Rondônia compreender a produção cultural da infância e a produção cultural para a infância (considerando que o programa é Nacional e especificamente no grupo 03 foram atendidos 14 Estados da Federação), para que haja uma compreensão, torna-se necessário entender o papel

do professor nas IEI, o papel da cultura no contexto escolar, o papel da criança como espectador da cultura e perceber que, apesar de o material ser único, é fundamental discutir as diversas produções culturais com as crianças.

Como discutido por Brasileiro (2007), “cultura e diversidade no contexto das práticas escolares”, a cultura é resultado da capacidade de inovação contida na pessoa humana, a pessoa é agente da cultura, mas a mesma pessoa é, ao mesmo tempo, um fato cultural, uma vez que nela se reúnem as aquisições de seus antepassados, ou seja, a imparcialidade desejada em relação à produção cultural da/ para a infância, neste caso, de formação inicial, será construída inicialmente a partir das concepções dos cursistas e reconstruídas ao longo do curso de formação no Estado de Rondônia.

Nota-se que o Módulo II trouxe grandes mudanças na prática pedagógica para as cursistas. Houve análise e entendimento teórico sobre a ação da criança em um ambiente lúdico e a sua ação perante as brincadeiras e os brinquedos.

Maluf (2009, p. 29-32), em sua obra sob o tema brincar prazer e aprendizado, ressalta que “a missão de cada profissional é observar, cuidadosamente, as formas de aprender e pensar de cada criança, bem como seus interesses e sua sociabilidade”.

Para que os cursistas reflitam, o item *Para você refletir* propõe a seguinte questão “olhando para a sociedade na qual você está inserido, você pode identificar diferentes infâncias?”, para análise, foi sugerida à dimensão social e econômica. Contraditoriamente, não se sugeriu a cultura como dimensão de análise, ainda que o tema tenha sido discutido anteriormente.

Retoma-se o brincar de ontem e hoje, dizendo que as diferentes infâncias são determinadas pelas condições sociais e econômicas, porém diz que “as semelhanças estão na capacidade de criação, imaginação, de trazer o mundo real para o mundo da imaginação e da fantasia”.

Logo, mesmo que cada Estado da Federação, participante do PROINFANTIL, tenha uma realidade particular em relação ao brincar de ontem e de hoje, as adequações são possíveis, já que caracterizará a mudança; será o olhar do mediador, neste caso, o cursista, sobre o brincar das crianças, independentemente, do local que esteja inserido.

Observando os brinquedos utilizados pelos cursistas em suas práticas pedagógicas com as crianças, verificou-se que usaram bolas, carrinhos, boliche e brinquedos reciclados. Foram extraídos trechos dos planejamentos para facilitar a compreensão dos leitores:

- PC 01 “Brincar de bola e debate sobre as regras das brincadeiras”;
- PC 07 “Vai ser trabalhado com as crianças com vários brinquedos como carrinhos, bolas”;
- PC 08 “Competição de boliche” e “brinquedos confeccionados de reciclagem”;
- PC 09 “Brinquedos de garrafa peti” e outros cursistas também se utilizaram desta ação.

A quarta e última seção deste Módulo, traz *O brincar e a construção de significados*. Após apresentar os objetivos das seções, descreve que já é possível compreender as diversas infâncias, perceber as mudanças ocorridas em relação ao brincar ao longo das diversas épocas, que a criança produz cultura e deve ser vista como alguém incompleto, ou seja, a criança será agente de sua cultura e poderá transformá-la a partir dos estímulos do meio em que ela está inserida e das condições histórico-culturais.

Nota-se, ao longo da análise, que, ao construir o material, os organizadores, ao elaborar as atividades para resolução, consideraram as experiências de vida trazidas pelos cursistas. Para simples exemplificação, será descrita a atividade 10:

“Você se lembra de alguma coisa que sabia fazer na infância e que agora não sabe mais? O quê? Será que os seus colegas de formação também têm experiências semelhantes?”

Quando conclui o módulo de FE, no item *Abrindo nossos horizontes*, apresenta a seguinte afirmativa: “aprendemos nesta unidade o valor do brinquedo e da brincadeira para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança”.

De forma hipotética, a pesquisadora pensa que, ao organizar o material, os colaboradores entendem que o brincar será percebido de forma diferente pelos cursistas e mesmo que no material não tenha exemplos de Rondônia, como existe do Estado do Rio de Janeiro, os cursistas terão condições de localizar-se e desenvolver um trabalho lúdico, valorizando as características peculiares do brincar em Rondônia.

Ainda analisando o Módulo II, a análise reportou-se, exclusivamente, à disciplina de OTP que, em algumas seções, discute e elenca situações cotidianas presentes na prática pedagógica da IEI.

Quando apresenta a disciplina de OTP, inclui o faz-de-conta infantil ou a representação simbólica e as múltiplas formas de representações e expressão pela criança como tema central; discorre sobre a temática em 4 seções, sendo, na seção I, os contextos lúdicos, na seção II, motricidade, afetividade, expressividade, pensamento e linguagem da aprendizagem, na seção III, aborda a corporeidade e o desenvolvimento da sexualidade da criança e, finalmente, na seção IV, sugere observação, registro e avaliação da brincadeira infantil.

Ao *abrir o diálogo*, encontra-se: “nesta unidade, sugerimos a você algumas formas de lidar com situações do dia a dia das instituições de Educação Infantil”. Quando propõe o item *Construindo nossa aprendizagem*, apresenta quais seções serão abordadas ao longo da apresentação do Módulo.

Em sua primeira atividade, sugere aos cursistas refletir sobre: “Como trabalhar com um grupo novo de crianças e estabelecer um bom relacionamento entre elas e você?”. Sugere, ainda, que o debate seja levado para o EQ.

No primeiro exemplo, indica uma forma de apresentação tida como satisfatória, onde cada criança, sentada em círculo com seus colegas, fale seu nome e o professor faça a mediação da apresentação. No exemplo dois, “pedir para cada criança repetir o próprio nome e, em seguida, pedir que diga uma palavra cujo som final seja semelhante ao do seu nome ou uma frase”.

Observando a organização temporal do programa, este debate foi proposto em relação a grupo novo de alunos, já que o dois módulos, totaliza um ano de formação e, provavelmente no próximo ano, haverá uma nova turma para os cursistas.

O MEC, ao organizar o programa e estabelecer parcerias com os Estados e Municípios, não tinha como meta manter os cursistas com suas práticas pedagógicas nas mesmas turmas. Subtende-se que o material de estudo oferecido aos cursistas foi o suficiente para que eles compreendessem a ludicidade na educação infantil de forma macro e fizessem as diferenciações necessárias entre creches e pré-escolas.

Continuando a descrição do Módulo, encontrou-se abordagem sobre sexualidade, a teoria de Freud, a fase oral (0 a 2 anos), o prazer gerado através do esfíncter e a uretra (2 a 4 anos) e, posteriormente, os órgãos genitais. Levanta-se também o debate sobre o brincar com o próprio corpo e o papel do professor na interpretação das ações geradas pelas crianças. Apresenta-se algumas questões para reflexão e registro pelos cursistas:

“Que tipo de brincadeiras parece dar mais prazer às crianças?”;

“Como o grupo está evoluindo em relação à linguagem e à organização de ideias?”

“A brincadeira tem favorecido esta evolução?”;

“Como as crianças se comportam nas brincadeiras que elas escolhem livremente? E naquelas que você propõe? Há diferenças? Quais?”.

No item *Abrindo nossos horizontes*, encontra-se algumas orientações para a prática pedagógica, a necessidade de busca constante pelo conhecimento, o valor do grupo de estudo com os colegas, a reflexão sobre as ações desenvolvidas por eles em suas práticas pedagógicas e oferece dicas de como conversar com as crianças. Por fim faz elogios aos cursistas, dizendo que eles são especiais.

A conclusão do Módulo, no item *Abrindo nossos horizontes*, nas orientações sobre as práticas pedagógicas, afirma que “para que haja a efetiva consolidação do direito à educação a todas as crianças requer mudanças nas práticas pedagógicas”.

No Módulo III, unidade VIII (quadro 18), abordada uma questão de relevância educacional, que é a educação infantil como etapa antecessora do ensino fundamental. Esta mudança ocorreu ao longo das conquistas e do reconhecimento da educação infantil pela Constituição e LDB.

Quadro 18. Temas das unidades do módulo III e suas respectivas áreas

Módulo III	FE	OTP
Unidade I	Educar e Cuidar	Relações interpessoais: educação para a paz e a solidariedade
Unidade II	A instituição de Educação Infantil e o contexto sociocultural: função social, diversidade, relação com a família e a comunidade	Como conhecer e trabalhar com as famílias e a comunidade (incluindo Instituições locais e serviços básicos)
Unidade III	Concepções e práticas de Educação Infantil	Retrato de um cotidiano
Unidade IV	Proposta pedagógica; concepção. Elaboração, implementação e avaliação	A expressão da proposta pedagógica no cotidiano

continua...

continuação

Módulo III	FE	OTP
Unidade V	A gestão democrática na Instituição de Educação Infantil	Desenvolvimento de projeto Institucional
Unidade VI	Saúde coletiva: ambiente saudável	Cuidados essenciais: sono, higiene e alimentação
Unidade VII	Mediadores de aprendizagem (I): ambientes, espaços e materiais	Organização dos ambientes, espaços e materiais
Unidade VIII	Organização dos ambientes: tempos e agrupamentos	Mediadores da aprendizagem (II): tempos e agrupamentos

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.

Em sua seção 4 *A integração das crianças da educação infantil com o ensino fundamental*, relata ao cursista que, ao final, deve-se compreender a necessidade de organizar situações que favoreçam o processo de saída da educação infantil e entrada no ensino fundamental.

As organizadoras do material utilizam as palavras de Kramer (2003) dizendo que não é possível separar estas duas instâncias: a prática pedagógica e o projeto político pedagógico envolvem, necessariamente, conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso.

No parecer CNE/ CEB 20/ 2009 em seu Art. 10 relata que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças e no § 4º diz que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Ainda no III parágrafo deste mesmo artigo, ressaltam que deve haver a “continuidade dos processos de aprendizagens aos diferentes momentos de transição vividos pela criança” e complementam: *art. 11. [...] sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.*

O módulo III, nesta mesma unidade, afirma que não deve haver uma rotina tal como será no ensino fundamental.

4.2 Aprendizagens

A aprendizagem caracteriza-se como aprender um ofício, arte ou ciência. Modificação de habilidades e competências para solucionar problemas. Ocorre coletivamente ou individualmente.

Ao categorizar o material de análise da pesquisa e constatar a aprendizagem como categoria, alguns pontos foram fundamentais para nortear a construção em relação às aprendizagens. Como os cursistas aprenderam sobre o lúdico? Sobre o programa, o que mudou para os cursistas? Planejamento diário: houve aprendizado? Já que as crianças mediavam o processo a partir dos registros nos planejamentos diários, é possível perceber a aprendizagem?

No módulo II, unidades II, IV, V e VIII, foi identificada a categoria de aprendizagem. Este módulo apresentou aos cursistas as teorias sobre a aprendizagem humana. Aborda o desenvolvimento das Inteligências para Piaget; sob uma perspectiva Vygotskiana, o desenvolvimento humano, a afetividade, a cognição, a motricidade, sob o olhar de Wallon e a cognição na análise de “Maturana e Varela”.

No item *Construindo a aprendizagem*, no Módulo II, apresenta aos cursistas os estudos da epistemologia genética, relata que, como estudado anteriormente, Piaget discorda das teorias ambientalistas e inatistas. Piaget compreende que a aprendizagem ocorre a partir das interações dos sujeitos com os objetivos.

O material propõe exemplos para auxiliar a compreensão dos cursistas a respeito do construtivismo de Piaget, a partir da assimilação, acomodação e adaptação.

Observando paralelamente a relação desta teoria com os planejamentos diários, foram extraídas do material situações que sejam compatíveis com o proposto.

O primeiro caso - PC 01, em seu último planejamento diário, ou seja, no módulo IV das unidades VII e VIII, relatou a atividade que desenvolveu com treze (13) crianças do berçário. São três conteúdos: coordenação motora, higiene pessoal e bons hábitos. Ao longo das descrições, relata que “de maneira divertida, a professora pediu para as crianças, por meio do manuseio da massa modeladora, fazer miniaturas das frutas apresentadas ao longo da atividade e colorir posteriormente com tinta guache”. Descreveu sua avaliação da seguinte forma: “por meio de observação, a professora avalia o desempenho e a participação individual e coletiva, levando em consideração a idade e suas limitações”.

Neste caso, não é possível perceber se houve ou não compreensão sobre as etapas da teoria Piagetiana, uma vez que não descreve quais limitações as crianças apresentavam e, quanto à idade, registrou o berçário são muito próximas e classificadas por Vygotsky como crianças muito pequenas.

Observando o sugerido por Piaget na atividade desenvolvida acima, a cursista poderia ter observado a assimilação, ou seja, qual representação simbólica as crianças fazem sobre a imagem de cada fruta. Como sugerido no RCNEI (1998), em seu primeiro volume, quando aborda o conteúdo da educação infantil, “para que as crianças entendam os conteúdos, é necessário que o mediador reflita sobre os valores do cotidiano e sobre quais valores que se quer desenvolver”.

O professor poderia mediar o diálogo sobre as cores das frutas, o tamanho da folha, como as frutas crescem, as características de cada árvore, levá-las até uma árvore que produzisse uma fruta, dentre outras opções para ampliar o entendimento das crianças muito pequenas sobre a fruta. Os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada relacionadas entre si, não deve haver fragmentação do saber na educação infantil (RCNEI, 1998 v1)

O PC 07, em seu planejamento no Módulo I, unidade I e II, objetivou em sua atividade com 12 crianças, com idade de 1 e 2 anos, “desenvolver o interesse dos alunos pela leitura e também a coordenação motora e socialização entre os alunos”. Na descrição da metodologia, relatou que “vai ser trabalhada com os alunos a socialização com vários brinquedos [...], na sala será dado livros de histórias infantis para eles folhearem para que eles observem as cores e a paisagem de cada livro infantil [...] sentado no chão em círculos a professora irá colocar vários brinquedos para brincar”. Na avaliação, relatou que foi observada a reação de cada aluno nas atividades.

Ao longo dos registros, estes cursistas não foram instruídos ou não houve compreensão de uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem com as crianças sobre a avaliação. Não fica claro o que foi observado, não há condição de perceber qual o objetivo dos brinquedos e dos livros, quais as conclusões em relação ao objetivo.

O último planejamento do PC 08 atendeu (21) vinte e uma crianças com idade de (05) cinco anos, desenvolveu duas atividades, envolvendo meio ambiente, reaproveitamento de lixo e confecção de brinquedos. Na metodologia, registrou os seguintes passos: conversa com as crianças sobre reciclagem e meio ambiente, reorganização dos espaços em sala, apresentação de brinquedos confeccionados pela professora, convite à confecção de outros brinquedos em sala e brincadeiras com os brinquedos em sala.

Em sua avaliação, descreveu que observou o desempenho das crianças durante e depois da confecção dos brinquedos reciclados, mas não há o que foi observado e qual o desempenho das crianças da pré-escola II.

O PC 09 e PC 10 propuseram desenhos livres. O primeiro caso atendeu nove (09) crianças de cinco (05) anos de idade e o segundo, dezesseis (16) crianças de dois (02) anos de idade.

No primeiro caso, propôs conhecer as vogais e pintar um desenho livre e, no segundo momento de interação, percepção visual e noção espacial.

Na avaliação do primeiro caso, a descrição aparece da seguinte forma: “será observado o conhecimento das vogais ao manusear revistas e jornais, ver se cada criança é capaz de identificar todas as vogais” e no segundo caso: “observar a interação delas em relação ao espaço”.

Nota-se que o desenho livre não foi avaliado, de fato somente os outros conteúdos ou ações didáticas é que foram observados pelo cursista, o que diverge de Wallon, Piaget, Vygotsky e tantos outros leitores (interpretes) dos teóricos.

Ao longo da organização da rotina diária, que são as atividades permanentes, diferentes atividades devem ser propostas às crianças para a construção da autonomia, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, jogo de regras, dentre outras atividade (RCNEI V2, 1998)

É necessário que haja valorização do adulto que está conduzindo a atividade para elevar a autoconfiança das crianças e para que elas percebam a avaliação positiva, gerada pelas suas ações.

Em um Centro de Educação Infantil *Criança Feliz*, na cidade de Ariquemes, em Rondônia, onde atendeu-se 58 crianças de 02 e 03 anos em idade de creche, divididas em 02 turmas: maternal I (27 crianças) e maternal II (31 crianças), em período integral, sendo 22 meninas e 36 meninos, em seu projeto Político Pedagógico de 2010, apresenta o brincar na educação infantil como uma forma de descobrir o mundo, desenvolver capacidades como atenção, criatividade e imaginação, organizar emoções e iniciar os primeiros relacionamentos no meio de convivência.

Neste centro, a descrição do processo de avaliação é realizado, referência os objetivos estabelecidos, garantindo a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.

Ainda tratando do Módulo II, nas unidades IV e VIII, na disciplina de OTP, apresentou-se como tema de estudo específico “Promovendo um ambiente lúdico de aprendizado e desenvolvimento”. No item definindo como *Nosso ponto de chegada*, diz ao cursista: “esperamos que você ao final desta área temática tenha conseguido alcançar os seguintes objetivos:

Promover oportunidades para as crianças explorarem as suas falas e os diálogos que elas criam ao interagirem; Entender a relação adulto-criança como fundamental na relação/ construção da criança com o mundo que o cerca; Compreender o papel das instituições de educação infantil como fundamental na relação/ construção da criança com o mundo que a cerca. (Módulo II, unidade IV, p. 41).

Ao longo da descrição da unidade IV, apresentou-se aos cursistas obras de arte pintadas por Monet “Álamos em Epte 1891”, Van Gogh “Castanheiro em Blosson, 1890” e Kandinsky “Outono na Bavária 1908”. Ao final da apresentação, diz que deve ser valorizado tudo o que as crianças dizem a partir do que pensam.

Numa releitura das obras de Vygotsky, Lins e Diniz (2012), informa que a aprendizagem gera desenvolvimento, mediante os processos de intersubjetividade com as crianças. Complementa dizendo que as condições de maturação do organismo individual se dão pelo contato do indivíduo com a cultura.

Wallon (1968), que trata do desenvolvimento infantil, discorreu sobre o papel da efetividade no processo de ensino-aprendizagem como fundamental para sua afetivação. A subjetividade e a interação como uma necessidade orgânica e fisiológica são imprescindíveis para o autor.

Descrevendo o processo de desenvolvimento infantil, Piaget relata que a fase pré-operatório (2 a 7 anos) ou pensamento verbal e intuitivo, jogos simbólicos é marcado pela ascensão de fase que é a passagem do estado de habilidades motoras reflexas para função simbólica ou semiótica, ou seja, há necessidade da comunicação, através das mais diferentes formas de linguagem.

Na unidade VIII, *Mediação da aprendizagem II* cujo tema é tempos e agrupamentos, item *definindo nosso ponto de chegada*, dentre os objetivos, encontra-se: “entender que a aprendizagem do tempo não é simples nem rápida, uma criança leva muitos anos para estabelecê-la como uma competência pessoal”.

Quando retoma a brincadeira com os cursistas, relata novamente que brincar é uma das tarefas mais importantes para as crianças de 0 a 5 anos, e é através das brincadeiras que as crianças apreendem o mundo e conhecem a si próprias.

Toda a descrição da unidade diz que a aprendizagem também pode estar vinculada ao número de crianças por adulto, que o nível de desenvolvimento e a autonomia das crianças estão diretamente ligados ao número de crianças em uma mesma turma e indica, com base no RCNEI, as recomendações nacionais sobre a quantidade adequadas de crianças, informando que, quando houver crianças com necessidades especiais, precisa ocorrer uma reorganização da quantidade para garantir maior tempo do professor que será dispensado a criança.

Ao finalizar a unidade no item “*Abrindo nosso diálogo*”, chama-se a atenção dos cursistas para que, ao planejar, devem promover situações de faz-de-conta, convidando as crianças de outros agrupamentos para participar e destacar as intervenções educativas e sempre descrever as suas intenções.

Considerando a metodologia e a avaliação registradas nos planejamentos diários sob análise, tem-se notado que este item foi pouco considerado pelos cursistas, atribui-se esta ausência de atendimento a formação em nível médio e apenas

22 meses de formação efetiva. A falha pode ser justificada pelo fato de que nem sempre o registro corresponde à prática. De acordo com o apontado por Shon (2000), conhecer sugere qualidade, dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação, ou seja, para que fosse possível haver o registro adequado em relação às intenções iniciais e as intervenções feitas, seria necessário que os cursistas dominassem e compreendessem, na ação, as teorias apreendidas ao longo do curso de formação.

No último módulo (quadro 19) que contemplou a aprendizagem, de acordo com a análise da pesquisadora, estão os temas das unidades III e VIII do módulo IV e suas respectivas áreas.

Quadro 19. Temas das unidades do módulo IV e suas respectivas áreas

Módulo III	FE	OTP
Unidade I	Educar e Cuidar	Relações interpessoais: educação para a paz e a solidariedade
Unidade II	A instituição de Educação Infantil e o contexto sociocultural: função social, diversidade, relação com a família e a comunidade	Como conhecer e trabalhar com as famílias e a comunidade (incluindo Instituições locais e serviços básicos)
Unidade III	Concepções e práticas de Educação Infantil	Retrato de um cotidiano
Unidade IV	Proposta pedagógica; concepção. Elaboração, implementação e avaliação	A expressão da proposta pedagógica no cotidiano
Unidade V	A gestão democrática na Instituição de Educação Infantil	Desenvolvimento de projeto Institucional
Unidade VI	Saúde coletiva: ambiente saudável	Cuidados essenciais: sono, higiene e alimentação

continua...

continuação

Módulo III	FE	OTP
Unidade VII	Mediadores de aprendizagem (I): ambientes, espaços e materiais	Organização dos ambientes, espaços e materiais
Unidade VIII	Organização dos ambientes: tempos e agrupamentos	Mediadores da aprendizagem (III): tempos e agrupamentos

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.

Ao apresentar o material teórico aos cursistas, os organizadores preocuparam-se, juntamente com o MEC, em organizar um material teórico rico de informações teóricas e práticas, divididas em duas disciplinas pedagógicas. Ilustraram com imagem, sugeriram atividades para reflexão e execução nos encontros quinzenais, indicaram atividades para trabalhar com as crianças de 0 a 5 anos. Havia avaliação da aprendizagem mediada *a priori* pelo tutor, e as crianças mediavam e aprendizagem dos cursistas.

Ao pensar se os cursistas aprenderam a intervir em suas diversas atividades pedagógicas com as crianças a partir do lúdico e se o programa contribuiu com os cursistas sobre a ascensão dos saberes na educação básica, especificamente na educação infantil, podemos nos apoiar, de antemão, em Shon (2000) que, em sua obra “Educando o profissional reflexivo”, ao relatar um fato discutido em um curso superior de Engenharia, destaca a fala do diretor da faculdade que disse que “é possível ensinar as pessoas a construir navios, mas não a saberem quais navios construir”, ou seja, por melhor que seja o material, não é possível mensurar os aprendizados de todos os cursistas que foram atendidos no PROINFANTIL, em Rondônia, no grupo III. O que há são indícios de entendimento sobre concepções teóricas, históricas, ideológicas e culturais.

4.3 Cuidar e Educar

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado. (RCNEI –Vol. 1, p. 75, MEC/SEF, 1988)

Ao perceber as modificações geradas ao longo da história da educação infantil, debates em torno do que é cuidar e educar surgiram, pensando em cuidar e educar, a palavra, qualidade sobrepõe-se no contexto, sobretudo refletindo sobre a formação docente e o entendimento sobre estas duas grandes dimensões.

Ao longo da pesquisa, surgiram algumas questões pertinentes para esta análise:

Há influência na efetivação do cuidar e educar em relação à formação docente oferecida e de que forma o PROINFANTIL abordou esta dimensão?

Qual a concepção que se tem sobre cuidar e educar nos documentos oficiais que efetivam a educação infantil?

Como as cursistas se utilizaram da ludicidade em seus planejamentos diários para que fossem contempladas estas duas grandes dimensões?

Observando o material disponibilizado para o estudo dos cursistas, notou-se a presença desta discussão em três (04) unidades específicas divididas em (02) módulos.

Na disciplina de FE, ao sugerir temas específicos de estudo trouxeram educar e cuidar. Em suas sessões, apresentaram as variabilidades em torno do contexto, conforme apresentado:

Seção I- principais elementos sócio-históricos da conceituação contemporânea de educação infantil; Seção II- Cuidar e Educar são funções complementares e indissociáveis na educação infantil; Seção III- O cuidar e educar como prática social e profissional: dimensões éticas e políticas; Seção VI- Identidade da instituição de educação infantil no contexto da educação básica. (Módulo III, unidade I, p. 07).

Ao finalizar a seção I, os organizadores apresentaram de forma breve “como as dimensões intercomplementares e indissociáveis a Educação Infantil foram um posicionamento político assumido na década de 90”, cita ainda as funções históricas da educação infantil: “guardar as crianças, compensar as carências infantis, promover seu desenvolvimento global e harmônico, instrumentalizar o processo de alfabetização e cuidar/ educar das crianças” (Mód. III, unid. I, p.28)

No parecer CNE/ CEB nº 20/ 2009 discorre que as creches e pré-escolas se constituem, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

O material também apresenta concepções de Kramer (1998), Saviani (1991), Boff (2000), sobre o cuidar e o educar, não só em relação às crianças da educação infantil, mas sim como necessidade humana.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito confiança. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p. 23).

Ao apresentar o item - *abrindo nossos horizontes*, o módulo diz aos cursistas: “com certeza muitas ideias devem ter passado pela sua cabeça e pelo seu coração, pois cuidar e educar são tarefas importantes e nem sempre fáceis de entender”.

Este item retoma o que foi dito pelo precursor da educação infantil que anteriormente denominou de jardins de infância, o ambiente de educação infantil e, ao traçar o perfil ideal das “jardineiras” que atuariam nesta etapa, elencou algumas características indispensáveis para a assistência: envolver-se nos processos educacionais do mesmo modo como se cuida de um jardim, ou seja, as crianças precisavam ser regadas de amor e protegidas dos perigos. O material retoma esta passagem ocorrida após a expansão dos *Kindergarten* pela Europa e Estados Unidos, no século XIX.

Ocorre, ainda, a sugestão de algumas leituras como: saber cuidar - ética do humano de Leonardo Boff e o cuidado e a formação moral na educação infantil de Thereza Montenegro.

Na unidade VI deste mesmo módulo, na seção III, apresenta cuidados básicos com os ambientes da instituição de Educação Infantil; na seção VI, prevenção de acidentes e primeiros socorros e quando aborda a disciplina de OTP, debate sobre “cuidados essenciais: sono, higiene e alimentação”.

Ao iniciar os estudos específicos sobre FE, apresenta um poema de um autor desconhecido, mas retrata o valor do cuidar e educar a partir da afetividade.

Para você em educar...
Você precisa me conhecer
Precisa saber da minha vida
Meu modo de viver e sobreviver
Conhecer as funções das coisas nas quais eu creio
E as quais agarro nos momentos de solidão
Precisa saber e entender
As verdades, pessoas e fatos
Para você me educar...
Precisa me encontrar lá onde eu existo
Quer dizer, no coração das coisas
Nos mitos e nas lenadas,
Nas cores e movimentos,
Para você me educar...
Você precisa estar comigo onde eu estou. (Autor desconhecido)
(Mód. III, unid. VI)

O poema retrata concepções teóricas já descritas por Piaget quando trata da formação do símbolo, a introdução da linguagem e o pensamento da criança, ou seja, o professor precisa entender o que a criança pensa e sobre o que ela fala para cuidar e educá-la por meio das ações predeterminadas pelas atividades permanentes diárias.

Um exemplo clássico é a manifestação do corpo da criança que requer alguns cuidados no ambiente escolar.

O bocejo, por mais que seja uma ação reflexa, a criança só passará a imitar o outro após os dois anos. Logo, quando uma criança de 0 a 2 anos boceja e chora, com frequência, está com sono, como não domina a linguagem oral e escrita, se utilizará da expressão corporal para expressar um desejo que necessita de atenção e cuidados do professor.

Conforme sintetizou Colello e Leite (2010 p. 46) há um caráter social da afetividade “as manifestações, inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico ampliando a relação de afetividade e inteligência fundamental para todo o processo de constituição da personalidade”.

A ideia de que “ensinar as crianças” na educação infantil, no que diz respeito ao letramento, configura-se na proposição de oportunizar as crianças a brincar com a linguagem verbal e algumas vezes escrita (LINS E DINIZ, 2012, p. 47)

O ECA, em seu 7º artigo, prevê o direito à proteção e à saúde mediante efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso em condições dignas de existência.

Analisando os planejamentos diários, algumas atividades demonstraram intenção de cuidados relacionados à higiene corporal.

O primeiro planejamento diário do PC 01, que atendeu o treze (13) berçário, em sua descrição metodológica, relatou que “ensinou aos alunos que não podem comer alimentos como: pão, bolacha, carne ou outros tipos de alimentos que caem no piso ou no chão e que só devem se alimentar com

alimentos limpos”. No módulo IV, a mesma cursista registrou, em seu planejamento, uma grande meta: “estimular os bebês a desenvolver hábitos saudáveis de uma boa alimentação”.

Já a PC 03, no planejamento diário do módulo I, atendeu nove (09) crianças de cinco (05) anos, e descreveu em sua metodologia: por 15 minutos as crianças deveriam ler as vogais junto com a professora e ao elaborar o planejamento diário no módulo IV, onde atendeu onze (11) crianças no pré II, objetivou em sua aula “trabalhar as partes do corpo, como devemos nos lavar e os cuidados que se deve tomar com o produto usado na hora do banho”.

Ao observar o planejamento da PC 09, que atendeu no módulo I, nove (09) crianças com cinco (05) anos de idade, descreveu em sua rotina diária a conversa informal: dia da semana e mês, oração, música, higiene das mãos, higiene bucal, e brincadeiras.

É notória a presença do cuidar e educar nos relatos transcritos nos planejamentos diários e a efetivação deu-se a partir da ludicidade e foi utilizada como ferramenta pedagógica, para que os objetivos almejados pelas cursistas fossem alcançados. Não houve, de acordo com as descrições, não ficou explícito a assimilação, acomodação e adaptação pelas crianças, elas foram informadas através do brincar sobre o certo e o errado em relação à higienização do corpo e dos alimentos.

Retomando os módulos do programa, a descrição do módulo que trata especificamente do cuidar, relata duas cenas, sendo de uma menina que morava na periferia e que brincava próximo ao esgoto e sentia fortes dores na barriga e outra de uma criança de nove meses que teve febre na creche e teve que ser levada para o posto de saúde e faleceu.

Alerta os cursistas, também, sobre a atenção que se deve ter quando se atende crianças pequenas e muito pequenas e descreve fatos sobre a vulnerabilidade das crianças nesta faixa etária. Indica alguns cuidados básicos com os ambientes da instituição de educação infantil, os espaços devem ser

adequados, “a construção da identidade, ao desenvolvimento e aprendizagens, oportunidade de movimentos corporais, estimulação dos sentidos e segurança para que as crianças tenham confiança no ambiente”. Descreve sobre ações que devem ser evitadas na educação infantil para reduzir os acidentes que podem ser fatais nesta faixa etária, conforme podemos observar na ilustração abaixo:

Deixar bebês sozinhos em locais altos ou na banheira, evitar objetos que sufoquem as crianças, um exemplo são sacolas plásticas, tesouras de ponta, móveis com quinas ponte agudas, temperatura adequada na hora do banho, deixar as crianças sozinhas quando estão se alimentando, Deixar moedas. Brinquedos ou pequenos objetos fáceis de ser engolidos, dentre tantas outras recomendações. (Mód. III, unid. VI, p. 24).

É necessário que as IEI assumam as responsabilidades a elas atribuídas, junto à família e ao Estado, hoje subordinados aos sistemas municipais de ensino, e que as atribuições de responsabilidades avancem em relação à segurança e a superação das expectativas relacionadas ao cuidado e consequentemente à qualidade da educação.

Ao iniciar a disciplina de OTP neste mesmo módulo, ocorre a retomada de cuidados essenciais como sono, higiene e alimentação. Apresenta diversas ilustrações, para facilitar a compreensão dos cursistas e questiona os cursistas da seguinte forma: “Você conhece os hábitos alimentares das crianças com as quais você trabalha?”

Trata, também, de repouso e sono, diz que mesmo com todas as explicações sobre a construção da identidade, a criança como agente ativo do processo educativo, ainda há instituições que unificam a hora do sono, não respeitando a individualidade biológica de cada criança.

E ao finalizar o item *abrindo nossos horizontes*, diz aos cursistas que é sempre bom lembrar que a atenção e o carinho são fundamentais para que as crianças se desenvolvam com saúde e isso exige do professor, além de conhecimentos, sensibilidade.

Na pesquisa de Queiroga (2008) “educando para o coração, afirma que, com base na afetividade, o desenvolvimento da criança e a evolução da atenção, memória, pensamento, juízo, percepção, linguagem e motricidade, dependem das condições do meio”.

Na unidade III, especificamente na unidade 02, abordou a “a ação pedagógica como promotora do educar e cuidar.

Nesta seção o material trás um destaque aos termos: cuidado e educação e a indissociabilidade existente neste “fazer educacional” em creches e pré-escolas ou escolas que atendem crianças pequenas e muito pequenas.

Diz ainda que “o programa parte do princípio de que não há modelo pronto para o cuidado e educação na educação infantil”, o que há são recomendações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), desta forma, cada contexto, traduz uma ação do cuidar e educar, que são determinadas pela ação do professor, onde abordará este fazer educação mediante o cuidado ofertado a criança.

A última unidade que trata da categoria *cuidar e educar* é a unidade I do módulo IV, na disciplina de FE que, em sua seção I, discorre sobre “educar para a inclusão de todas as crianças”.

Ao sugerir a temática, questiona os cursistas sobre as diversas ações que nos aproximam como humanos, as ações individualizadas que nos diferenciam dos demais. Retoma o debate sobre comportamentos semelhantes das crianças, suas histórias de vida distintas, seu ambiente familiar que comumente são as mais variadas tanto em estrutura, quanto em dimensão.

Retrata a diversidade, citando a obra de Di Cavalcante que pintou a diversidade, fala sobre a miscigenação do nosso país, discorre sobre a variabilidade de sincretismos religiosos e sobre o preconceito que alguma delas sofrem. Retoma o

debate sobre o currículo da educação infantil, sobre educação inclusiva, oportunidades de interação e expressão, partilham de produções culturais e experiências. Finaliza a unidade, relatando que vivemos em uma sociedade de escolas seriadas com padrões preestabelecidos e, portanto, já existe um grande desafio, “permitir que as pessoas manifestem seu jeito de ser para que possamos aprender com elas”.

Como muito bem posto por Tonucci (2005), “as crianças só terão vontade de se expressar, seja através da fala ou do seu corpo, quando os adultos as escutarem e, principalmente, passar a entendê-las verdadeiramente”, ou seja, a valorização do ato da criança é um grande estímulo para que ela continue a fazer.

Quando a pesquisadora incomodou-se com a influência da qualidade da formação docente sobre a efetivação do cuidar e educar no contexto infantil, notou-se que são relações necessárias a serem feitas e diversos pesquisadores compactuam com esta discussão.

O RCNEI (1998) traçou o perfil ideal do professor de educação infantil, já que se sabia, há tempos, não corresponder mais a realidade. As modificações em relação ao entendimento sobre criança, infância, o brincar, a educação de crianças de 0 a 5 anos, exigiram modificações quanto à formação e sua abrangência.

O documento explicita a necessidade de investir de maneira sistematizada na capacitação e atualização permanente destes profissionais. Afirma ainda que o professor de educação infantil deve ser polivalente, para que todas as propostas sejam realizadas com excelência e qualidade.

Para que seja garantida a qualidade de formação, deve-se “promover aprendizagens que façam sentido para o sujeito que aprende; é necessário que haja apropriação do saber, inserindo-os numa cadeia de possibilidades de conhecimento”. (GOMES, 2009, p.151)

Gomes (2009), ao citar Sarmento (2002), apresenta um estudo sobre identidade profissional onde constata que as educadoras de crianças pequenas, em Portugal, remontam à sua infância e são construídas e reconstruídas ao longo da vida; o autor ainda fez um questionamento pertinente e que merece reflexão nesta pesquisa:

“Como educar crianças pequenas e delas cuidar, se as próprias educadoras, em seus processos de formação profissional, não foram objeto de cuidados, não foram educadas e socializadas profissionalmente de forma suficiente?”

Ao retomar a trajetória e o reconhecimento da educação infantil do Brasil, além da teoria Sócio histórica de Vygotsky e algumas pesquisadoras de Rondônia como Queiroga, Brasileiro, Amaral e Velanga (2008) que abordam a interação com o outro e a constituição do sujeito como forma de justificar as modificações que podem ocorrer com os professores a partir de cursos de formação docente, já que retomam o entendimento de que os sujeitos são formados e constituídos com base em inúmeras interações com o meio. Logo, ainda que na infância as educadoras não tenham recebido cuidados adequados, hoje são educadoras, pois passaram por um processo de formação e são capazes de transformar e ressignificar as ações no contexto educacional infantil em que atuam hoje.

Nóvoa (2002) e Gomes (2009) reafirmam que formar é formar-se e o ofício formador é mais do que fazer, do que ser: é tornar-se, ou seja, é necessário envolvimento profissional e afetivo com a docência para que a qualidade possa permear o debate sustentado.

4.4 Intencionalidade da Ludicidade

Para caracterizar a intencionalidade da ludicidade, considerou as reais intenções explícitas de quem ensinava e dos aprendizes. Quais os métodos adotados em relação a faixa etária das crianças e os objetivos dos cursistas.

Ao analisar o material que contemplou a categoria intencionalidade da ludicidade, pontos conflitantes sugeriram sobre, quais olhares as crianças brincavam? Os cursistas demonstraram em seus planejamentos um brincar direcionado, com intenções exclusivamente pedagógicas? Os cursistas utilizavam o lúdico somente para envolver as crianças e atingir seus objetivos? O que foi possível notar nos planejamentos diários sobre o lúdico? Nos planejamentos diários, foi possível perceber a participação das crianças na organização das atividades? Quais termos lúdicos estiveram presentes ao longo do curso de formação? Dentre os fatores relacionados à intencionalidade da ludicidade e o papel do programa construção desta intenção, ocorreu uma análise minuciosa dos módulos e planejamentos diários que contemplaram esta dimensão de aprendizagem das crianças da educação infantil.

Ao analisar o segundo módulo em sua unidade três (03), na disciplina de OTP sob o tema “mediando o olhar da criança sobre o mundo”, discutiu-se em sua primeira sessão sobre o brinqueado e a brincadeira: o uso de materiais estruturados e não estruturados (por educadores e crianças), que pode inter-relacionar-se com a cultura.

A obra de Johann Michael Voltz sob o tema “O Parque Infantil” (1784-1858), apresenta elementos culturais que são construídos a partir de transformações culturais. Discorre sobre duas brincadeiras que permeiam o contexto infantil atual: pipa e bambolês, denominados no material como arco. Diz aos cursistas que uma mesma brincadeira ou um brinqueado, de acordo com cada cultura pode apresentar nomenclaturas e significados variados.

Afirma aos cursistas que é muito importante reconhecer os significados das brincadeiras e dos brinqueados existentes nas diversas culturas para não perder elementos culturais importantes.

O material apresenta as brincadeiras de roda, jogos de perseguir, procurar e pegar, brincadeiras ritmadas e discute as possibilidades das crianças ampliar o mundo que os cercam, sob a mediação dos professores.

Já na segunda sessão, aborda produções culturais como instrumento pedagógico na E.I. Iniciam com as histórias em quadrinhos, os álbuns de figurinhas e a televisão.

No módulo II, unidade cinco (05), na disciplina de FE aborda “a construção de conhecimentos e da subjetividade pela criança e o desenvolvimento da função simbólica”, esta construção deu-se em três seções que serão explanadas a seguir.

Em sua primeira sessão “as interações sociais e a construção do conhecimento e da subjetividade” a luz das dimensões propostas por Piaget, assimilação, acomodação e adaptação. O material faz uma breve retomada teórica e sugere novas leituras para elevar a compreensão sobre situação diária na rotina das IEI.

Retoma a interação humana que ocorre a partir da relação social, apresenta a obra de Auguste Renoir “criança com brinquedos”, em seguida sugerem atividades reflexivas aos cursistas.

O RCNEI (1998) diz que a capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidade de interação com crianças da mesma idade ou idades diferentes em situação diversas, ou seja, a mediação do professor é fundamental para este estabelecimento de relacionarem-se na ação tendo em vista as divergências que podem surgir e as múltiplas reações psicomotoras, afetivas, culturais e cognitiva que permeiam a relação social.

Em sua seção I, o módulo apresentou “a brincadeira, a imitação e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade”. Inicia a discussão retomando os debates conflituosos entre diversos pesquisadores em relação ao jogo, a brincadeira e o brinquedo.

Estas discussões estão pautadas nas diversas modificações mercadológicas em torno do brinquedo e do jogo, esta adequação tecnológica em torno do brincar tem gerado profundas mudanças no contexto infantil.

Após uma breve explanação sobre os termos, quantifica o valor da brincadeira para as crianças da educação infantil, e destaca o faz-de-conta ou jogo simbólico como fundamental para o desenvolvimento infantil.

Em sua sessão três, discorre sobre “a construção da autonomia pela criança”, relacionando o sugerido nos módulos e verificado os planejamentos diários, foi possível notar algumas situações que reafirmam o sugerido nesta sessão.

A PC 01, em seu primeiro planejamento diário, atendeu com treze (13) crianças do berçário, trabalhou com os conteúdos de higiene pessoal e bons hábitos. Em sua descrição metodológica, relatou o valor de lavar as mãos antes das refeições e sua avaliação deu-se pela avaliação do comportamento em relação à ação individual e coletiva.

Também a PC 02, ao atender 11 crianças do 1º ano, descreveu o seguinte objetivo na elaboração do planejamento diário do módulo IV “Oportunizar aos alunos o desenvolvimento da criatividade, desenhar, colorir objetos e montar a maquete do parque infantil”.

Já a PC 03, em seu último planejamento diário, do módulo IV, atendeu 11 crianças na pré-escola II, onde objetivou incentivar os alunos a interagir no banho e sua descrição metodológica relatou que como anteriormente conversou com os pais e as crianças sobre como utilizar de forma adequadas a água e os produtos na hora do banho, propôs, no dia desta atividade, banho de mangueira coletiva, autonomia das crianças, a ajuda da cursista foi aleatória, cada criança banhou-se livremente e ao final cada criança ao secar-se vestia suas roupas.

Notou-se a intencionalidade da ação pautada no princípio da autonomia em relação às ações diárias das crianças.

Quando alunos tem acesso a estratégias de ensino bem elaboradas que propiciam sua autonomia e, desta forma, diminuem seu estresse e aumentam seu bem-estar, eles chegam a desenvolver bons hábitos de trabalho e investem mais esforços para aprender (OLIVEIRA, 2010 p.21)

O material exemplifica que a autonomia no contexto da educação infantil “é a capacidade de o sujeito seguir suas próprias orientações na execução de uma tarefa, é a possibilidade de ele decidir e saber por que realiza a ação”.

Se educar implica organizar intencionalmente entre atividades que promovam o desenvolvimento da pessoa completa, no que diz respeito às suas necessidades biopsíquicas sociais, as ações no interior da escola tem de ser balizadas pela dimensão ética, norteada por valores de justiça, solidariedade, liberdade, para que o jovem possa interferir na perspectiva de transformar o meio em que vive na direção de um mundo mais justo, mais humano. (MAHONEY E ALMEIDA, 2010 p.78-79)

Tratando da disciplina que orienta a organização da prática pedagógica, discute sobre a comunicação com bebês e com crianças pequenas.

Na seção I, imitar é conhecer: interações e desenvolvimento infantil no item “*abrindo nosso diálogo*” diz aos cursistas que “é importante conhecer os significados das ações e interações infantis, pois só assim é possível apoiar a criança quando necessário, incentivando-a em suas conquistas e aquisições”

Apresenta alguns exemplos na rotina das IEI e em seguida retoma Vygotsky, quando aborda a imitação e da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a imitação se dará até o momento que a ação se tornará habitual, atingido a zona de desenvolvimento real.

Na seção II, discute sobre o que é e o que não é brincar? Pode-se dizer que o bebê brinca?

Afirma aos cursistas que os bebês brincam e ampliar seu entendimento sobre a cultura que está inserida a partir das relações com o meio e com o ambiente escolar. Exemplifica situações que podem ser trabalhadas com as crianças e inicialmente apresenta o esconde-esconde, a possibilidade de estimulação da imaginação tanto em relação à imagem real e a criação de novas imagens a partir do esconder.

A utilização de móbile, sons com ritmos distintos, ambientes diversos, exploração da temperatura do ambiente, habilidade motoras rudimentares e fundamentais no ambiente educacional infantil, podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das crianças em formação.

Para Oliveira (2010) as atividades lúdicas supõem sempre um componente ativo orgânico, biológico; com a participação do corpo. O brincar do bebê já possui um esboço de representação, mas que permanece ainda latente, ou seja, estão aprendendo a brincar com seu corpo e com o outro, porém sentem prazer ao fazer suas representações sem intencionalidades.

Sugere também o faz-de-conta a partir de fantoches, músicas, teatros, construções de personagens que sejam elementos de sua cultura, resgatando a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento proposta por Vygostsky. Retoma o valor do afeto neste contexto educacional e a relação entre o estabelecimento de vínculos entre crianças e professores e criança-criança e reafirma que a interação entre os seus acaba por ampliar as possibilidades do brincar.

Para Wallon (2007) o brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua experiência, e partir das brincadeiras as crianças repetem as impressões que acabaram de viver, ou seja, a representação simbólica apresentada pela criança no ato do brincar são valores sociais presentes em seu meio cultural.

O autor ao discutir sobre o período sensório-motor aborda o movimento humano a partir do brincar, do jogo e do brinquedo, como meio para a aquisição de estruturas cognitivas.

As brincadeiras são o modo básico pelo qual as crianças tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras, e ainda servem como meios vitais, pelos quais as estruturas cognitivas superiores são gradualmente desenvolvidas. O brincar também serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena, bem como importante meio de desenvolver tanto habilidades motoras refinadas como rudimentares. (GALLAHUE, 2005 p.204)

De acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a área afetiva, a confiança motora, a socialização cultural e a interação social da criança favorecem o comportamento humano e de forma sucessiva garantem o desenvolvimento infantil.

O material sugere atividades prontas ao cursistas e atividades reflexivas sobre sua realidade, indica alguns quadros para registro de ações das crianças das creches.

Ao longo da observação dos conteúdos propostos pelos cursistas, notaram-se diversos conteúdos direcionados a educação infantil de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos. Conforme apresentado no quadro 20.

Quadro 20. Conteúdos propostos nos planejamentos diários dos cursistas: Módulo I e IV.

	MÓDULO I	MÓDULO IV
PC 01	Coordenação motora Higiene pessoal Bons hábitos	Alimentação
PC 02	Vogais Adição e subtração.	Confecção maquete: parque infantil
PC 03	Vogais Coordenação motora Percepção visual	Higiene corporal

continua...

continuação

	MÓDULO I	MÓDULO IV
PC 04	Formar palavras Coordenação viso-motora Pintura	Gráfico de histórias preferidas
PC 05	Coordenação motora; Cores.	Geometria: círculo, triângulo e retângulo
PC 06	Interação social Percepção visual	Alimentos Linguagem oral
PC 07	Formar palavras Boliche letras Animais	Reciclagem
PC 08	Vogais Desenho livre	Lixo Oficina de brinquedos
PC 09	Leitura Visual	Espaço interação Percepção visual
PC 10	Nome dos animais Desenho	Piquenique

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.

Ao finalizar a unidade na seção III “o desenvolvimento pela criança de sua capacidade de fazer de conta, agir a partir de sua própria capacidade de imaginar” sugere no item *abrindo nossos horizontes*, ações para cursistas promoverem com os pais nos encontros nas IEI.

Para que seja possível potencializar o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas, Gallahue (2005) reafirma o valor da família no reconhecimento das possibilidades desenvolvimentista da primeira infância, bem como o valor da compreensão, tanto em relação aos potenciais, quanto as limitações pré-existentes nesta fase.

Ainda no módulo II, unidade VII, na disciplina de FE, o brinquedo e a brincadeira foram resgatados neste debate, na seção I, abordou o brinquedo como produção cultural e histórica, na seção II, a cultura lúdica, na seção III, ontem e hoje: a criança e suas formas de brincar e na seção IV, o brincar e a construção de significados.

O material retoma o Sítio do pica-pau amarelo, associa as mudanças ocorridas na sociedade em virtude da sociedade feudal para capitalista urbano-industrial, atribui o valor da ascensão dos brinquedos a expansão das indústrias e as adequações dos objetos são frutos também do contexto geográfico e temporal.

As organizadoras, ao debater cultura lúdica, dizem que a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar as brincadeiras possíveis.

O material apresenta obras como o “futebol”, “meninos pulando carniça” e “meninos no balanço” de Candido Portinari.

Ao discutir com os cursistas, a partir de abordagens teóricas, sugere atividades reflexivas, atividades com base em poesias, relaciona nestas reflexões a relação cultural com as brincadeiras, que lugar as brincadeiras tem ocupado no trabalho realizado com as crianças.

De forma breve, retrata as brincadeiras atuais sugeridas pela mídia às crianças. Retrata a invasão dos monstros lutadores japoneses que ampliam o universo fantástico dos desenhos televisivos solitários. Com as programas da mídia, algumas vezes, as crianças são privadas da interação supracitada, levando o debate com os cursistas sobre o valor das brincadeiras de rua e o aprender coletivo.

Ao propor a construção dos significados do brincar, reafirma que não há modelos de infância, já que ao longo dos anos há modificações em uma mesma cultura. Ao iniciar as atividades reflexivas, questiona os cursistas quanto suas brincadeiras de infância e suas lembranças da fase.

No item *para lembrar*, retoma o brinquedo, as particularidades da criança, as evoluções seculares das infâncias, a cultura infantil, a cultura lúdica e a teoria Vygotskyana.

Na discussão de OTP, aborda “o faz-de-conta infantil e as múltiplas formas de representação e expressão pela criança”, nas quatro seções aborda a ludicidade associada à

motricidade em afetividade, expressividade, corporeidade, sexualidade e finaliza com sugestão de registros, avaliação e brincadeiras infantil.

Ao *definir no ponto de chegada* sugeriu meios de garantir que as brincadeiras sejam parte significativa nesse período da vida.

Inicialmente sugere reconhecer as crianças pelo nome e outras atividades para que as crianças sintam-se parte do contexto. O material sugere obras relacionadas ao brincar em idades distintas e o crescer e aprender apresenta diversos exemplos práticos de ações possíveis para o trabalho com as crianças da educação infantil.

Nesta seção, potencializa a capacidade de criação das crianças, reafirma o valor da dramatização, dos adereços como óculos, sapatos, roupas, espelhos, dentre outros e sua importância para a ampliação da imaginação na construção do universo infantil.

Em sua segunda seção, apresenta as fases de desenvolvimento infantil e o valor do diálogo entre as crianças e os adultos na educação infantil. O material apresenta aos cursistas a importância do falar para as crianças e mais a importância de serem ouvidas pelos adultos.

Reascendem as discussões sobre a comunicação corporal e a comunicação através do corpo. O material sugeriu diversas atividades para o desenvolvimento das ações na rotina das IEI. Aborda a sexualidade e as fases de Freud, sobre os prazeres que podem ser gerados a partir da boca, do ânus, do esfíncter e posteriormente pênis e vagina.

Ao finalizar o módulo, com a quarta seção, de início, afirma aos cursistas a importância da compreensão do lúdico na educação infantil, a sensibilidade para entender as divergências e a capacidade necessária para mediar às atividades com as crianças. Diz aos cursistas que é importante observar a todo instante as ações das crianças ao brincar e registrar o que foi observado.

Na finalização da unidade, despediu-se dos cursistas da seguinte forma:

Finalmente, professor (a), pensar com você este trabalho foi muito bom. Você é uma pessoa especial e lida com pessoas muito especiais, por isso é preciso estar atento (a) aos detalhes ao se relacionar com os pequenos. Ao falar com uma criança, abaixe-se para ficar da mesma altura dela. Um olhar próximo e mãos que acolhem, muito podem e conquistam. Para as crianças, você é um referencial importante, um modelo a ser seguido. (Mód II, unidade VII, p. 71).

Iniciando o módulo III, na disciplina de OTP, discute a “expressão da proposta pedagógica no cotidiano”.

Na seção II, diz aos cursistas “o papel do(a) professor(a) na proposta pedagógica, já na seção III, apresenta a “definição de metas e objetivos”.

A partir de uma bela tela “Jogos infantis”, de Micklithwait, 1997, sugere como atividade aos cursistas que eles percebam e descrevam as brincadeiras presentes na obra. Mais adiante, diz que é preciso que a criança seja entendida no dia a dia e que seja parceira na construção da rotina de atividades, tanto na organização das brincadeiras quanto na escolha dos espaços.

Observando os planejamentos diários a PC 09 ao trabalhar com 20 crianças na pré-escola II, no módulo IV, promoveu uma oficina de brinquedos, objetivando a construção do seu próprio brinquedo, na descrição do desenvolvimento da ação disse que: “a escolha do brinquedo será feita pelo aluno e caberá aos pais a tarefa de ajudar na construção. Os brinquedos que forem construídos na sala deverão ficar na escola”.

A criança que constrói seus próprios brinquedos torna-se realizada, feliz e alegre. O brinquedo tem um significado muito maior, não um presente que ela ganhou, é um brinquedo que a revela de forma individual, trazendo a tona suas potencialidades. (BORGES, 2009)

Ao discutir as metas e objetivos da proposta pedagógica, ainda em OTP, ao sugerir diversas reflexões sobre as metas e objetivos necessários para que seja desenvolvido um trabalho satisfatório com as crianças, foi apresentado aos cursistas um quadro com concepções, princípios e metas possíveis.

Nas definições das concepções, diz que “toda criança produz cultura, que deve ser reconhecida desde que nasce como sujeito de direito e que os primeiros anos de vida são os mais importantes para as crianças”; quanto aos princípios, “entender e respeitar o papel da cultura na constituição da criança, ter educação é direito independente de a mãe trabalhar ou não, a educação deve ser assumida por professores com habilitação mínima prevista na LDB”; finaliza com as metas, criar situações de aprendizagens, articulando com a realidade sócio-histórica e cultural, garantir a matrícula e permanência da criança com qualidade, garantir progressivamente que a educação seja responsabilidade de profissionais habilitados.

Ao perceber as abordagens feitas pelas organizadoras, ao pensar sob quais olhares as crianças brincavam, pressupõem-se que havia profissionais em formação específica para a E.I, o que os qualificavam, já que agrupavam uma das prioridades destas definições, qualificação mínima exigida pela LDB/96.

Ao finalizar a unidade no item *para lembrar*, diz aos cursistas que “é importante conhecer o desenvolvimento infantil, para entender as necessidades educacionais das crianças em cada idade”.

Na unidade VII, na disciplina de FE, em sua terceira seção, discute sobre “materiais: jogos, brinquedos, sucatas, instrumentos e ferramentas, elementos da natureza”.

Apresenta uma tabela com divisões por faixa etária, atividades principais para a idade e faz sugestão de material, a faixa etária foi dividida em: 0 a 18 anos, 18 a 36 anos e 36 meses a 6 anos.

Diante desta sugestão, buscou-se nos planejamentos diários as expressões lúdicas utilizadas ao longo das atividades desenvolvidas pelas cursistas com as crianças, conforme apresentado no quadro nº 21.

Quadro 21. Expressões que representam a ludicidade.

Expressões Lúdicas	Frequência de ocorrência Módulo I	Frequência de ocorrência Módulo IV
Brincar/ Brincadeira	06	07
Pega-pega	02	01
Roda	01	01
Bola	04	01
Pintar/ Colorir	07	07
Desenho	11	07
Lápis de cor	04	01
História contada	03	08
Três porquinhos	04	01
Cantiga de roda	02	01
Pular	01	01
Bater palmas	01	01
Dançar	01	01
Cores	06	09
Brinquedo	03	19
Carrinho	01	01
Blocos de montar	01	01
Livro infantil	02	01
Criatividade	01	01
Boliche	02	01
Música/ Musiquinha	01	03
Quebra cabeça	01	01
Reino encantado	01	01
Piquenique	-	03
Diversão/ Divertida	-	02
Lazer	-	01
Teatro	-	05
Fantoches	-	04
Parque infantil	-	02
Massa modeladora	-	01

Fonte: Arquivo da pesquisadora 2012.

Ao tratar do item “*abrindo nossos horizontes*” apresenta atividades para desenvolver com as crianças de 0 a 5 anos e diz aos cursistas que a partir da execução das atividades alguns questionamentos podem ser feitos às crianças.

Finalizando os módulos com intencionalidades lúdicas, em FE trata das múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura: música, dança e gestualidade e OTP o corpo e movimento na educação infantil.

Já em sua primeira seção trata do movimento essencial à vida, o material apresenta uma visão histórica sobre a evolução do corpo nas relações humanas e valor deste entendimento para compreender a criança muito pequena. “O corpo, nos processos históricos de escolarização da infância brasileira, foi tomado como dimensão fundamental dos investimentos na formação dos sujeitos” (MÓDULO IV, UNID IV).

Ao explanar a temáticas as organizadoras, incluíram a obra como “as banhistas” de Pablo Picasso para facilitar o entendimento das cursistas.

Sugere aos cursistas jogos teatrais, como meio para facilitar a expressão corporal, possibilita ampliação da interação com o outro, exposição dos sentimentos além de caracterizarem-se como práticas culturais.

Nas seções dois e três, apresenta o lugar do corpo na escola e o divórcio entre movimento e conhecimento, além de música, dança, teatro: o gesto e o movimentar-se humano como linguagem.

Ao analisar o divórcio entre movimento e conhecimento, a poesia com linguagens de Loris Malaguzzi, retrata “coisificação” da criança na escola “A criança é feita de cem linguagens. A criança tem uma centena de línguas, cem mãos, uma centena de pensamentos, uma centena de maneiras de pensar, de brincar e de falar”, trata do divórcio vivido pela criança, em uma das passagens diz “A escola e a cultura querem separar a cabeça do nosso corpo”, ou seja, ao se expressarem através do

corpo as crianças com frequência não são entendidas e como resultado desta ausência de entendimento, elas sentem-se silenciadas, segundo o poema.

Analisando outras passagens do material, outra etapa diz aos cursistas que “a educação infantil está relacionada à pluralidade de conhecimentos culturais, entendidos como patrimônio humano”.

Ao sugerir atividades, traz sugestões de ações como músicas, dança, teatros, brincadeiras, movimentos e gestos como possibilidades de expressar-se através do corpo. Ilustra as sugestões com imagens de homenagens aos pais, a partir de danças, danças típicas de cada região como festa junina. Reafirma as possibilidades de relacionar temáticas relevantes presentes na sociedade a partir da expressão do corpo, a exemplo disso são os preconceitos, as exclusões dos corpos pela sociedade a partir das concepções de corpo perfeito.

No item “*abrindo nossos horizontes*” sugere ações que envolvam as crianças na organização de acervos como: músicas, peças teatrais, imagens, projetos que envolvam gestos, expressões, desejos, identidades e culturas.

Em OTP, inicia dizendo que o corpo fala, “o corpo é composto por uma diversidade que o faz complexo e rico”. Discute sobre o campo sensorial, o campo expressivo, o campo afetivo e o campo cognitivo.

Ao sugerir atividades para desenvolverem com as crianças, fala sobre a organização dos espaços para o movimento, a escolha dos ambientes, a representação a partir de desenhos do movimentar-se, a exploração de sons, a utilização de músicas nas atividades de rotina das IEI.

Finaliza o módulo em sua seção IV, o corpo em movimento e a organização de tempos e espaços na educação infantil. “A criança é o corpo em movimento na expressão de ideias, afetos, sensações e pensamentos”, “o espaço da instituição pode estar organizado de modo a conter ou favorecer o movimento corporal das crianças, crie espaços para o movimento das crianças”, todas

estas afirmativas, convida aos cursistas para a reorganização do entendimento sobre o movimentar-se, sugere atividades como descobrir o tamanho do corpo, descobrir as articulações, a refeição como momento para alimentar o corpo, o momento da troca da fralda a partir da ação do corpo da criança, o controle esfínteres como “o interior do corpo como ligar íntimo” dentre tantas outras sugestões.

No item *para lembrar*:

“Pensar no corpo como parte fundamental para o desenvolvimento e crescimento das crianças”; “Além do processo de maturação do desenvolvimento, há a relação!” “O corpo como mediador das relações, conquistas e aprendizagem”. “Corpo e movimento na construção do saber, utilizando as experiências das crianças na aquisição da linguagem e apontando a importância do brincar”.

Ao finalizar os módulos que tratam da ludicidade, nota-se a intencionalidade lúdica com abordagens amplamente relevantes para o contexto infantil e o corpo da criança como meio fundamental para fazer-se entender neste universo de comunicação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após cuidadosa análise histórica sobre a educação infantil no país e de forma particular no Estado de Rondônia, concluiu-se que o PROINFANTIL foi um projeto pioneiro e continua sendo o único na formação docente e na valorização da educação infantil enquanto educação básica em Rondônia.

A partir do PROINFANTIL, novas discussões foram levantadas sobre o valor da formação docente específica, a reorganização dos espaços nas IEI, o papel da criança na sociedade e o valor do brincar sob uma perspectiva cultural, social e psicomotora.

Como previsto na legislação educacional, há uma exigência mínima para atuação na educação infantil, porém, ao efetivar o programa, o MEC preocupou-se também com a quantidade de horas trabalhadas, ainda que a qualidade não possa ser atribuída à quantidade, a carga horária deste curso de formação necessita ser valorizado nesta pesquisa.

Mesmo sendo um programa na modalidade à distância, com habilitação em magistério, nível médio, cumulou em cada módulo 848 horas, totalizando uma carga horária de 3.392 horas, distribuídas em 24 meses de formação, entre diversas ações previstas no programa.

A instituição do programa ocorreu antes mesmo da implementação do FUNDEB, onde fica evidente um movimento favorável ao reconhecimento da educação infantil e consequentemente o valor da ludicidade e o compromisso da União com esta etapa educacional.

Com a implementação do programa, diversos professores que atuavam sem a formação mínima exigida tiveram a oportunidade de receber uma formação de qualidade e conseguiram trilhar novos caminhos relacionados ao ensino superior, já que também está recomendado no material que o cursista, ao final do curso, busque novos caminhos e que não tenha o PROINFANTIL como um fim em si mesmo.

O material analisado apresentou elevada qualidade gráfica, com quantidade suficiente para atender todos os cursistas de forma individualizada, sem nenhum custo financeiro, oportunizou aos cursistas o acesso às informações atuais sobre educação infantil, possibilitou discussões entre realidades próximas, porém distintas, oportunizou pareceres críticos dos envolvidos no processo, neste caso, os professores formadores, tutores e cursistas, minimizaram a distância existente entre a educação básica e o ensino superior, já que o contato com professores doutores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) parceira contribuiu para a efetivação da qualidade pedagógica também louvável, evidenciada no programa.

Evidenciou-se ainda, ao longo da análise dos dados, a efetiva contribuição do programa para a educação infantil no Estado de Rondônia (ainda que cultive formações em larga escala e princípios pragmáticos), o período de formação foi ininterrupto neste Estado, onde totalizou seis (06) anos de formação para professores atuantes na educação infantil, sem a formação mínima exigida para tal função, qualificaram-se aproximadamente 394 professores cursistas, residentes em 36 Municípios.

Considerando neste instante dados teóricos estruturantes, concluiu-se que a abordagem teórica dominante no material impresso do PROINFANTIL foi à interacionista sendo sócio-histórica e sociocognitiva; ao analisar os materiais elaborados pelos cursistas, evidenciou-se que os planejamentos diários seguiam uma trajetória fiel às recomendações das 32 unidades pesquisadas, ou seja, todos os planejamentos diários, contemplavam atividades sugeridas no material impresso do programa.

O material fornecido pelo MEC apresentou aos cursistas diversas concepções teóricas sobre a ludicidade, o papel do lúdico no contexto da educação infantil, além das características peculiares às faixas etárias atendidas na educação infantil.

Nos vinte planejamentos diários analisados, sendo dez referentes ao módulo I e dez referentes ao módulo II, foi possível identificar atividades com características lúdicas

efetivas, tanto referentes aos conteúdos desenvolvidos com as crianças, quanto em relação às ações descritas nas metodologias dos planejamentos.

Notou-se que em grande parte das atividades propostas havia um objetivo almejado pelo cursista e que as crianças mediaram todo o processo de formação, contudo não foi possível identificar em todos os planejamentos diários a participação das crianças nesta organização das atividades, sendo assim, de acordo com a maioria das descrições, elas foram expectadoras no processo de construção das ações, entretanto, outros estudos poderão responder a esta questão.

Havia, como já identificado nas categorias, intencionalidade em relação ao brincar; os conteúdos trabalhados pelas cursistas sempre desejavam alcançar algo, ou seja, as crianças eram avaliadas através das suas respostas, geradas a partir da participação individual e coletiva.

Não foi possível concluir se as crianças escolhiam ou não fazer algo diferente do que foi desenhado pelo cursista, contrariando passagens teóricas, descritas ao longo da análise categorial em relação à autonomia do brincar, o faz-de-conta, a liberdade de escolha, a construção simbólica e a heterogeneidade no contexto infantil, sugere-se novos estudos para verificação desta dimensão citada.

A pesquisadora, de forma hipotética, atribuiu esta ausência de participação da criança ao fato de que estes planejamentos diários foram observados pelos tutores do programa, logo este fato pode ter inibido os cursistas, influenciando-os ao pleno controle das ações realizadas, com conteúdos pontuais e previamente definidas.

Ao concluir os planejamentos diários, a maioria das descrições avaliativas relatadas foram que seriam com base nas ações individuais e coletivas das crianças, tanto atendidas em creches quanto na pré-escola.

Ainda tratando dos planejamentos diários, notou-se grande proximidade organizacional dos primeiros e dos últimos planejamentos diários. Porém, no módulo I, os cursistas ainda não haviam recebido orientações de OTP, já que nesta primeira etapa de formação, esta dimensão pedagógica não foi contemplada, para tanto havia grandes semelhanças entre os conteúdos trabalhados no módulo I, pois os conteúdos variaram entre coordenação motora, desenhos/pinturas/cores e formas palavras/vogais, relacionando-se as categorias de aprendizagens e intencionalidade da ludicidade.

Já no módulo IV, os conteúdos mais frequentes foram alimentação, oficina de brinquedos/ parque infantil/ histórias preferidas/ reciclagem/ piquenique, relacionando-se as categorias de análise cuida e educar/ intencionalidade da ludicidade.

Como a pesquisadora esteve presente no processo de formação dos 145 cursistas concluintes dos 14 municípios participantes do grupo três em Rondônia, atribui-se as semelhanças em relação às ações didático-pedagógicas registradas nos planejamentos diários, as ações previstas no cronograma do PROINFANTIL, ou seja, mesmo em municípios com localização geográfica distinta, as formações ocorridas tanto para os professores formadores quanto para os tutores, eram semelhantes.

Os professores formadores reuniam-se com os tutores para cumprir as exigências do MEC realizando estudos de FE e oficinas práticas de OTP, e os tutores por sua vez, repassavam aos cursistas nos EQ realizados em todos os municípios participantes no Estado de Rondônia, como ocorria em todos os 14 Estados participante do programa, já que o calendário era único para todo o país e as metas deveriam ser cumpridas, independente das peculiaridades dos Estados, exceto em casos extremos.

Os cursistas reproduziam ações sugeridas pelos mediadores da formação, tanto em relação ao material impresso, que sugeria a padronização das ações e exemplificava cada ação na disciplina de OTP, fundamentando-as com a disciplina de FE.

Não cabe discutir nesta pesquisa os pontos favoráveis ou não desta ação, somente foram descritos para justificar as semelhanças das ações tendo o lúdico com meio para obtenção dos objetivos propostos pelos cursistas em seus planejamentos diários analisados.

Notou-se ao longo da pesquisa que o material do PROINFANTIL foi impresso em 2005, ou seja, nove anos após a promulgação da LDB/ 96, contudo, o material apresentou a EI correspondente à faixa etária de 0 a 6 anos. Diante deste fato alguns planejamentos diários apresentaram ações características do período de alfabetização, ou seja, correspondente ao ensino fundamental.

Outro fato relevante observado ao longo da análise foi à rotatividade dos cursistas ao longo do curso, não havia uma determinação prevista pelo MEC onde os cursistas deveriam permanecer nas turmas que iniciaram a formação até o momento de sua formação, este fato pode ter influenciado no desempenho e deu-se devido a autonomia prevista pela legislação sobre a lotação dos funcionários municipais que estavam sob olhares dos gestores do município e não da União.

A não apropriação do lúdico, a afetividade, a compreensão da mudança que pode ocorrer ao longo da educação infantil seja creche ou pré-escola, o aprendizado gerado pelo cursista, as crianças ao longo do curso, o cuidar e educar no decorrer dos anos, a intencionalidade lúdica e a compreensão dos períodos já descritos por Piaget, Vygotsky e Wallon, podem ter escapado aos olhares dos cursistas devido este fato.

Ainda tratando de pontos divergentes encontrados ao longo da análise do material, elencamos: o termo atribuído ao plano de aula, a recomendação teórica e as ações descritas nos planejamentos.

O material analisado foi plano de aula e não planejamentos diários, como denominado pelo programa tendo como primeiro responsável o MEC e segundo as organizadoras como descrito

inicialmente nos módulos, possuem larga experiência na educação infantil e conseqüentemente dominam as ações didáticas compreendidas no processo de formação educacional.

Segundo o material, este fato deu-se devido à etapa da educação infantil que não sugere que seja tratada como aula, fato este já observado no PROFORMAÇÃO, programa modelo para a estruturação do PROINFANTIL.

Neste programa modelo, o termo era plano de aula, porém como este fato de investigar nomenclaturas adotadas ao longo do curso, não foi objetivado por esta pesquisa, atribuiu-se modificação como equívoco terminológico das organizadoras, onde foi avaliado pelo órgão supremo da educação em nosso país, o MEC.

Para tanto, sugere-se uma análise detalhada sobre as ações que continuam sendo desenvolvidas nas IEI não só no Estado de Rondônia, mas em todo o país, tendo a ludicidade como ação indissociável do contexto infantil; que sejam revistas as recomendações do MEC relacionadas ao referencial para educação infantil no Brasil que já neste ano de 2013 passa por um processo de reformulação.

Almeja-se que os próximos cursos de formação mantenham o caráter de formação efetiva para a vida, para a atuação crítica e reflexiva, continuem respeitando as fases de desenvolvimento humano como este programa o fez, a efetiva participação da criança no processo de mediação da formação docente, as peculiaridades culturais regionais, que ocorra adequações relacionadas à formação docente tendo como base a LDB/ 96 e que a educação infantil continue conquistando seu espaço enquanto primeira etapa da educação básica, sendo percebida não como espaço de aglomeração de crianças, mas espaço de construção de saber, de debates sobre a infância, de aprendizado sobre o desenvolvimento psicomotor, psicossocial e as mais diversas dimensões humanas.

Que esta pesquisa, cujo objeto de estudo foi o PROINFANTIL, seja apenas o primeiro passo de investigação do programa no Estado de Rondônia. Almeja-se que outras pesquisas sejam realizadas sobre este programa e que investiguem, organizem, quantifiquem, avaliem a atuação dos egressos não apenas do grupo três, grupo alvo desta investigação, mas dos demais grupos, como o piloto, o grupo I e o grupo II, neste contexto educacional infantil.

Ao investigarem o contexto infantil que seja considerado a mais nova implementação da Presidência da República junto ao MEC, quanto à obrigatoriedade da família na inserção das crianças na pré-escola a partir dos 04 anos até 2016, conforme a lei 12.796 de 04 de Abril de 2013.

Além da verificação das equivalências entre PROINFANTIL e o PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, novo programa do Governo Federal, que poderá influenciar diretamente as ações pedagógicas da educação infantil, considerando que o programa almeja que todas as crianças estejam alfabetizadas até no máximo os oito anos de idade, conforme o Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, implementado no Estado de Rondônia em 2013.

Finalmente, que os resultados aqui apontados auxiliem para fundamentar as futuras pesquisas, sobretudo possibilitando a construção de uma nova história da educação infantil de Rondônia. Que a ludicidade se efetive como meio e não fim, que seja utilizado para além de uma ferramenta pedagógica. O lúdico pode e deve criar oportunidades de construção da identidade dos sujeitos protagonistas da E.I, as crianças.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a educação infantil entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Maria Tereza Marques do. **Políticas de habilitação de professores leigos**: a dissimulação da inoquidade. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1986.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Campinas: Cad. Cedes, Abril 2004, vol. 24, n. 62, p. 9-25.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Campinas: Cad. Cedes, Abril 2004 9 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acessado em 27 de julho de 201, vol. 24, n. 62, p. 9-25, 2.

ALMEIDA, Jane. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOOTH, Wayne C. **A arte da pesquisa**. COLOMB, Gregory G; WILLIAMS, Joseph M. Trad. Henrique A. Rego Monteiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORGES, Célio José. **Educação física e tecnologia alternativa**: o lúdico, o jogo e o brinquedo. Revista Zona de Impacto. ISSN 1982-9108. Vol. 11. Jan-Jun. Ano XI, 2009.

BORGES, Célio José; MOREIRA, Glenda Paiva Moreira. O lúdico e as atividades físicas como mediadores no processo de letramento. In: BORGES, Célio; GABLER, Iracema; GURGEL, Nair; TEZZARI, Neusa; PARMIGIANI, Tânia. **Quando as crianças brincam leem e escrevem**. Porto Velho: EDUFRO, 2002.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**, Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Coleção Proinfantil - legislação**: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do adolescente e Plano Nacional de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. 2. ed. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. V. 2 p.13. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

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

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ro&tema=sinopse_censodemog_2010 acessado em 06 de Abril de 2012.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 24 de Fevereiro de 1891.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 16 de Julho de 1934.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010.

BRASIL. **IBGE Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**, 1991/2007.

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

BRASIL. **Ministério de Educação**. Brasília: CNP/SEB/MEC, 2009.

BRASIL. **Coleção Proinfantil**: Textos de Apoio à formação de tutor. Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009. Processo nº 23001.000038/ 2009-14. Brasília: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer nº. 3/03. Processo nº 23001.000023/ 2003-61. Brasília, Formação de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, 2003

BRASIL. **Programa de Formação Inicial para professores em Exercício em Educação Infantil: PROINFANTIL**. Guia Geral 2005 - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2005. p.12-13, 14 e 51 (Coleção Proinfantil).

BRASIL. **Senado Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

BRASIL. **Presidência da República**; Casa Civil. Sub chefia para assuntos Jurídicos Lei 11.494 de 20 de junho de 2007.

BRASIL. SEPS/CETEB 1981 fl *apud* BRASILEIRO, Helena Márcia Rabello. **Professor leigo e políticas educacionais**. FUNDAJ. Recife: Massangana, 1994.

BRASILEIRO, Helena Márcia Rabello. **Professor leigo e políticas educacionais**. FUNDAJ, Recife: Massangana, 1994.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Cultura e diversidade no contexto das práticas escolares. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do; TEZZANI, Neuza dos Santos. Org. **Cultura, Leitura e Linguagem: Discursos de letramentos**. Porto Velho: Edufro, 2007.

BRUNER, Jerome *et alii*. (eds). **Play: its role in development evolution**. New York: Penguin Books, 1976.

BUISSON, Ferdinand. **Conférence sur l'enseignement intuitif**. In: *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs delegates à l'Exposition Universelle de 1878*. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de qualidade para a educação à distância. Rio de Janeiro: **Tecnologia Educacional**, Abr./Jun., 1998.

CAMPOS. M. M. A legislação as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: Machado M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 11 ed. Ed tradução: Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1981-1994.

CHIZZOTTI, Araújo. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHRISTIE, James F. Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires (2eme partie). In: **L'éducation par le jeu et l'environnement**, nº. 44, p. 3-6, 1991b *apud* Kishimoto, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo e brincadeira. PERSPECTWA. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, nº. 22, (2011).

COLL, C.; GILLIÈRON, C. **Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional**. In, LEITE, L.B. (Org.) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987.

COLEÇÃO EDUCADORES. MEC. Henri Wallon. Hélène Gratiot-Alfandéry. Trad. Patrícia Junqueira. (Org.) Elaine Terezinha Dal Mas Dias. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

COLEÇÃO EDUCADORES. MEC. Friedrich Frobel. Helmut Heiland. Trad. e Org. Ivanise Monfredini. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

COLEÇÃO EDUCADORES. MEC. Jean Piaget. Alberto Munari. Trad. e Org. Daniele Saheb. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

COLEÇÃO EDUCADORES. MEC. Lev Semionovich Vygotsky. Ivan Ivic. Trad. José Eustáquio Romão e Org. Edgar Pereira Coelho. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. 4. ed. Brasília: MEC/Fundescola 2002.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas/SP: autores associados, 2005. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEWEY, John (1996). The Kindergarten and Child Study [1897]. In: **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Eletronic Edition**. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, p. ew.5: 207-208 *apud* ABBUD, Ieda. John Dewey e a educação infantil entre jardineiras e cientistas. São Paulo: Cortez, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Revisão científica de Marcos Garcia Neira; [tradução de Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo, Juliana de Medeiros Ribeiro, Juliana Pinheiro Souza e Silva]. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. [tradução: Denise Regina de Sales] Revisão técnica Ricardo D. S. Peterson. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GANDIDI, L.; GOLDHABER, J. “Duas reflexões sobre a documentação”. In: GANDIDI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GATTI, Bernadete Angelita. **A constituição da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2010.

GESELL, Arnold. **The embryology of behavior**. Macmillan: New York, 1945.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos formas de uso. Cascais: Princípia, 2012.

HOLSTI, O. Content analysis. In: LINDZEY, G.; AARONSON, E. (ED) **The handbook of social psychology**. Reading, MA: Addison-Wesley *apud* CHIZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Moteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HUIZINGA, J. **Johan**: homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JOHNSON, Phil Brian. **Rui Barbosa e a reforma educacional**: “as lições de coisas”. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP: Autores Associados, SBHE, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo, Cortez, 200-2006.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KRAMER. S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2000.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1998.

KOCH, D. **Friedrich Froebel, o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário**. São Paulo: *Convivium*, v. 25, p. 45-63, 1982.

KSHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

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

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Jogo, brinquedo e educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva, COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: Vygotsky; Lúria, s.1., 1994.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1993.

LINS, Heloísa Andreia de Matos; DINIZ, Neusa Lopes Bispo. **Repensar o currículo na educação infantil: implicações sobre o brincar e a língua(gem)**. Campinas: Edições Leitura Crítica (Silvamartin), 2012. (Coleção ALLE- Alfabetização, Leitura e Escrita)

LUCKESI, C. C. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

MCARDLE, William D. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. Frank I Katch, Victor; [traduzido por Giuseppe Taranto]. Sexta edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.

MARQUES, Francisco. **Galeio**: uma antologia poética para adultos e crianças. São Paulo: Peirópolis, 2005 p.73.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo - qualitativo**: oposição ou complementação? Rio de Janeiro: Cad. Saúde. Pública, 9 (3): 239-262, Jul/Sep, 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 1º reimpressão. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

MOHONAY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. ISBN: 972-771-540-0. Brasília/DF: Cortez, 2008

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de História. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NÓVOA. António. Prefácio. In: JOSSO, Christine, **Experiências de vida e formação**. Educa. Lisboa, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**, 2010.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Análise de conteúdo temático-categorial**: uma proposta de sistematização. Ver. Enferm. Out/Dez 16(4): 569-76. UFRJ: Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Vera Campos Barros de; SOLÉ María Borja I; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Petropolis: Vozes, 2010.

OLIVIERA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e ação do magistério. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIAGET, Jean. **A formação social do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2010.

PIAGET, Jean William Fritz. **Rapport du directer**: cinquième réunion du Conseil. Genebra: Bureau international d'éducation, 1934 apud Coleção Educadores, MEC. Jean Piaget. Alberto Munari. Trad. e Org. Daniele Saheb. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

QUEIROGA, Fátima de Souza Maia. Educando para o coração: a afetividade na escola infantil In: BRASILEIRO, Tania Sueli Azevedo; AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do; VELANGA, Carmem Tereza (Orgs.). **Reflexões e sugestões para atuação na educação infantil**. Porto Velho: EDUFRO, 2008.

RESENDE PINTO, Jose Marcelino de. **Financiamento da Educação no Brasil**: um balanço do governo FHC (1995-2002). Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

ROCHA, Solange Helena Ximenes; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. Modelos de formação docente: Reflexões Propositivas. In: SOUZA, Andreia da Silva Quintanilha Sousa; MACIEL, Antônio Carlos; BRASILEIRO, Tânia Sueli Azevedo (Orgs.). **Política Educacional e Formação de Professores**: Interfaces, Modelos e Desafios. São Pedro & João Editores. Porto Velho: EDUFRO, 2009.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Parecer nº 079/06**. Processo nº 274/05. Porto Velho, 2006.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução 095/06**. Porto Velho, 2006.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Parecer nº 107/ 09**. Resolução. nº 675/09. Processo nº 37/09. Porto Velho, 2010.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Parecer nº 675/ 09**. Porto Velho, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SARMENTO, Teresa. **Histórias de vida de educadoras de infância**. Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2002 *apud* GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo, 40)

SILVA, Ruth da. **A implantação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios Catarinenses**. Dissertação de Mestrado/UFSC. Florianópolis, 2009

SOUZA, Andréia da S. Quintanilha; MACIEL, Antônio Carlos; BRASILEIRO, Tânia S. Azevedo (Orgs.). **Política Educacional e formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

SHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo, Libertad, 1995.

VILLELA, Heloisa O. S. **A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.** Niterói: 1990. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecheto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Trad. Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Introdução de Émile Jalley. Trad. Claudia Berliner. Revisão técnica Izabel Galvão. (Coleção psicologia e pedagogia). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Scipione, 1965.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE A AUTORA

Ana Rubia Menezes Barbosa

É bacharel e licenciada em Educação Física (2007) pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED); Especialista em Fisiologia do Exercício e pós graduanda em Didática do Ensino Superior; Mestre em Educação (2003) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atuou como Assessora Técnica e Pedagógica no Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Infantil (PROINFANTIL), realizou acompanhamento pedagógico, bem como palestras sobre ludicidade na educação infantil. Atualmente é professora do quadro efetivo do Estado de Rondônia, professora de educação física escolar na rede privada de ensino e professora do ensino superior da graduação e pós-graduação rede privada. Tem experiência na área de educação física escolar, ludicidade e aprendizagem bem desenvolvimento psicomotor.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10 X 17 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)