

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NÁJELA TAVARES UJIIE

**A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
IRATIENSE E O LÚDICO: O OLHAR DAS PROFISSIONAIS**

Ponta Grossa – PR

2009

NÁJELA TAVARES UJIIE

**A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
IRATIENSE E O LÚDICO: O OLHAR DAS PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa História e Política Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Ponta Grossa – PR

2009

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

U33r Ujii, Nájela Tavares
A Rede Pública Municipal de Educação Infantil Iratiense e o
lúdico : o olhar das profissionais. / Nájela Tavares Ujii. Ponta
Grossa, 2009.
139 f.
Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Estadual de
Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

1. Educação Infantil. 2. Políticas educacionais. 3. Concepções.
4. Lúdico. 5. Brincar . I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de.
II. T

CDD: 372.21

TERMO DE APROVAÇÃO

NÁJELA TAVARES UJIIE

A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL IRATIENSE E O LÚDICO: O
OLHAR DAS PROFISSIONAIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador



Prof. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
UEPG



Prof. Dra. Diana de Carvalho Carvalho
UFSC



Prof. Dra. Gizele de Souza
UFPR



Prof. Dra. Esméria de Lourdes Saveli
UEPG

Ponta Grossa, 31 de março de 2009

Agradecimentos

Aos meus pais, Jeanete e Pedro, que mesmo sem a compreensão do que venha a ser um trabalho acadêmico, sempre me apoiaram incondicionalmente na trajetória que trilhei até aqui.

A meu companheiro, amigo, namorado e marido, Roberto, um intelectual, que nesses dois anos foi meu porto seguro e sempre paciente me estimulou ir adiante.

A minha orientadora, Ercília de Paula, a qual acompanhou meu trabalho com desprendimento, carinho e atenção e hoje a considero mais do que orientadora, uma amiga.

Ao Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, pela compreensão com as minhas ausências em alguns momentos, por estar me dedicando ao processo de minha qualificação.

À prefeitura de Irati-PR, que através de sua Secretaria Municipal de Educação possibilitou livre acesso aos CMEIs e aos sujeitos da pesquisa. Sujeitos que em sua acessibilidade e simplicidade propiciaram um diálogo aberto e foram essenciais na construção desta dissertação, os quais merecem os mais gratos e sinceros agradecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação com os quais tive contato, mais direto pelas aulas ministradas e pelo compartilhar dos conhecimentos: Ademir José Rosso, Antônio Marques do Vale, Esméria de Lourdes Saveli, Jefferson Mainardes, Luis Fernando Cerri e Maria José Subtil.

A professora Soely Bettas e Sandra Pietrobon pela competência na área dos estudos lingüísticos, que realizaram carinhosas e atentas correções.

Aos estimados membros de meu Exame de Qualificação, minha orientadora Ercília, Esméria Saveli, Gizele de Souza e Diana de Carvalho Carvalho, os quais realizaram apontamentos significativos para evolução do trabalho que se apresenta. E a estes mesmos especiais docentes, membros de minha banca de Defesa, recebam meu muito obrigada, meu respeito e minha admiração.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social, liderado por minha querida amiga e orientadora, dentre eles especialmente a Paula, o Érico, o Leandro, a Elismara e a Franciele.

À amiga Paula, mencionada anteriormente, mas a qual merece um agradecimento mais personalizado, pela “caixinha” compartilhada, pela leveza com que enxerga a vida, pelo poder de persuasão em dizer: “É preciso soltar os ombros”. Enfim, pelo sorriso, pela amizade, por tudo de bom e de ruim que passamos.

À amiga Denise, pelo ouvido atento e o ombro amigo, pela divisão do espaço no quarto da Moradia Estudantil e depois em sua casa, comigo e com a Paula, pelas conversas e os momentos de descontração, com pizza e chope.

Aos amigos conquistados no Mestrado e que espero manter: Bárbara, Bernadete, Cida, Delvana, Egon, Federico, João Cláudio, Márcia e Renata.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e por um lapso de memória tenha esquecido de mencionar, o meu obrigada por terem-me auxiliado numa etapa importante e decisiva da minha vida.

Quero uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios.

Rubem Alves¹

¹ ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas-SP: Papyrus, 2002.

UJIE, Nájela Tavares. **A Rede Pública Municipal de Educação Infantil Iratiense e o Lúdico: o olhar das profissionais.** 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender e analisar como ocorreu a implementação da política educacional nas instituições de Educação Infantil de Irati, no interior do Estado do Paraná, e qual o papel da ação lúdica e do brincar nas concepções de seus profissionais e implicações nas suas práticas educativas. Para realizar esse estudo partimos do pressuposto de que o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do indivíduo ocorre a partir da apropriação de conhecimentos e dos processos de ensino-aprendizagem, inseridos num contexto sócio-cultural. Assim, este trabalho compreende uma pesquisa qualitativa com foco teórico-metodológico multirreferencial que abrange: revisão de literatura, análise documental, entrevistas com a coordenadora municipal da Educação Infantil e com as doze coordenadoras de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e, grupo focal com doze educadoras da infância da rede iratiense. Tendo em vista a revisão de literatura e análise documental, podemos concluir que o elemento lúdico tem presença garantida na legislação educacional infantil nacional, entretanto, não ganha materialidade na proposta educativa e pedagógica municipal, por uma fragilidade constitutiva da rede e dos profissionais implicados com a Educação Infantil. Os dados, captados via entrevista com as coordenadoras, foram organizados a partir de categorias de análise: formação, identidade, infância, prática educativa e concepções da ação lúdica: o brincar. Estes dados demonstram que o lúdico ganha importância no discurso vigente, mas está longe de ter uma conceituação clara, que favoreça a transposição teórico-prática. Com relação aos dados coletados, via grupo focal, foram organizados com base em temas geradores, que emergiram das entrevistas com as coordenadoras, e estiveram estruturados em: profissionalidade docente na Educação Infantil: formação e identidade do ser educadora da infância; prática educativa na Educação Infantil e a criança; e, o lúdico e a Educação Infantil. Na perspectiva das educadoras da infância, com relação ao exercício de sua profissionalidade docente, faltam condições de trabalho, estrutura física e material, valorização, salários dignos, incentivo, apoio e investimento pedagógico e de formação. Deste modo, julgam que não há infra-estrutura, condições físicas e materiais para valorização da ludicidade dentre as crianças atendidas pela rede, mesmo assim, buscam ter o brincar presente como parte integrante da prática educativa, seja este com sucata, faz-de-conta, cantigas de roda ou brincadeiras tradicionais. Contudo, mesmo com o quadro de precariedade, não resta dúvida de que o brincar é de suma importância na prática educativa das instituições de Educação Infantil, para a transmissão da cultura do adulto e para a produção de cultura infantil. Nesse sentido, é imprescindível que na Rede Municipal de Educação Infantil iratiense seja revisto o valor do lúdico, o valor da educação da infância, o valor das profissionais que atuam junto às crianças pequenas, o valor da prática educativa. É com este intento que finalizamos a pesquisa, esperando que esta seja ponto de partida para materializar a ação lúdica junto às crianças e adultos do contexto do qual esta investigação fez parte.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, políticas educacionais, concepções, lúdico, brincar.

UJIIE, Nájela Tavares. **The Iratiense Public Municipal Net of Infantile Education and the Action Ludic: the look of the professionals.** 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

ABSTRACT

This research had as main objective to understand and to analyze the implementation of the educational politics in institutions of Infantile Education occurred in Irati, State of the Paraná. It considered also the paper of the playful action/ludic and playing in the conceptions of its professionals and implications in its educative practical. To carry through this study we understand that the personal development, social and intellectual of the individual occurs from the appropriation of knowledge and the teach-learning processes, inserted in a partner-cultural context. This way, the work understands a qualitative research with theoretical methodological multi-referential focus that it encloses: literature revision, documentary analysis, interviews with the municipal coordinator of the Infantile Education and with twelve coordinators of Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIs), also focal group with twelve infancy educators of the iratiense net. In view of the literature revision and documentary analysis, we can conclude that the playful/ludic element has presence guaranteed in the national infantile educational legislation, however, does not get materiality in the municipal educative and pedagogical proposal, that constituent fragility of the net and the professionals involved. The caught data by interview, with the coordinators had been organized from analysis categories: formation, identity, infancy, educative practical and conceptions of the playful action/ludic and playing. These data had been demonstrated that the playful action is getting importance in the effective speech, but are far from having a clear conceptualization, that favors the theoretic-practical transposition. With regard to the collected data, by focal group, they had been organized in general subjects that had emerged in interviews with the coordinators, and had been structured in: teaching professionalism in Infantile Education; formation and identity of infancy being educator; Infantile Education educative practical and the child; playful action and the Infantile Education. In the perspective of the infancy educators, with regard to the exercise of its teaching professionalism, it lacks conditions of work, physical and material structure, worthy valuation, wages, incentive, support and pedagogical investment to formation. In this way, they judge that it does not have infrastructure, physical conditions and material for valuation of the playful action amongst the children taken care for the net. Same time, they try to have playing as integrant part of the educative practical, either with scrap iron, fantasy tales, folk songs or traditional tricks. However, exactly with the precarious picture, there's no doubt that playing have a hard importance in the educative practical for Infantile Education institutions, to transmission of the adult culture and the production of infantile culture. This way, it is essential that in the iratiense net of Municipal Infantile Education could to value the playful action, the infancy education, the professionals who act next to the little children and practical educative. It is with this intention that we finish the research, waiting that could be the starting point to materialize the playful action to children and adults in context of that this inquiry was part.

Key-words: Infantile education, educational politics, conceptions, action ludic, to play.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenadoria Geral da Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IESDE – Inteligência Educacional e Sistema de Ensino Brasil S. A.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Anísio Teixeira

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

OMEP – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROVOPAR – Programa do Voluntariado Paranaense: Ação Social

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SME – Secretaria Municipal da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

UNIRATI – Instituto de Ensino Superior de Irati Ltda

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista área parque aquático, Bairro Rio Bonito.....	42
Figura 2 – Vista panorâmica do parque.....	42
Figura 3 – Praça Etelvina Gomes, região central.....	43
Figura 4 – Praça Edgard Andrade Gomes, entre os bairros Alto da Glória e Canisianas.....	43
Figura 5 – Biblioteca móvel, CMEI Planalto do Futuro.....	52
Figura 6 – Parquinho, CMEI Madre Tereza de Calcutá.....	53
Figura 7 – Parquinho, CMEI Jardim das Orquídeas.....	53
Figura 8 – Acervo de brinquedos e jogos, CMEI CAIC.....	54
Figura 9 – Crianças brincando, CMEI Jardim das Orquídeas.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rede Pública Municipal de Educação Infantil.....	50
Tabela 2 – Os espaços e os materiais na Educação Infantil.....	51
Tabela 3 – Nível de qualificação das educadoras da infância do município de Irati-PR.....	57
Tabela 4 – Características pessoais das entrevistadas.....	67
Tabela 5 – Características pessoais das entrevistadas: Formação.....	68
Tabela 6 – Características pessoais das entrevistadas: Tempo de Serviço....	68
Tabela 7 – Respostas dadas relativas à concepção de profissionais da Educação Infantil referentes ao lúdico.....	83
Tabela 8 – Características pessoais das educadoras.....	93
Tabela 9 – Características pessoais das educadoras: Formação.....	93
Tabela 10 – Características pessoais das educadoras: Atuação.....	94

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo 1 – Políticas Educacionais de Atendimento a Infância Brasileira.....	18
1.1. Educação Infantil: Políticas Públicas e Política Educacional.....	18
1.2. O Brincar nas Políticas Educacionais para a Educação Infantil.....	29
Capítulo 2 – Delineamento Metodológico da Pesquisa.....	35
2.1. Fundamentos teórico-metodológicos	35
2.2. Caracterização do Campo de pesquisa: A cidade de Irati-Paraná.....	40
2.3. A rede pública municipal de Educação Infantil de Irati.....	44
2.4. Origem da trajetória do atendimento a infância em Irati.....	45
2.5. A estrutura física da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Irati.....	50
2.6. A estrutura humana da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Irati.....	55
Capítulo 3 – A Educação Infantil e o Brincar na Proposta Educativa e Pedagógica Municipal.....	59
Capítulo 4 – Concepções referentes à Educação Infantil e ao lúdico da Secretaria Municipal de Educação: vozes das profissionais.....	66
4.1. Análise das entrevistas realizadas com a coordenadora municipal da Educação Infantil e com as doze coordenadoras de CMEIs.....	66
4.2. Análise do material coletado em grupo focal com educadoras da infância.....	92
Considerações Finais.....	122
Referências.....	125
Bibliografia.....	131

Anexos.....	133
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
Anexo B – Roteiro Entrevista Semi-Estruturada: Secretária Educação Infantil.....	135
Anexo C – Roteiro Entrevista Semi-Estruturada: Coordenadoras CMEI.....	137
Anexo D – Roteiro para Elaboração de Proposta Pedagógica de CMEI, da SME de Irati-PR.....	139

Introdução

A origem desta pesquisa começou a ser delineada quando cursei a Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, no ano de 2006,² em Presidente Venceslau no Estado de São Paulo. No trabalho monográfico intitulado “*Ação lúdica: a importância do brincar na Educação Infantil*”, defendido naquele curso, realizei uma pesquisa que analisava as situações recreativas e lúdicas em duas turmas de pré I de duas instituições da rede pública de ensino, do município de Presidente Prudente, no oeste paulista. Naquele trabalho, foi possível realizar um resgate histórico da constituição do brincar, ressaltando sua importância no desenvolvimento da criança, bem como do brinquedo e da brincadeira na Educação Infantil. A pesquisa foi um estudo de caso, e a observação participante foi o principal instrumento de coleta de dados.

Diante da investigação realizada, pude compreender que, naquelas instituições de Educação Infantil, embora a importância do brincar estivesse presente nos discursos e nas práticas das educadoras, esse brincar era vivenciado e materializado de forma espontaneísta e não estava presente nos planejamentos. Considero que, nas ações das educadoras, era preciso transpor o brincar do espontaneísmo inconsciente à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento humano. Era preciso também uma visão mais ampla desse brincar permeada por práticas e atitudes lúdicas do educador vivenciadas de forma plena frente ao grupo infantil.

Portanto, desde o período de produção da monografia, não foram esgotados todos os meus questionamentos, dúvidas e inquietações, acerca de como a ação lúdica se institui na dinâmica educativa. Nesse sentido, desde aquela época, minhas inquietações se voltavam para a necessidade de compreender qual o lugar que o lúdico, o brincar, o brinquedo e as brincadeiras ocupam nas instituições de Educação Infantil?

² A pós-graduação foi realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau, no Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Brasileiro de Pesquisa do Paraná, de Londrina.

Para compreender estas questões, é preciso entender as concepções do brincar dos responsáveis pela implantação dos sistemas educacionais até as concepções dos educadores, personagens principais e diretamente envolvidos com estas questões. Desta maneira, esta dissertação foi originada e tem como intuito compreender e analisar como ocorreu a implementação da política educacional nas instituições de Educação Infantil de Irati e qual o papel da ação lúdica e do brincar nas concepções dos seus profissionais e implicações nas suas práticas.

Para tanto, foi realizada uma breve revisão de literatura sobre a legislação desde as propostas e proposituras dos governos responsáveis pelas políticas educacionais e análises de como o lúdico e o brincar estão inseridos nos documentos oficiais. Este trabalho também procurou investigar quais as influências desses documentos nas concepções teóricas dos profissionais que compõem a rede de ensino.

Temos, assim, os seguintes objetivos na dissertação:

- Compreender e descrever como se estrutura a Rede de Educação Infantil no município de Irati e o papel do brincar na composição desta rede;
- Analisar a política educacional, a qual permeia os Centros Municipais de Educação Infantil em Irati-PR, focalizando a questão do lúdico, do brincar e das condições de trabalho das educadoras;
- Identificar e analisar nos discursos das profissionais de Educação Infantil do município, quais as suas concepções sobre o brincar e as implicações desses conceitos como fundamentos de suas práticas educativas.

Para tanto, foi utilizado como referencial teórico e metodológico a abordagem multirreferencial, na perspectiva de Macedo (2000) e Martins (2000, 2004), pautada em Jacques Ardoino que tem por ênfase estudar os fenômenos a partir de várias perspectivas teóricas. A multirreferencialidade busca

assegurar a complexidade, a pluralidade e a heterogeneidade do fenômeno educativo.

Entendemos que a dialogicidade entre áreas na pesquisa educacional visa à compreensão da inter-relação em Ciências Humanas, à ressonância e à mútua influência da estrutura social, que comporta o conjunto ou a combinação de regras, valores, signos ou símbolos, na dinâmica da ciência contemporânea.

Neste contexto, para subsidiar o delineamento teórico, em relação ao elemento lúdico, ou ação lúdica, optamos por definições de cunho filosófico e sócio-anropológico, as quais possuem uma apreensão cultural da ludicidade. Essas concepções têm por base os seguintes autores: Florestan (1947) e seu estudo de caráter sócio-anropológico sobre a infância paulistana dos anos 40 em *As "trocinhas" do Bom Retiro*, Huizinga (1980) em seu livro *Homo Ludens* de características filosóficas e histórico-culturais, Benjamin (2002), Brougère (1998, 2004a, 2004b), Friedmann (1996, 2004) e Kishimoto (1990, 1994, 1996, 1997, 2002, 2007) e suas obras de características histórico-sociais, trabalhando sociologicamente o conceito de lúdico e realizando aproximações com a esfera educativa infantil.

No que tange à Educação Infantil no Brasil, tendo em vista as *nuances* políticas e a prática educativa, a base teórica da discussão tem respaldo nos documentos legais instituídos pela Imprensa Oficial brasileira, Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como em Freire (1996), Azevedo (1997), Kuhlmann Jr (1998), Oliveira (2001, 2006), Bonamino e Martinez (2002), Kramer (2005, 2006), Faria e Palhares (1999), Campos (1999), Machado (2003), Fonseca (2004) e Bazílio (2006).

Dentro do contexto da pesquisa, que se enquadra como um estudo de caso qualitativo numa abordagem multirreferencial, foram utilizados como instrumentos investigativos: uma breve revisão de literatura sobre legislações e propostas pedagógicas da Educação Infantil; a entrevista semi-estruturada com a Coordenadora Municipal da Educação Infantil e, também, com doze coordenadoras de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Além disso, foi realizado o grupo focal com educadoras da infância, representantes

de cada centro, a fim de captar as concepções da cultura do lúdico dessas profissionais.

Para alcançar os objetivos propostos, a dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, será focalizada uma breve discussão sobre a Educação Infantil e o brincar nas políticas educacionais de atendimento à infância brasileira.

O segundo capítulo primará pelo delineamento metodológico da pesquisa, esclarecimentos acerca do método e metodologia empregada, descrição dos instrumentos e descrição do processo constitutivo da rede pública municipal iratiense de Educação Infantil, das instituições de atendimento e dos sujeitos da pesquisa (coordenadora municipal da Educação Infantil, coordenadoras dos CMEIs e educadoras da infância).

No terceiro capítulo, serão apresentadas as análises das propostas educativas e pedagógicas dos centros da Secretaria Municipal de Educação iratiense.

No quarto capítulo, serão apresentadas as análises das concepções referentes à Educação Infantil e ao lúdico das profissionais da Educação Infantil.

As considerações finais apresentam aspectos conclusivos, tendo em vista os aportes teóricos e dados emergentes da investigação.

Capítulo 1

Políticas Educacionais de Atendimento à Infância Brasileira

Neste capítulo, vamos dedicar-nos a uma breve exposição de como as políticas nacionais da Educação Infantil foram se constituindo em documentos oficiais no Brasil ao longo da nossa história, bem como as influências destes documentos na constituição da Rede Municipal de Educação Infantil de Irati.

Busca-se efetivar sistematizações sobre o percurso político e histórico de constituição da área e o entendimento do lúdico e do brincar, no interstício das políticas educacionais de atendimento à infância.

1.1. Educação Infantil: Políticas Públicas e Política Educacional

O conceito de política pública tem contato direto com as representações sociais. A política educacional se articula ao projeto de sociedade que pretende implementar em cada momento histórico. Assim, as forças sociais têm poder de decisão e fazem chegar seus interesses ao Estado e à máquina governamental.

De acordo com Azevedo (1997, p. 5-6), a composição das políticas públicas e educacionais implica o Estado em ação, “são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade”. Desta maneira, essas políticas são construídas coletivamente:

Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 1997, p. 61).

Segundo a autora, as representações sociais norteiam a formulação das políticas públicas por meio da: *dimensão cognitiva*, do conhecimento técnico-científico e dos elementos que possibilitam a compreensão das causas do problema; *dimensão instrumental*, critérios de articulação entre os dados técnicos e valores; e *dimensão normativa*, apreensão, construção e reconstrução do referencial normativo, relação entre políticas, os valores, práticas culturais e sociais prevalentes.

Desta maneira, podemos afirmar que o universo de implementação política não se separa do universo simbólico e cultural próprio da sociedade. Nesse sentido, estudar as vozes dos profissionais e educadoras envolvidos na construção da Rede Municipal de Educação Infantil de Irati apresenta um significado expressivo, pois, nas falas destes profissionais, será possível perceber como as políticas não são neutras e isoladas e, para serem efetivadas, precisam do suporte dos grupos aos quais estão direcionadas. Todavia, o que vai ser possível perceber, ao longo do trabalho, é que, na construção dessas políticas, existem muitas contradições, acertos, desacertos e descompassos estabelecidos entre os documentos oficiais e a realidade das educadoras que estão atuando nas instituições de Educação Infantil.

É preciso considerar que, na história da Educação Infantil, diferentes concepções de educação e interesses se mesclaram no atendimento à infância. E de lá para cá vários pesquisadores têm procurado discutir como inserir de fato as creches e pré-escolas no sistema educacional, sem impor um modelo escolarizante. Porém, ainda não existe um consenso em relação a esta questão, embora previsto por lei, via Constituição (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996), isto seja uma realidade.

Kramer (2006a), no livro “História e política da educação pré-escolar no Brasil: A Arte do disfarce”, analisou as políticas educacionais privilegiando a crítica à educação compensatória e a esse modelo escolarizante. Kulhmann Jr (1991, p. 18), no artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, analisou as influências no processo de constituição das instituições pré-escolares no Brasil, durante a Primeira República. Para ele, no quadro do desenvolvimento urbano-industrial, as propostas de assistência à

infância derivaram da articulação entre forças: jurídicas, empresariais, políticas, médicas e religiosas. As iniciativas de atendimento apareceram sustentadas por interesses básicos como: 1) médico – higienista; 2) jurídico – policial; 3) polarização entre assistencialismo e educacional.

Kramer (2006a) descrevia que o modelo de assistência à infância, até a década de 30, era de concepção médico-higienista. Esse período era caracterizado pelos movimentos das mulheres burguesas e dos médicos sanitaristas, considerado movimento higienista de atendimento às mulheres trabalhadoras. Para Kulhmann Jr (1991, p. 19), embora esse modelo fosse predominante na época, não era o único modelo, pois existiam creches que atendiam a filhos de operários que possuíam aspectos pedagógicos e assistenciais. A característica a esse período das creches é que não funcionavam em regime de internato. A creche (0 a 3 anos) não era um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos – nem era uma iniciativa independente das propostas de asilos ou jardins da infância (para 4 a 6 anos) – na vertente assistencialista. Kulhmann Jr (1991) denominou essa fase como fase de assistência científica à criança – pois o Brasil era influenciado por movimentos internacionais científicos em relação às crianças.

Kramer (2006a) denominou a segunda fase (1930-1980) como atendimento assistencial. Kulhmann Jr (1991) também discutiu a questão da polarização dos atendimentos levantada por Kramer – médico higienista – assistencial versus educacional. Para ele, essas concepções se entrecruzavam e não existiam etapas para serem vencidas ou mesmo modelos ideais. O modelo educacional, na maioria das vezes, é concebido como o melhor modelo. Entretanto, considera que é preciso avaliar se “o assistencialismo não representava uma proposta educativa” (1991, p. 18). O peso da concepção médico-higienista, durante as primeiras décadas do século, acabava encobrindo as influências das outras concepções.

Não se pode esquecer que o amplo processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial está presente como fator determinante para a elaboração das propostas das novas instituições. Kulhmann Jr (1991, p. 19) considera que: “A história das

instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências, e temas onde o período da proposta educacional assistencialista se integra com outros tempos da história”.

Dando seqüência à história da Educação Infantil, no final da década de 80, no Brasil, graças à intensificação da urbanização, à transformação política, econômica e social, à participação da mulher no mercado de trabalho, às mudanças da condição feminina e das estruturas familiares, surgiram outros movimentos da sociedade civil e órgãos governamentais para composição de políticas educacionais de atendimento à infância, compreendendo a faixa etária de crianças de zero a seis anos.

Assim, segundo Fonseca (2004, p. 151):

No contexto da democratização do país, surgiram reivindicações de maior atenção do poder público para a *questão da infância*, entendida como parte da *questão familiar*, inserida na *questão social*, surgida em determinado contexto *político e econômico*.

As vozes daqueles que se manifestaram inconformados com a situação da infância brasileira foram ouvidas, em 5 de outubro de 1988, quando foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que reconheceu, em seu artigo 208, inciso IV, o dever do Estado com a Educação Infantil, garantindo o direito ao atendimento, em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos de idade³.

A partir de então, esse atendimento “educativo” passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança a partir do seu nascimento, complementando o papel e as ações da família na função educacional em tese.

Entretanto, para se compreender as políticas públicas, em geral, e a política educacional, em particular, é necessário fazer um estudo da legislação, mesmo reconhecendo a distância existente entre o Brasil legal, o real e o ideal.

³ Este artigo e inciso foram alterados posteriormente em 20 de dezembro de 2006, pela Ementa Constitucional nº 53, que promulga a garantia da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Tal alteração ocorreu em face da lei nº 11.274, de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, com prazo previsto de vigor até 2010, em todo o território nacional, reformulando o artigo 32 da LDB, “Ensino Fundamental obrigatório com duração mínima de 9 anos e início aos 6 anos de idade”.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste trabalho faz-se necessário o conhecimento da legislação pertinente à Educação Infantil.

Além da CF de 1988, o ECA lei nº 8069 de 1990, e a LDB nº 9394 de 1996, são legislações que também se referem ao direito da criança e explicitam princípios norteadores das políticas de atendimento à infância.

Neste contexto, por meio do processo constituinte e da CF ocorreu a integração da Educação Infantil, compreendida por creche e pré-escola, ao sistema educacional nacional. O ECA também foi constituído e passou a reconhecer as crianças enquanto cidadãos de direitos em sua singularidade, sendo visível tal definição em seu artigo 53. O artigo 54, por sua vez, reafirmou como dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escolas a criança de zero a seis anos de idade.

De acordo com Bazílio (2006), o movimento da sociedade civil que culminou no ECA, representou um coro organizado contra os setores conservadores da sociedade, que regulou os princípios básicos que instituíram os direitos e descreveram os deveres de todos os personagens envolvidos no cenário atual das políticas de atendimento à infância e à adolescência.

A partir das determinações constitucionais, após oito anos de gestação e negociação, foi redefinida a política educacional brasileira através da nova LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, que traz a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: artigo 21 “A educação escolar compõe-se de: 1. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”.

A LDB, em seu artigo 21, inseriu e legitimou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de estabelecer na seção II Da Educação Infantil, do artigo 29 ao 31, a especificidade do atendimento à criança concebido por um caráter educativo e não escolarizante, que tem por “finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A LDB também deixou mais claro os papéis das três esferas do Poder Público na gestão da Educação Infantil. À União e aos Estados cabe estabelecer em colaboração com os municípios, competências e diretrizes curriculares. Mas, é da esfera municipal a incumbência de garantir esse atendimento, entretanto, não há indicação de prioridade a esta faixa de ensino, nem tampouco previsão de recursos específicos. Outro salto substancial foi a definição de padrões para o profissional que trabalha na área, estabelecida no artigo 62, que dispõem sobre a formação de docentes para atuação na educação básica, preferencialmente, em nível superior, sendo admitido o nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Mello (2004, p. 1), nesse momento “o Estado brasileiro assume que a criança é um cidadão que tem direito à educação, direito ao afeto, *direito de brincar*, direito de querer, de sonhar, de opinar, de conhecer”.

Porém, o avanço na área da Educação Infantil não se dá sem retrocessos e controvérsias, ao mesmo tempo em que as políticas evidenciam reconhecimento, as políticas de financiamento, no caso o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado através da Emenda Constitucional n° 14/96 e regulamentado pela Lei Federal n° 9424/96, não asseguram efetivas condições de implementação dessa etapa educativa.

Nesse cenário, na década de 90, temos uma volta ao passado com a atuação de organismos multilaterais, de acordo com Fullgraf (2002, p. 36), BM (Banco Mundial), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), que visam eximir o Estado de suas obrigações sociais, num contexto neoliberal de parceria com o Terceiro Setor e entidades sociais, responsáveis por ofertar e ampliar vagas na Educação Infantil. “Os efeitos dessas determinações se concretizam em programas não formais de atendimento às crianças de baixo investimento para o Estado, tencionando o proclamado na legislação brasileira”.

Enquanto política social a Educação Infantil caracterizou-se, naquele momento e, ainda hoje, como oferta pobre para uma população pobre, resumindo-se a programas de caráter ora compensatório, tendo em vista combater os efeitos nocivos da pobreza, ora preparatório ou preventivo, com o objetivo de suprir necessidades e preparar as crianças para a educação primária, mas nada democrático ou emancipatório, focalizando cuidado e educação como direito inalienável da criança na primeira infância.

Dentro desse contexto, temos a atuação de organismos multilaterais com programas alternativos ou informais, tais como a creche domiciliar ou mãe-crecheira, explicitado por Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), que justifica a atuação de programas, como meio de intervenção social, para ajudar aqueles que necessitam, ou seja, mercado de trabalho para mulheres de baixa renda, mediante a institucionalização do cuidado e educação de crianças necessitadas nos seus próprios lares.

Tais atitudes se justificam como bem intencionadas, uma vez que os recursos destinados aos programas formais de Educação Infantil não são suficientes e atendem somente a uma parca parcela da população infantil do país, contribuindo para o desenvolvimento de uma política privatizante no setor, que, por sua vez, justifica a política recessiva que vem sendo desenvolvida pelo setor público que mantém creches e pré-escolas sem regulamentação, em más condições de funcionamento e com pouca ou nenhuma atenção do gerenciamento municipal, constatações possíveis de serem delineadas tendo em vista o campo de nossa pesquisa.

Enquanto política educacional, observamos que, a Educação Infantil tem se caracterizado como um apêndice da área e não faz parte das prioridades eleitas pelo financiamento do setor educacional. Assim, o atendimento foi marcado até o ano de 2006 sobre a vigência do FUNDEF, pela administração de sobras dos recursos da educação, complementados com os da assistência social e doações em geral, o que só é possível de se alterar a partir da prioridade que o poder público e os municípios dão ou não à Educação Infantil.

Dentro deste enquadramento, Cury (1998) é contundente ao afirmar que:

Para dar a devida proteção a um direito social específico é preciso financiamento; assim, o direito da criança, para que tenha a devida instrução, necessita de proteção com eficácia e com financiamento. Deve-se ter este realismo, pois, caso contrário, o Direito, embora proclamado, fica inócuo. (BRASIL, 1998, p. 10).

A educação da infância de acordo com a afirmação do autor no documento *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil* (BRASIL, 1998) é prerrogativa essencial na efetivação de um atendimento educacional de qualidade para as crianças de zero a seis anos.

Com relação à implementação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2007, aprovado pela Ementa Constitucional nº 53 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação, ainda, é prematura uma avaliação, uma vez que a política é recente. Mas, na esfera de nossa investigação, visualizamos que esta política foi mote da passagem da Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal Educação em julho de 2007, mas vivenciando esta transição nada foi declarado de substancial sobre melhora de condição, no sentido de investimento pelos sujeitos da pesquisa, pelo contrário, as falas das coordenadoras de CMEI e das educadoras foram marcadas por amplas reclamações de falta de pessoal, de material pedagógico, de infra-estrutura, de brinquedos e jogos pedagógicos, como explicitaremos em análise posterior.

Assim, a Educação Infantil, enquanto etapa educativa, vem traçando um percurso de fortificação política e de área, mas composto de idas e vindas, avanços e retrocessos.

O MEC, por meio da ação da COEDI, vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF), atual Secretaria de Educação Básica (SEB), entre 1994 e 1998, iniciou amplas discussões e formulação de documentos para a Educação Infantil, em parceria com universidades e centros de pesquisa. Esses documentos estavam pautados em redefinir funções para

educação da infância, voltada ao cuidar e educar como direito primordial para esta etapa educativa, bem como para uma pedagogia da infância que evidenciasse seus contornos e especificidades do trabalho com a criança de zero a seis anos.

Esses documentos, entretanto, vinham apontando diretrizes contrárias às proclamadas na lei, ao tentar consolidar uma política de educação Infantil de qualidade, universal, não excludente. Apesar de todo este movimento nacional, esses documentos vinham na “*contramão*” do que estava sendo proposto pelas reformas ditadas pelos organismos internacionais. (FULLGRAF, 2002, p. 35-6).

O que a autora aponta ao dizer que os documentos do COEDI vinham na contramão das idéias proclamadas na lei, é a lei, em sentido tácito, em função da abertura do Estado brasileiro à atuação dos organismos multilaterais, estando exposto aos seus ordenamentos. Além de resoluções, pareceres, portarias que acabam por revelar a contradição entre os objetivos reais e os proclamados, na LDB, para a Educação Infantil.

No entanto, se essa situação tem servido para desobrigar o Estado de suas responsabilidades, atuando como Estado mínimo tem servido também para despertar e organizar os movimentos sociais que haviam se apagado ou desarticulado, após as conquistas constitucionais, para a área da infância. Tem inspirado, também, outras, iniciativas em todo o país, como por exemplo: congressos, seminários, encontros promovidos por universidades e pela Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criação de Comissões Estaduais e Interinstitucionais de Educação Infantil e, principalmente, a fundação, a partir de 1996, de diversos Fóruns de Educação Infantil, filiados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

A despeito dos documentos elaborados pela COEDI, Faria & Palhares (1999) são contundentes ao admitir que, o período entre 1994 e 1998 foi marcado por um avanço sistemático e também por ruptura, uma vez que:

Desde 1994, a ex-coordenadora da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC), Ângela Barreto, vinha magistralmente orquestrando uma política plural para a área, com a participação dos mais diferentes segmentos da

sociedade, produzindo documentos, realizando seminários, debates e contribuindo para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a Educação Infantil brasileira. (...) De repente fomos atropelados com os referenciais e com a troca da coordenação do COEDI. (p. 2)

Neste preâmbulo, a partir da lei 9131, de 1995, nasceu a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), composta pela comunidade científica educacional, tendo papel de órgão representativo da sociedade que, no exercício de suas atribuições legais, tem como responsabilidade a deliberação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, junto ao MEC. Atribuições estas que se encontram explícitas no artigo 9 da LDB, no §1º.

Segundo Bonamino e Martinez⁴ (2002), duas lógicas passaram a orientar a elaboração das políticas educacionais, contrapondo enquanto atores políticos MEC e CNE.

Na lógica do MEC, mais importante do que inscrever a discussão das diretrizes curriculares na agenda política do Estado ou no debate público, era ver rapidamente os PCNs aprovados pelo CNE e efetivados pelos professores nas redes de ensino. Na lógica do CNE, o papel de órgão representativo da sociedade não lhe permitia ignorar que a comunidade científica educacional considerava imprescindível discutir a concepção geral dos PCNs e o conteúdo específico das diferentes áreas de conhecimento escolar, o processo de elaboração e divulgação dos parâmetros e as características das escolas e dos professores destinatários da proposta. (idem, p. 372)

Diante disso, o MEC tinha toda uma lógica centrada na agilidade da formulação de documentos e distribuição à rede pública de ensino, enquanto que o CNE tinha uma lógica voltada para elaboração reflexiva e debatida das propostas e proposituras legais para a ação da docência. Falta, portanto, diálogo entre estes órgãos políticos educacionais tão importantes.

No caso da Educação Infantil, foi elaborado o RCNEI (Brasil, 1998), proposta de caráter alternativo e flexível, produzida e divulgada pelo MEC, antecedendo às DCNEI, de caráter obrigatório, produzida e divulgada pela CEB do CNE.

⁴ Estudo desenvolvido pelas autoras numa abordagem da composição da política educacional para o Ensino Fundamental, que de acordo com nossa investigação se repete também no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, na citação, pode ter substituída a sigla PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) pela sigla RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil).

Mesmo dentro de uma dinâmica de políticas educacionais conturbadas, ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Em 2000, foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de se obter informações mais precisas sobre a Educação Infantil no Brasil.

A partir desses dados e considerando o previsto na LDB 9394/96, em 2001, houve a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) com metas e objetivos para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos, e, um capítulo específico para a Educação Infantil, tendo a expansão e a melhoria do atendimento à infância, definida como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além das disposições mencionadas, prima, também, pela qualidade na Educação Infantil assegurada pelo estabelecimento de parâmetros de qualidade.

Desta forma, em 2006, o MEC, por meio da SEB, cria os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* (volume 1 e 2), visando assegurar a determinação legal do PNE. Mas, para que este fosse instituído, foram realizadas discussões qualificadas, vislumbrando a contribuição efetiva para o avanço da Educação Infantil brasileira.

Assim, a atual Educação Infantil passou a trilhar caminhos em busca de estratégias capazes de garantir o cuidar e o educar da infância, tendo em vista atender às necessidades do corpo e mediar o desenvolvimento sociocultural das crianças desde o nascimento, assegurando-lhes o tripé de direitos que se esboça para esta etapa da educação, o direito a brincar, criar e aprender.

A trilha, no tópico subsequente, prima por realizar a sistemática de entendimento da ação lúdica e do brincar, direito inalienável da criança, no interstício das políticas educacionais de atendimento à infância. No que tange à presença da ação lúdica e do brincar, na composição do discurso político e da política, concepções, caráter valorativo, finalidades e importância educativa para o contexto da Educação Infantil. Embora esse brincar seja defendido nas

políticas educacionais, ainda parece ser uma ação não compreendida na prática educativa, é o que analisaremos mais adiante.

1.2. O Brincar nas Políticas Educacionais para a Educação Infantil

O brincar é uma atividade essencial ao ser humano. O homem sempre brincou sem distinção de regras, entre adultos, crianças e animais, no decorrer da história da humanidade. Desta maneira, a ludicidade adquiriu um espaço de excelência na formação humana.

Segundo Huizinga (1980), o elemento lúdico é algo presente desde a gênese da civilização e desempenha papel importante na criação da cultura, como no desenvolvimento humano em sua totalidade. O lúdico é um fenômeno social, anterior à cultura, fruto das relações da sociedade humana que, em sua essência, promove divertimento, fascinação, distração, excitação, tensão, alegria, arrebatamento, ação e emoções, as quais perpassam as necessidades imediatas da vida humana.

No século XX, com o desabrochar da Psicologia Infantil, a produção científica de pesquisas e teorias que debatem a importância do ato de brincar para o desenvolvimento da criança toma forma. Assim, o brincar é adotado como um laboratório do pensamento infantil constituído por uma linguagem simbólica singular apoiada em brinquedos, objetos de uso cotidiano, materiais de construção e baseada em regras que estejam diretamente associadas à infância.

Nessa direção, Benjamin (2002, p. 75, grifos do autor) afirma que, “a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comvente em hábito”. O brincar ou a brincadeira funciona como cenário no qual a criança se constitui como sujeito, que atua e cria, a partir de seu potencial de desenvolvimento, elaborando seu próprio conhecimento, produzindo cultura.

O autor apresenta uma visão peculiar da infância e da cultura infantil e oferece subsídios teóricos para o delineamento de um novo olhar sobre a

criança. Uma criança que age e interage como sujeito social e histórico, produzindo e criando cultura de forma singular e diversa. Uma criança criativa que brinca, pertence a uma classe social e que subverte a ordem das coisas ao estabelecer uma relação crítica com a tradição e com o mundo.

A ludicidade é, pois, dimensão humana, linguagem que se expressa na e pela cultura. De acordo com o *Dicionário Crítico do Lazer*, Gomes (2004, p. 145, grifos da autora) evidencia, “o lúdico como *expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto*”.

Nessa dinâmica, o caderno *Política Nacional da Educação Infantil* (Brasil, 1994, p. 17) elaborado pela COEDI explicita, em suas diretrizes pedagógicas, que a educação, nessa fase, visa ao desenvolvimento infantil em aspectos múltiplos e à construção do conhecimento “de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa”. Levando em consideração “que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo” (p.18).

A Educação Infantil, como etapa educativa, ambientada pela atividade lúdica e organizada, segundo o interesse das crianças, que visa ao desenvolvimento de sua auto-expressão e diversas linguagens, em vez da apropriação formal de determinados conteúdos curriculares, é marca característica nos moldes discutidos pela COEDI e especificados em seus documentos.

No documento, os *Critérios para um atendimento em creche e pré-escola que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1997, p. 12), o direito à brincadeira aparece como primeiro dos doze critérios a ser esboçado para a infância, tendo em vista a disponibilidade e o acesso de brinquedos às crianças, a orientação sobre a importância do brincar às famílias, rotinas flexíveis com alternância equilibrada entre brincar livre e dirigido, a interação lúdica nos espaços internos e externos da instituição, entre adulto-criança, criança-adulto e criança-criança, enfim, demonstrando “o valor que damos às brincadeiras infantis”.

Assis (1998), no volume II de *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil* (Brasil, 1998, p. 66-7), explicita que:

Os programas a serem desenvolvidos em centros de educação infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas por parte das crianças, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada e supervisionada pelos Conselhos, para verificar sua legitimidade e qualidade.

Nesse apontamento indicativo é possível atentar para a compreensão do lúdico como fenômeno de cultura e elemento que permeia toda a ação educativa desenvolvida nessa etapa, tendo em vista prazer e intencionalidade, sendo aberto à construção e produção do conhecimento, primando por conjugar o paradoxo especificado por Kishimoto (1994) função lúdica e educativa do jogo em equilíbrio na ação. “Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino”. (KISHIMOTO, 1994, p. 19). Assim, é extremamente importante a atuação dos profissionais na área da infância para o equilíbrio entre ludicidade e educação.

Nesta perspectiva, as DCNEI (Brasil, 1998) pontuam que os centros de Educação Infantil, compreendendo creches e pré-escolas, devem preservar o caráter lúdico próprio da criança em suas ações espontâneas, planejadas e dirigidas, proporcionando articulação prazerosa entre atividades de comunicação e ludicidade. Assim, configura-se uma forte tendência para que o processo instrucional (ensino) não sobreponha o processo educativo na Educação Infantil.

No RCNEI (Brasil, 1998), o brincar é definido como uma forma de linguagem própria do universo infantil, que não objetiva um produto, mas é um processo no qual as crianças trocam, entre si, suas dúvidas, angústias e hipóteses sobre os mais diferentes assuntos. Desta forma, constituem uma bagagem de experientiação e conhecimentos próprios. Afirma que: “nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (...) no ato de brincar

que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.” (idem, p. 27-28, v. 1).

O RCNEI (Brasil, 1998) pontua, ainda, que a ação lúdica, ou seja, o brincar faz parte do acervo de atividades permanentes a serem desenvolvidas com a criança, além de ser ação que perpassa todo o processo educativo e que pode ser desenvolvida, tanto no espaço interno (sala de aula) quanto externo (parque, brinquedoteca, pátio, quadra, gramado, jardim, horta, banco de areia, lanche etc).

Nesse viés, para Ujiie e Pietrobon (2007), o brincar tem livre trânsito na Educação Infantil, uma vez que é linguagem própria da infância e é reflexo da mente do brincante em ação, em todo e qualquer momento de vivência, individual ou coletivo. A criança brinca quando toma banho ou come, transformando o sabonete em “monstro soltador de espuma” ou os talheres em “avião”, a ação lúdica foge, portanto, ao controle onipotente do adulto.

Assim, Oliveira (1998) afirma ser importante na faixa etária do zero aos seis anos:

... a possibilidade de a criança envolver-se em brincadeiras. Estas auxiliam a criança a examinar os papéis sociais que ela desempenha no faz-de-conta criando novas significações para os mesmos e com isso desenvolvendo sua imaginação e autonomia. Nesse processo ela revive de forma mais distanciada da realidade original situações que antes lhe causaram alegria, medo, raiva etc. É nas brincadeiras infantis que se pode acompanhar com redobrado interesse as interações que as crianças estabelecem entre si e que são mediadores fundamentais do seu desenvolvimento. (BRASIL, 1998, p. 90).

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* (Brasil, 2006) vêm reafirmar o valor do brincar para o desenvolvimento e construção da cultura infantil, apresentado nos documentos e nas políticas educacionais anteriormente tratadas, uma vez que:

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;

- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 19, v. 1.).

A ação lúdica, como já mencionado anteriormente, permeia todos os espaços e atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil. A “Hora da Brincadeira” é espaço para a ação infantil do brincar, seja ele empreendido no espaço de tempo livre (atividade espontânea, faz-de-conta) ou tempo dirigido (atividade planejada, intencional e educativa), ambas proveitosas e significativas para formação global da criança, tendo em vista os três princípios elencados pelas DCNEI (Brasil, 1998): princípios éticos, políticos e estéticos.

Pois, de acordo com Assis, relatora das DCNEI:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: *inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; *tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; *inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; *encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998, p. 6)

A experiência educativa lúdica é perspectiva salutar na cultura infantil em desabrochar e construção contínua na instituição de Educação Infantil e nas relações constituídas.

O brincar, portanto, é “laboratório da alma infantil” (Lima, 2003), presença marcante na ação educativa junto às crianças nos diversos “cantos” da Educação Infantil, que precisa estar ancorada no respeito à individualidade infantil, ao modo de criar, pensar, agir, ser e estar no mundo. Partindo desse pressuposto, o educador da infância será aquele que atuará no atendimento das demandas da criança, logo sua qualificação e formação específica é suporte indispensável.

Para tanto, esta pesquisa teve como foco investigar quem é o educador da infância em Irati, qual a sua formação, suas preocupações e como ele percebe a sua prática pedagógica. Também foram entrevistados profissionais da secretaria municipal, coordenadores e educadoras, para compreender suas representações. Assim como foram analisados os documentos oficiais em relação à proposta pedagógica do município.

A seguir, serão descritos os fundamentos teórico-metodológicos que pautaram esta pesquisa e auxiliaram no processo de investigação e pesquisa de campo. Posteriormente, serão apresentadas as características da cidade de Irati e da rede municipal de educação.

Capítulo 2

Delineamento Metodológico da Pesquisa

2.1. Fundamentos teórico-metodológicos

A partir da focalização da Rede Pública Municipal de Educação Infantil e do elemento lúdico como pauta investigativa, o método que forneceu suporte a esta pesquisa foi de base epistemológica multirreferencial, de acordo com os princípios de Macedo (2000) e Martins (2000, 2004), sem perder de vista a complexidade e a dialogicidade, a natureza sócio-fenomenológica dos dados coletados e das análises realizadas ao longo do curso da pesquisa. Tendo em vista que:

Considerar a complexidade imaginativa é cultivar e cultuar a parcimônia de ouvir sensivelmente o outro e a si próprio, imbuir-se da necessidade de compreender antes de apontar, excluindo, é desarranjar a barbárie do colonialismo e do patrulhamento acadêmico-cientificista, é fazer com consciência uma ciência autenticamente moral, fundada no respeito aos múltiplos imaginários, sem, entretanto, perder o rigor que a norteia e a inevitável política de sentido (e o sentido da política) que perpassa. (MACEDO, 2000, p. 95).

Desta forma, a pesquisa adquire enquadramento qualitativo e busca levar em consideração os fatos, os acontecimentos, os componentes de uma situação, valores e influências recíprocas na investigação das concepções teóricas dos profissionais que atuam neste contexto, quanto ao papel da educação e do lúdico na formação da criança freqüentadora das instituições de Educação Infantil, a partir do estudo de caso da Rede Pública Municipal de Educação Infantil, do município de Irati, no interior do Paraná.

Entendemos que, para responder questões e problemas da área da educação, é necessário lançar mão de tratamentos multidimensionais ou relações interdisciplinares ou multirreferencial em Ciências Humanas, uma vez que a educação toma de empréstimo contribuições de outras áreas, tais como Filosofia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, História.

A dialogicidade entre áreas em pesquisa educacional visa à compreensão da inter-relação em Ciências Humanas, à ressonância e mútua influência da estrutura social que comporta o conjunto ou a combinação de regras, valores e signos ou símbolos, na dinâmica da ciência contemporânea.

A educação é entendida, no âmbito da abordagem multirreferencial, como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador. (MARTINS, 2004, p.89).

É nessa perspectiva que julgamos apropriado o delineamento da presente pesquisa, numa abordagem multirreferencial como referencial teórico e metodológico, pela fenomenologia francesa que encerra, pela hermenêutica compreensiva, pelo historicismo, pela dialética, enfim, por sua natureza sócio-fenomenológica.

Em coaduno com esse posicionamento, Macedo (2000, p. 94) afirma que:

... a epistemologia multirreferencial edifica-se a partir da aceitação da irreduzível complexidade da emergência humana, isto é, do seu caráter indexal, opaco, reflexivo, temporal, molar, ideográfico, insuficiente, contraditório e eminentemente relacional.

Assim, a análise, construída no decorrer da pesquisa, em congruência com os autores, terá por aparato a multirreferencialidade em suas três vertentes analíticas e de procedimento: a de compreensão, a interpretativa e a explicativa.

A vertente da multirreferencialidade de compreensão destina-se a familiarização do pesquisador com as particularidades do objeto de estudo, a construção do referencial teórico, o delineamento da metodologia, a busca da informação, a coleta de dados.

A interpretativa ocorre a partir dos dados precedentes e visa o tratamento da informação, na seleção e focalização dos dados, que respaldarão no alcance dos objetivos da investigação. E a explicativa foca-se na dialogicidade, na face interdisciplinar orientada para a produção do saber, que se dá pela finalização da dissertação, mas não empreende o fim das incertezas, uma vez que persiste o inacabamento.

Nesse tocante, a opção por um estudo de caso qualitativo vem da convicção apresentada por Lüdke e André (1996), bem como Macedo (2000), de que este tipo de estudo se desenvolve numa situação natural, rica em dados descritivos, tendo um plano aberto e flexível, sem perder, no entanto, a focalização da realidade de forma complexa e contextualizada.

O estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, *ideográfico (especial, singular)* mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades. (MACEDO, 2000, p.150, grifos do autor).

Dentro deste contexto de pesquisa, foram utilizados como instrumentos investigativos: uma breve revisão de literatura sobre documentos e legislações da Educação Infantil brasileira, análise das propostas pedagógicas percucientes à Educação Infantil de Irati, entrevista semi-estruturada com a coordenadora municipal da Educação Infantil e com as doze coordenadoras de Centros Municipais de Educação Infantil. Também foi realizado grupo focal com educadoras da infância, representantes de cada centro, a fim de captar as concepções de educação e da cultura do lúdico dessa rede e de seus profissionais.

A partir da breve revisão de literatura a respeito dos documentos, buscamos realizar uma sistematização sobre o entendimento da Educação Infantil e do lúdico, no interstício das políticas educacionais de atendimento à infância, efetivando uma discussão analítica acerca da presença da ação lúdica e do brincar na composição do discurso político e da política. Então, foram tomados por suporte investigativo os documentos produzidos pós Constituição Federal (CF) de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, documentos ou cadernos produzidos pela Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI) de 1994 a 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1998, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Parâmetros de Qualidade em Educação Infantil de 2006 e Proposta Pedagógica dos CMEIs de 2007.

Para a coleta de dados, realizamos um primeiro contato com a dirigente da Secretaria Municipal de Educação, em agosto de 2007, explicitando os objetivos de nossa pesquisa e garantindo autorização para efetivar a investigação junto à Rede Pública Municipal de Educação Infantil iratiense. Assim, firmamos um acordo de livre acesso na realização da pesquisa, apresentamos o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*⁵, o qual na continuidade da pesquisa celebrou-se dentre os sujeitos da pesquisa (coordenadora da Educação Infantil municipal, coordenadoras de CMEIs e educadoras da infância).

Em relação às entrevistas semi-estruturadas, esta foi escolhida como instrumento de coleta, uma vez que de acordo com Macedo (2000, p.165):

... é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas.

Dessa maneira, as entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado⁶ como base, com objetivo de conhecer as trajetórias pessoais de formação das profissionais responsáveis pela Educação Infantil municipal, a história da Educação Infantil, a prática educativa desenvolvida nas instituições, a ação lúdica nesse contexto, concepções, conquistas e dificuldades. Para registrar em detalhes as perspectivas dos participantes e obter o máximo de informações necessárias, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Cada entrevista foi previamente agendada por telefone e realizada nas dependências da instituição de origem de cada profissional.

Com relação ao grupo focal, estes foram realizados no viés apresentado por Gatti (2005) que, consiste numa entrevista ou discussão coletiva aberta e centrada, contando com a pesquisadora como mediadora do grupo de educadoras da infância com representantes de cada CMEI, numa dinâmica que:

⁵ Em anexo A.

⁶ Em anexo B e C.

... permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. [...] Comparados à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados. (IDEM, p. 9-10).

Segundo Gatti (2005), o grupo focal é extremamente útil, quando desejamos compreender diferenças de poder entre os componentes, divergências, contraposições, contradições e similaridades. No caso estudado, foi extremamente útil esta possibilidade pela não homogeneidade das educadoras da infância, que se bipartiu no grupo das efetivas e, outro das contratadas como estagiárias por meio do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) pela prefeitura municipal, mas, estas acabam por ocupar na prática educativa a função de educadora da infância, regentes de turma como as demais. Mais adiante, isto será analisado com maior detalhamento, pontuando sua implicação na ação educativa e lúdica.

A característica comum, eleita na realização do grupo focal, foi a função de educadora da infância em CMEI, o convite foi feito em cada centro solicitando a participação de uma representante. Na efetivação da coleta de dados, via este instrumento, contamos com a pesquisadora, como mediadora da discussão, uma relatora-observadora e dois gravadores de áudio.

Tendo como ponto precedente as entrevistas e os dados coletados por elas, os grupos focais foram realizados em três sessões, com duração média de uma hora cada, contando por pauta propositiva, a ser discutida, fotos e imagens, apresentadas inicialmente em data-show, que mesclavam a realidade local a de outras instituições, as quais deram vazão às falas das educadoras, vertendo sobre:

- Profissionalidade docente na Educação Infantil: formação e identidade do ser educadora da infância;
- Prática educativa na Educação Infantil e a criança; e,
- O lúdico e a Educação Infantil.

Na realização da terceira e última sessão foi solicitado às educadoras participantes da pesquisa que trouxessem um brinquedo, este escolhido por elas do CMEI onde trabalham. A partir desse, procurou-se debater a representação, o sentido e o significado compartilhado por elas - educadoras e as crianças pertencentes às suas turmas de regência, em relação ao brinquedo apresentado.

Esse encaminhamento teve por objetivo identificar e analisar quais as concepções de lúdico que perpassam os discursos das educadoras, buscando fechar o ciclo de investigação delineado na pesquisa, com intuito de proporcionar a reflexão de como o brincar está presente no espaço educacional infantil.

Ao coletarmos amplo arsenal de dados e informações, verificamos que a pesquisa qualitativa pressupõe a utilização de uma ou mais abordagens (descritiva, exploratória, explicativa), que não constitui um modelo único, exclusivo, estático, acumulativo ou linear. Mesmo porque, nas palavras de Lüdke e André (1996, p. 12):

Todos os dados da realidade são consideravelmente importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Assim, buscaremos captar as diversas nuances do objeto de estudo, num processo de coleta de dados, composto de idas e vindas em suas etapas, e na interação com os sujeitos da pesquisa.

Após o esboço do delineamento metodológico realizado, no próximo tópico, propomo-nos a apresentar a cidade de Irati, algumas de suas características e a Rede Pública Municipal de Educação Infantil.

2.2. Caracterização do Campo de pesquisa: A cidade de Irati-Paraná e suas características

O município de Irati, de acordo com o site da prefeitura municipal⁷, está localizado na zona fisiográfica de Irati, uma das onze em que o Estado do Paraná se divide. Encontra-se na sub-região dos pinhais do segundo planalto. Em linha reta, situa-se a 138 km de Curitiba, capital do Estado, e a 1105 km de Brasília, Distrito Federal.

De acordo com Orreda (2007), a região de que faz parte o município de Irati teria sido inicialmente povoado pelos índios caigangs, ramo dos tupis que habitavam o Paraná. A partir de 1890, famílias procedentes de Campo Largo, Assungui de Cima e Lapa fixaram-se naquela área, fundando-se, então, o povoado de Covalzinho, que se tornaria mais tarde a sede de Irati, nome adotado em 1899, quando da penetração dos trilhos da antiga Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande.

Irati foi elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 716, sancionada em 2 de abril de 1907. No ano seguinte, a nova comuna paranaense recebeu a primeira leva de colonos estrangeiros, custeados pelo Governo Federal: alemães, holandeses e, principalmente, poloneses, italianos e ucranianos.

Segundo o quadro da divisão administrativa vigente em 1º de julho de 1957, o município de Irati é formado pelos distritos de Irati, Gonçalves Júnior, Guamirim e Itapará.

A população municipal iratiense, segundo IBGE 2007, conta com 54.805 habitantes, sendo 27616 mulheres e 27186 homens. A população urbana consta de 41159 habitantes e população rural 13646 habitantes.

Com relação à economia, segundo Orreda (2007), Irati apresenta aspecto pós-moderno com a predominância dos serviços sobre as demais atividades. Assim, o setor primário ou agropecuário representa 15,93%, o setor secundário ou industrial representa 26,18% e o setor terciário ou de serviços representa 57,89%, de acordo com o Ipardes.

⁷ <http://www.irati.pr.gov.br>

A cidade conta com um cinema, uma biblioteca municipal, casa da cultura, cachoeiras, parque aquático e diversas praças revitalizadas como espaços propícios ao desenvolvimento do lazer e da cultura lúdica.



Figura 1 – Vista área parque aquático, Bairro Rio Bonito
Fonte: <http://www.irati.pr.gov.br>



Figura 2 – Vista panorâmica do parque aquático
Fonte: <http://www.irati.pr.gov.br>



Figura 3 – Praça Etelvina Gomes, região central
Fonte: <http://www.irati.pr.gov.br>



Figura 4 – Praça Edgard Andrade Gomes, entre os bairros Alto da Glória e Canisianas
Fonte: <http://www.irati.pr.gov.br>

A seguir, serão descritas as características da composição da Rede Pública Municipal de Educação Infantil em Irati, bem como seus aspectos físicos e humanos – profissionais.

2.3. A Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Irati

A Rede Pública Municipal de Educação iratiense é composta de 12 centros municipais de Educação Infantil, 34 escolas municipais de 1ª a 4ª séries, sendo 20 delas na zona urbana e 11 na zona rural e, conta ainda, com 35 salas de pré-escola distribuídas pelas escolas municipais⁸. Esse universo atende, aproximadamente, 5957 alunos e emprega cerca de 534 professores.

A Secretaria Municipal de Educação, de acordo com Orreda (2007, p. 73), vem elaborando um Plano Municipal de Educação que visa, em dez anos, “elevar o nível da escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino, reduzir desigualdades sociais no acesso e no sucesso escolar, assim como democratizar a gestão do ensino público”.

Com relação à Educação Infantil pública municipal, a garantia de matrícula ocorre tendo em vista atender preferencialmente as crianças filhas de mães trabalhadoras. Em havendo vagas, o atendimento se estende às demais.

No âmbito da Rede Pública Municipal de Educação iratiense, mais especificamente tendo por foco a Educação Infantil, é que se desdobrará a investigação em curso, a qual prima por compreender e analisar a estruturação da rede de Educação Infantil do município de Irati, bem como quais as concepções teóricas dos profissionais que atuam nessa rede, quanto ao papel da educação e do lúdico na formação da criança freqüentadora das instituições.

Desse modo, no tópico subsequente, tendo em vista os objetivos traçados, buscaremos compor o panorama da gênese do atendimento à infância na rede pesquisada, a partir do histórico das instituições, contido em suas Propostas Pedagógicas, das entrevistas realizadas no curso da pesquisa e de conversas informais realizadas com cidadãos⁹ iratienses.

⁸ Estruturação esta que se alterou posteriormente a coleta de dados junto à SME, realizada em agosto de 2007, tendo em vista a lei 11.274, de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, passando em 2008/2009, a 34 escolas municipais de 1º ao 5º ano e 12 centros. Sendo que todas as salas de pré-escola passaram a funcionar nos CMEIs, dando lugar nas escolas municipais as salas do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

⁹ Dentre estes vale a menção especial a Secretária Municipal de Assistência Social, Nélida Giane Lazzari, a assistente social da Prefeitura Municipal, Maria Helena Orreda, a qual foi

2.4. Origem da trajetória do atendimento a infância em Irati

A trajetória do atendimento à infância no município de Irati, no interior do Estado do Paraná, é marcada pela ligação com a assistência social, iniciativas religiosas e outros parceiros em diversos momentos da história.

Assim, o surgimento do atendimento à infância em Irati tem vinculação com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada 1942, por iniciativa da Senhora Darcy Vargas, e instalada no município neste mesmo ano. De acordo com Kramer (2006a, p. 72), a LBA, no início, destinava-se a prestar assistência às famílias dos combatentes da II Guerra Mundial. Nesse local eram distribuídos cestas básicas, remédios, sendo ministrados também cursos de corte-costura, cabeleireira, dentre outros, voltados para assistência médica e cuidados à infância. Este trabalho dos pólos de atendimento modificou suas características pós-guerra. A legião passou a Fundação, mas persistiu focada na prestação de “assistência à maternidade, à infância e à adolescência”.

Em 1974, a LBA passou a executar o Projeto Casulo, segundo Kramer (2006a, p. 73), inserido no Programa de Assistência ao menor de zero a seis anos, tendo em vista o atendimento, em suas unidades, às famílias de baixa renda, a inserção da mulher e mãe no mercado de trabalho e o cuidado das crianças de mães trabalhadoras, suprimindo, “por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo”. Entretanto, a proposta real de cada unidade ficava a cargo do estabelecimento, o qual possuía supervisão dos Núcleos Estaduais da LBA.

Nesse cenário é que se fundou a Creche Central, atual CMEI Tempo de Construir, o qual ficou sob gerência da LBA até o ano de 1993, quando então esta passou ao controle institucional e, o prédio para gerência da Prefeitura Municipal, em regime de comodato, ficando sob responsabilidade do PROVOPAR (Programa do Voluntariado Paranaense) vinculado à Secretaria de Assistência Social, o que perdurou até julho de 2007, quando a prefeitura,

prestativa e solicita, indicando o nome de senhoras dá comunidade, que forneceram importantes informações também via memória oral, as quais, agradeço imensamente, Dona Teresinha Moreira e Dona Maria Camargo.

na gestão do PPS¹⁰, transferiu a responsabilidade de todas as creches/CMEIs da cidade para a Secretaria Municipal de Educação.

A segunda instituição de atendimento à infância, que passou a funcionar no município, teve início a sua ação social em 1978, o Centro de Estudo do Menor e Integração da Comunidade (CEMIC), atual CMEI Alexandre Iarema. Era uma associação civil sem fins lucrativos, de caráter educacional, cultural, filantrópico e de assistência social, de gratuidade total às crianças de 0 a 12 anos, as quais estavam ociosas e sofrendo o impacto de mil condicionamentos negativos da realidade circundante e seus familiares. Foi um centro irradiador pioneiro do trabalho preventivo com o menor em situação de vulnerabilidade social e teve sua atuação interrompida em 31 de dezembro de 1989, quando a necessidade de uma creche se tornou o maior apelo da comunidade do bairro Rio Bonito.

Deste modo, em 15 de janeiro de 1990, passou a funcionar, na antes sede do CEMIC, a Creche Alexandre Iarema, nome dado in memória ao primeiro presidente da Associação Profissional dos Contabilistas de Irati, sob a anuência da comunidade e a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, no atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Na década de 1980, outras duas instituições deram início ao seu funcionamento tendo por base a iniciativa religiosa, a Creche João Paulo II, na vila São João, sob responsabilidade paroquial e, a Casa de Apoio às Crianças no bairro Riozinho, sob a responsabilidade da Capela Santo Antônio, na figura benigna da Irmã Ana, com atendimento similar ao CEMIC, ambas as instituições com o apoio da comunidade.

A Creche João Paulo II teve sua semente lançada em meados de 1980, por um clamor das mulheres e mães pertencentes à população de baixa renda

¹⁰ O PPS é o Partido Popular Socialista, o qual realizou essa transição em seu primeiro mandato, pleiteou a reeleição em 2008 e teve êxito, no início de 2009 no mês de fevereiro realizou o primeiro concurso público para professores de Educação Infantil, com a exigência mínima de Magistério do 2º grau. Constituiu uma gestão denominada *Coligação por Irati*, contando com o apoio dos partidos PSB, PR, PSC, PT, PP, PTB, DEM, PSDB, PDT, e demonstra em seu plano de ação preocupação, com a saúde, a cultura e a educação. Desse modo tem realizado ações de melhorias nessas áreas, tais como a construção do “Teatro Denise Stoklos” e a aprovação da construção de uma nova estrutura física para o CMEI Tempo de Construir, o qual deu início as obras de terraplanagem.

e que necessitavam trabalhar para complementação do orçamento doméstico. Assim, em agosto de 1980, nas dependências do salão da Igreja São João Batista, passou a funcionar a creche com apoio financeiro da prefeitura, doações do Rotary, Lyons Club e auxílio da comunidade. Posteriormente, em 1982, num terreno doado pela Mitra de Ponta Grossa, foi feita a construção da sede definitiva, com verbas da prefeitura, LBA e outras doações. Desde então, atende cerca de 50 crianças, na faixa de idade de 2 a 6 anos.

A Casa de Apoio às Crianças, de 0 a 12 anos de idade, foi inaugurada em maio de 1982, como trabalho de Promoção Humana da Capela Santo Antônio, no Riozinho. Além do atendimento às crianças, funcionava como posto de puericultura, de distribuição de cestas e vestuário à população carente, contando com a atuação de voluntárias no atendimento. Irmã Ana permaneceu à frente do movimento até 1986, quando foi transferida pela Congregação para São Paulo. Dando continuidade ao trabalho por ela iniciado e aos anseios da comunidade por uma creche, em julho de 1988 foi inaugurada a creche denominada Irmã Ana, em homenagem a sua idealizadora, com atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

Em 15 de janeiro de 1988, no bairro Santo Antônio, por iniciativa comunitária também foi fundada mais uma creche, que logo recebeu apoio da Secretaria de Assistência, permanecendo em funcionamento junto ao Centro Comunitário do Conjunto Habitacional por cerca de cinco anos. Até a inauguração da sede própria, em 9 de outubro de 1993, de lá para cá atende cerca de 40 crianças de 0 a 6 anos de idade.

No ano de 1991, com o apoio financeiro da Fundação do Banco do Brasil e da prefeitura municipal, foi inaugurada a Creche Padre Pedro, no bairro periférico Alto da Lagoa, também atendendo crianças de 0 a 6 anos.

As demais instituições foram inauguradas entre 1995 e 2001, por iniciativa comunitária, que tão logo foram criadas ganharam apoio da prefeitura municipal.

Tais ações demonstram a forte impulsão dada ao crescimento do atendimento à infância, na década de 1990, pelos movimentos sociais e pelas

legislações instituídas, pós Constituição Federal de 1988, que passaram a compreender a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, enquanto direito da criança.

Em 1995, foi criada a Creche Comunitária Jardim Planalto, tendo funcionado junto ao centro comunitário até 24 de abril de 2000. Ano este em que sua gerência passou à total responsabilidade do PROVOPAR (Programa do Voluntariado Paranaense – Ação Social Municipal), então, as funcionárias e crianças foram obrigadas a se retirarem do local, indo exercer suas funções na Creche Alexandre Iarema. Todos os dias pela manhã um ônibus apanhava as crianças e funcionárias e as levava até a Creche Alexandre Iarema, à tarde faziam o mesmo percurso de volta, permanecendo, assim, durante oito meses, período em que o centro foi construído. Desta maneira, no ano de 2001, foi inaugurada o CMEI Planalto do Futuro, com uma estruturação perfeitamente adequada ao atendimento de 0 a 6 anos.

No ano de 1996, no bairro de Engenheiro Gutierrez, por insistência e necessidade da comunidade, também foi fundada uma creche comunitária em uma casa cedida pelo esposo de Dona Cândida A. Silva. A creche funcionou nesse prédio no período de abril de 1996 a dezembro de 2002, quando o PROVOPAR ordenou a mudança para outra casa de madeira cedida pela Escola Trajano Grácia, enquanto aguardou-se a construção do prédio próprio, inaugurado em 8 de agosto de 2005 com a nomenclatura CMEI Dona Candinha, in memória a sua patrona Dona Cândida, senhora generosa e de boas qualidades, admirada pela comunidade local.

Também, no bairro Nhapindazal em 1997, por reivindicação comunitária nasce o CMEI Madre Tereza de Calcutá, por grande empenho e presença frequente junto à prefeitura e ao PROVOPAR do, na época, presidente do bairro, Luiz Tuchow, o qual fez ouvir o desejo das mães por uma creche, uma vez que estas tinham que se deslocar até a creche do centro, muitas vezes sem conseguir vaga para seus filhos.

O Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), enquanto um programa de formação plena do sujeito para o exercício da cidadania, teve

início a sua atuação no município de Irati também no ano de 1997, com uma proposta inclusiva na sua essência, para que os alunos e futuros cidadãos, sejam realmente críticos e atuantes nas suas respectivas comunidades de convivência. Neste viés, desde então, oferta prestação de serviço educacional desde o berçário (Educação Infantil) até anos finais do Ensino Fundamental. Com relação à Educação Infantil, o CAIC é o único centro que inicia sua jornada às 4h da manhã até às 18h, tendo turnos alternados de educadoras, a fim de suprir as necessidades das crianças atendidas em sua grande maioria filhos de funcionárias da empresa Yazaki.

Em 30 de março de 1998 foi inaugurada a Creche Anjo da Guarda na Vila Nova, após ampla solicitação da população local apresentada verbalmente em 1993 pela presidente da Associação de Moradores e, formalmente, em 1996, após estudo de demanda. Desde a sua criação, a instituição esteve sob gerência do PROVOPAR municipal até a passagem à Secretaria Municipal de Educação.

Também, atendendo anseios da comunidade, no ano de 2001, foi fundado CMEI Jardim das Orquídeas, visando, desde seu nascimento, o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A partir desse histórico da criação das instituições de atendimento à infância, observamos que a rede iratiense foi gerada numa esfera de forte ligação assistencial, o que evidencia uma tendência de assistir, higienizar, proteger, tutelar e cuidar da criança. Assim, a educação da infância esteve durante longo período nas mãos da igreja, de leigos e pessoas de boa vontade.

Neste contexto de vícios e dificuldades, a passagem, em julho de 2007, à Secretaria Municipal de Educação está longe de ser um remédio para a superação de todos os males. Existe, desta forma, um amplo caminho a ser trilhado para se romper com esta gênese e pôr em ação uma proposta educativa municipal voltada à educação plena das crianças da Educação Infantil, enquanto sujeitos de direito, isto se evidenciará ao longo da pesquisa em curso.

2.5. Caracterização da estrutura física da Rede Pública Municipal de Educação Infantil Iratiense

A Rede Pública Municipal de Educação Infantil da cidade de Irati, no interior do Estado do Paraná, é composta por doze CMEIs, atendendo cerca de mil crianças da faixa etária de zero a seis anos¹¹. Destes, apenas cinco centros possuem a regulamentação junto ao Núcleo de Educação Estadual para o funcionamento, estando de acordo com subsídios de organização e tendo passado por fiscalização de infra-estrutura da Vigilância Sanitária e Corpo de Bombeiros, abrangendo o atendimento de quatrocentos e quinze crianças. Sendo que, mais da metade das crianças atendidas pela rede encontram-se nos centros que ainda trilham em busca de regulamentação, o que pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Rede Pública Municipal de Educação Infantil

CMEI¹²	Localização	Nº Educadoras	Nº de Crianças Atendidas
1. Alexandre Iarema	Rio Bonito	16	198
2. Anjo da Guarda	Vila Nova	4	54
3. Dona Candinha ®	Engenheiro Gutierrez	4	43
4. Irmã Ana	Riozinho	1	23
5. Jardim das Orquídeas ®	Jardim das Orquídeas	5	65
6. CAIC ®	Jardim Aeroporto	17	210
7. João Paulo II	Vila São João	5	50
8. Madre Tereza de Calcutá ®	Nhapindazal	3	35
9. Padre Pedro	Alto da Lagoa	4	51
10. Planalto do Futuro ®	Jardim Planalto	6	62
11. Santo Antônio	Conj. Santo Antônio	2	38
12. Tempo de Construir	Centro	10	173

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Irati, 10 de agosto de 2007.

No que converge ao espaço físico, como um dos elementos fundamentais para a pedagogia da infância, pontua Faria (1999, p. 70) como possibilidade educativa, de integração, de constituição de ambiente aberto e

¹¹ A colocação de zero a seis anos se dá em função de que a rede só passou a contar com o Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2008/2009, assim quando da coleta de dados a faixa etária de seis anos estava atendida na Educação Infantil.

¹² Os CMEIs que estão com ® ao lado do nome são os que possuem regulamentação de funcionamento.

flexível às necessidades da criança, a ação lúdica, a infra-estrutura física dos centros deixa a desejar, uma vez que não constituem-se em “espaços que garantam o imprevisto (e não improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras”, espaço favorável ao lúdico, ao jogo e à brincadeira.

Assim, ao verificarmos os espaços disponíveis nos centros, em paralelo com o Censo da Educação Infantil realizado pelo INEP por solicitação do MEC em 2000, é interessante apresentar a análise da tabela síntese:

Tabela 2 – Os espaços e os materiais na Educação Infantil

Espaços / Materiais	Brasil	Região Sul	Rede Municipal de Irati
Brinquedoteca	45,5%	50,6%	0
Biblioteca	21,5%	24,8%	50%
Parquinho	55,8%	77,6%	100%
Horta	19,0%	27,3%	8,3%
Viveiro	2,9%	3,0%	0
Quintal	68,4%	71,3%	100%
Brinquedos	84,1%	95,6%	25%
Jogos Pedagógicos	73,7%	85,8%	41,7%
Sucata	82,4%	90,2%	100%

Fonte: Censo da Educação Infantil 2000 e Entrevistas com as coordenadoras de CMEIs do município, realizadas entre setembro de 2007 e fevereiro de 2008.

Tendo em vista os espaços físicos e o material didático como indicadores da qualidade da oferta de atendimento desta etapa educativa, o Censo da Educação Infantil (2000), na tabela, demonstra que os percentuais das instituições (creches) que dispõem de infra-estrutura são baixos, tanto na média nacional quanto em relação à região sul, embora se tenha um relativo aumento dos índices como apresentam os dados acima. Em paralelo comparativo com a Rede Municipal de Educação Infantil iratiense, os dados são alarmantes, no que diz respeito ao espaço da brinquedoteca e de viveiros, e, em relação a brinquedos e jogos pedagógicos.

Dos doze centros nenhum possui uma brinquedoteca, um ambiente educacional e de valorização da ação ou atividade lúdica. Como afirma Santos (1997), estudiosa de brinquedotecas, elas representam objetivos salutares ao desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, intelectuais e emocionais, tais como:

- proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo;
- estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentrar a atenção;
- estimular a operatividade das crianças;
- favorecer o equilíbrio emocional;
- dar oportunidade à expansão de potencialidades;
- desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade;
- proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas;
- dar oportunidade para que aprenda a jogar e a participar;
- incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social;
- enriquecer o relacionamento entre crianças e suas famílias;
- valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade. (SANTOS, 1997, p.14)

Com relação à biblioteca, esta existe em formato móvel com rodinha (como pode ser observado na foto a seguir), podendo ser levada de uma sala para outra em seis centros, ou seja, 50% da rede. Entretanto, a qualidade do material de leitura disponível é duvidosa, os livros de literatura infantil, cujo uso é essencial nas propostas pedagógicas dessa etapa, são mínimos. A maior parte do acervo é composto de livros de histórias para crianças, estes utilitários, moralistas e descartáveis. Tal afirmação nos é possível tendo em vista pesquisas de iniciação científica, orientadas e concluídas nessa área.



Figura 5 – Biblioteca móvel, CMEI Planalto do Futuro

O parquinho, embora compareça em todos os estabelecimentos, a condição de manutenção e uso foi apontada pelas coordenadoras dos CMEIs como deficitária pela falta de conservação dos equipamentos e pela demora do corte da grama, o que acaba por impedir o uso do espaço pelas crianças.



Figura 6 – Parquinho, CMEI Madre Tereza de Calcutá



Figura 7 – Parquinho, CMEI Jardim das Orquídeas

O viveiro, enquanto espaço educativo e aproximação da criança com animais, não existe em nenhum dos centros. A horta existe enquanto proposta inicial em apenas um dos centros, esta por iniciativa pontual de uma das educadoras, conforme nos informou uma das coordenadoras entrevistadas.

O quintal é espaço presente em todas as instituições, de suma importância para a movimentação livre e desenvolvimento da infância, o que é consenso entre as coordenadoras, mas, nesse tocante, as demoras do corte da grama, embora façam a solicitação e preenchimento da requisição com frequência, tem tolhido o direito das crianças e educadoras ao uso do espaço. Pátio coberto também aparece como espaço importante à ação educativa lúdica e necessidade apontada pelas coordenadoras, uma vez que apenas três instituições (CAIC, Alexandre Iarema e Irmã Ana) dispõem desse espaço.

Apenas três centros possuem brinquedos para uso das crianças, em número insuficiente para a quantidade de atendidas, de acordo com as informações coletadas. Em relação aos jogos pedagógicos, cinco instituições os possuem, mas nas mesmas condições expressas em relação aos brinquedos.



Figura 8 – Acervo de brinquedos e jogos, CMEI CAIC

Já a sucata está presente na totalidade dos CMEIs, expressas pelos próprios brinquedos que dispõem (carrinhos sem roda, bonecas quebradas, jogos incompletos, etc) e, pela vontade das educadoras em confeccionar brinquedos para as crianças. Como poderemos observar na foto, a seguir, em que a educadora e as crianças brincam com uma bola confeccionada em papel, um dado feito de caixa de papelão encapada e outros brinquedos em más condições, fruto de doações dos pais das crianças e da comunidade.



Figura 9 – Crianças brincando, CMEI Jardim das Orquídeas

Verificamos, por esta caracterização, que a estrutura física e material dos CMEIs que compõem a rede não é das mais propícias e harmoniosas para o desabrochar e aprimoramento da cultura lúdica.

2.6. Caracterização da estrutura humana da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Irati

O atendimento à infância pela Secretaria de Educação, no município de Irati, tem uma passagem recente, data de julho de 2007, da Secretaria de Assistência Social ou PROVOPAR, assim, vivencia um processo de transição.

Levando em consideração o quadro geral de funcionários, temos a coordenadora municipal da Educação Infantil e 128 profissionais distribuídos na rede, sendo que 12 ocupam a função de coordenadoras, 77 educadoras da infância, 17 merendeiras e 22 auxiliares de serviços gerais. Entretanto, é válido ressaltar que, dentre estas profissionais, cem por cento mulheres, a função que ocupam na rede, na maioria das vezes, não corresponde à função de concurso ou contrato.

Das 89 profissionais, que lidam diretamente com a ação educativa nos CMEIs, entre coordenadoras e educadoras, apenas 26 funcionárias são efetivas da rede em funções diversas (professora, monitora ou servente) as 12 coordenadoras e outras 14 educadoras da infância, as demais são contratadas, via CIEE, como estagiárias, como já mencionamos anteriormente, embora ocupem de fato a função de educadoras.

A coordenadora municipal da Educação Infantil possui formação no Magistério, ensino superior em Pedagogia e pós-graduação - especialização em Psicopedagogia, como também experiência de onze anos na área. Assim como as coordenadoras dos centros, ocupa a diligência, enquanto indicação do poder local.

No que tange à qualificação profissional das coordenadoras de CMEIs, todas possuem formação no Magistério, sendo que três formaram-se na década de 1980 na Escola Normal, e nove formaram-se no ano de 2001 no Magistério à distância junto ao IESDE (Inteligência Educacional e Sistema de Ensino Brasil S. A.), isto devido a uma exigência municipal, quando na época gozavam do pleno exercício da profissão de monitoras ou educadoras da infância. Com relação à formação em nível superior, uma delas fez opção de não prosseguir os estudos por convicção, uma tem formação em Letras e especialização em Psicopedagogia, dez estão cursando Pedagogia à distância, na UNIRATI (Instituto de Ensino Superior de Irati Ltda). Embora todas essas profissionais exerçam o cargo de coordenadoras, continuam a receber os salários de acordo com a função de contrato.

No que promulga a LDB 9394/96, em seu artigo 62, todas as coordenadoras têm a formação mínima exigida para a docência na primeira etapa da educação básica: Educação Infantil. Já no que diz respeito à função de coordenação que ocupam, nenhuma tem diploma superior em Pedagogia, como descreve a sexta diretriz das DCNEI, de 17 de dezembro de 1998.

Com relação às 77 educadoras da infância, que compõem a Rede de Educação Infantil Municipal, a formação é a que se apresenta na tabela a seguir:

Tabela 3 – Nível de qualificação das educadoras da infância do município de Irati-PR

Nível de formação	Nº de docentes	Porcentagem
1. Ensino Fundamental Incompleto	1	1,3 %
2. Ensino Médio em curso	2	2,6 %
3. Ensino Médio	4	5,19 %
4. Ensino Médio cursando outro curso superior	4	5,19 %
5. Ensino Médio cursando Pedagogia	17	22,07 %
6. Magistério em curso	8	10,4 %
7. Magistério	24	31,16%
8. Magistério cursando Pedagogia	8	10,4 %
9. Normal Superior	1	1,3 %
10. Pedagogia	3	3,9 %
11. Pedagogia cursando outro curso superior	1	1,3 %
12. Pedagogia cursando Pós-Graduação	3	3,9 %
13. Pedagogia e Pós-Graduação	1	1,3 %
TOTAL	77	100%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Irati, 10 de agosto de 2007.

A partir da análise da formação das educadoras da infância, constatamos que, destas 77 educadoras, 36, ou seja, 40,5% não possuem a formação mínima exigida no artigo 62 da LDB - Magistério na modalidade Normal, para atuar como docentes na Educação Infantil, embora atuem.

Visualizamos, assim, desde a caracterização da rede, um quadro nada favorável e harmonioso no que tange à qualificação e à formação dos profissionais envolvidos com a dinâmica da Educação Infantil, o que leva a crer, numa análise preliminar, que este nível de ensino não tem recebido a devida atenção do poder público local. Contudo, não desejamos realizar julgamento apressado, tendo em vista o lócus de investigação. Desta maneira, nos capítulos que seguem, primaremos por delinear uma análise substancial e pormenorizada, tendo por foco a proposta educativa e pedagógica da Educação Infantil municipal e as vozes de suas profissionais.

Capítulo 3

A Educação Infantil e o Brincar na Proposta Educativa e Pedagógica Municipal

Ao encaminhar nossa investigação para a Proposta Educativa da Rede Pública Municipal de Educação iratiense, é importante salientar que o município não conta com Sistema de Ensino próprio, nem com um Conselho Municipal de Educação (CME) deliberativo.

No que diz respeito ao CME, vem se realizando uma movimentação tímida no sentido de que, embora consultivo, este tenha uma dinâmica mais atuante. Tendo realizado uma discussão nessa direção, conforme noticiou Carolina Filipaki, no Jornal Folha de Iрати (14/11/2007), em 9 de novembro de 2007, contando com a presença do professor e consultor técnico Flávio Vendelino Scherer do CME de Toledo, a fim de salientar a importância na especificação de metas educacionais e delineamento de diretrizes curriculares integrando a educação à realidade local.

Assim, ao possuir um CME consultivo e não possuir um sistema de ensino próprio, a educação municipal funciona sob regimento da legislação nacional e estadual. A Educação Infantil municipal, por sua vez, não possui uma Proposta Educativa documentada e regulamentada em funcionamento, em complementação às políticas educacionais nacionais ou estaduais. A rede funciona a partir da Deliberação 02/05, que regulamenta a Educação Infantil no sistema estadual paranaense, que coaduna com as especificidades da área apontadas no plano nacional e, em seu artigo 3º § 1º, aponta para gradativa transformação de creches e pré-escolas em Centros de Educação Infantil, o que, na rede em estudo, ocorreu pelo decreto municipal nº 120, de 03 de novembro de 1999.

O decreto nº 120/99, promulga que as creches municipais passam a integrar a rede municipal de ensino, sob a nomenclatura de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Entretanto, este decreto que atende o disposto

no artigo 89 da LDB, bem como a orientação do COEDI no documento *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil* (Brasil, 1998, v. 1, p. 14), não o faz em sua plenitude, pois a efetiva passagem da Secretaria de Assistência à Secretaria de Educação só se dará de fato anos mais tarde em julho de 2007, como explicitamos anteriormente.

Nesse processo de transição de uma Secretaria para outra, inicia-se o delineamento de propostas para área da Educação Infantil.

Tendo em vista a falta de documentação escrita na Rede de Educação Infantil Municipal iratiense, pedimos a devida licença para anteciparmos, neste tópico, alguns dados que foram coletados mediante a realização de entrevistas com a coordenadora municipal da Educação Infantil e com as doze coordenadoras de CMEI, que se fazem oportunos para a compreensão da proposta educativa e pedagógica municipal no que converge a princípios educacionais e à cultura do lúdico.

Com a incorporação dos CMEIs pela Secretaria Municipal de Educação, surgiu a necessidade de regulamentação destes centros, junto ao Núcleo Estadual de Educação iratiense. Assim, deu-se início a uma cobrança frente aos centros para elaboração da proposta pedagógica.

Uma Proposta Pedagógica é um documento particularizado de uma instituição de Educação Infantil, é um caminho, uma projeção de expectativas para a educação da infância, na qual os envolvidos (profissionais, pais, comunidade e criança) reúnem diretrizes práticas, bases teóricas, bem como aspectos de natureza técnica para sua viabilização. A composição de uma Proposta Pedagógica, de acordo o COEDI (BRASIL, 1996, p.16), deve contemplar três planos distintos: “responsabilidade da equipe encarregada da definição das políticas, estariam contemplados temas relativos à história da instituição e sua função; à visão de criança, desenvolvimento infantil, conhecimento, aprendizagem, ensino; o papel dos profissionais envolvidos, a relação instituição/família/comunidade”.

Assim, vemos que a elaboração de uma proposta pedagógica é um processo complexo, no qual deve existir comprometimento. Não podem ser

desconsideradas, como pondera Faria e Sales (2008), o percurso, a história que constitui a instituição, as normas emanadas do poder público, as determinações legais, os aportes teóricos, as crenças e os valores da comunidade de pertencimento, as crianças enquanto sujeitos de direito.

De acordo com a coordenadora da Educação Infantil Municipal: “A Proposta Pedagógica é a identidade ou o “retrato” de uma instituição educativa ou CMEI, revelando seu contexto, história, valores, concepções e expectativas”¹³. Esta foi a definição e orientação dada às coordenadoras de CMEI, em uma reunião na SME, para que encaminhassem junto a sua equipe em cada centro a elaboração da proposta pedagógica.

Segundo as coordenadoras de CMEI, as orientações preliminares e únicas recebidas para elaboração da Proposta Pedagógica se deram numa reunião no final de julho de 2007, por meio da explanação de um membro da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, esta o fez na forma expositiva, com auxílio de slides, uma apostila e, posteriormente, colocou-se à disposição para esclarecimento de dúvidas. As coordenadoras afirmaram, ainda, ter recebido um roteiro¹⁴ de estruturação, mas, em última instância, o encaminhamento para elaboração da Proposta Pedagógica foi da equipe de cada centro.

A SME, conforme expuseram as coordenadoras, envolveu-se apenas nas correções das propostas e no apontamento de falhas a serem complementadas.

O respaldo teórico de elaboração das propostas, de acordo com as coordenadoras, foram os RCNEI's e as edições da Revista Criança¹⁵, bem

¹³ Fragmento de entrevista realizada em 25 de setembro de 2007, com a coordenadora municipal da Educação Infantil.

¹⁴ Anexo D, digitalização roteiro para elaboração de Proposta Pedagógica SME de Irati-PR.

¹⁵ A Revista Criança está em circulação há 25 anos. Editada, publicada e distribuída pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC, caracteriza-se como um instrumento de disseminação da política nacional de educação infantil e de formação do professor. Representa uma importante fonte de informação e de formação de profissionais que atuam na área. É distribuída diretamente nas escolas públicas que atendem à educação infantil e nas instituições privadas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Também recebem as revistas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e do Distrito Federal, além de entidades que integram o Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica – CONPEB.

como as percepções da experiência que possuem. Em momento algum, as coordenadoras fizeram menção às DCNEI, que possuem caráter mandatório no regimento da Educação Infantil, à LDB ou a qualquer outro documento elaborado pela COEDI.

Embora a coordenadora da Educação Infantil municipal afirme que o processo de elaboração das Propostas Pedagógicas, nos CMEIs, tenha tido orientação e supervisão da Secretaria, não é isto que demonstram os relatos das coordenadoras de centro. A este respeito julgamos interessante trazer fragmentos da transcrição de entrevistas com duas coordenadoras, para ilustrar o processo por elas vivenciado:

Nós fomos lá, convocados para uma reunião. Aí a pessoa leu e foi folhando assim e dizendo item por item o que tinha que ter. Ficou uma coisa assim, vocês entenderam então agora vocês fazem. Ai chegou aqui foi por nossa conta. A gente conversou entre nós, recebemos uma ajuda da coordenadora da escola aqui do bairro que explicou o que era assim um projeto político pedagógico na escola e o que era uma proposta. Tô sendo bem realista a coisa foi complicada, mas conseguimos fazer. Cada uma ajudou um pouco aqui. Entregamos em outubro (de 2007). (C 11, 19/02/2008).

Bom a gente construiu a proposta pedagógica em cima do currículo e através das Revistas Criança que vem pra nós que são muito boas, e os Referenciais. Agora o livro das Orientações¹⁶ para a Proposta eu recebi este ano, quando retornei das férias dia 6 de fevereiro (de 2008) ele estava aqui. Então quando foi montada a proposta pedagógica ninguém tinha este livro ainda, seria bom se tivesse. Eu estava lendo seria bastante facilitador se a gente tivesse recebido antes. Porque pra gente fazer essa proposta foi preciso buscar em muitos lugares, fazer muitos levantamentos de leitura para chegar no texto. (C 10, 18/02/2008).

A partir da fala das coordenadoras, podemos concluir que o processo de elaboração da proposta pedagógica foi algo “jogado” pela Secretaria, tendo em vista atender um papel burocrático no cenário de regulamentação. Não foi pensado na construção da Proposta Pedagógica como um processo coletivo de composição de uma gestão educacional, com objetivos claros e maduros. As orientações oferecidas foram vagas e não houve uma atenção no debate das determinações legais, aportes teóricos ou propositura coletiva da rede. A Secretaria foi displicente, conforme a fala de C10, também com relação à

¹⁶ Material elaborado pela SEED do Estado do Paraná em 2006, denominado *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil*, o qual foi recebido pela SME em dezembro de 2007, após uma solicitação ao Núcleo Regional de Irati, recomendada pela pesquisadora.

distribuição do material *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil* (Paraná, 2006), o que teria contribuído muito no processo de formulação das Propostas Pedagógicas.

Levando em consideração a formação deficitária das coordenadoras e o processo de qualificação pelos quais passaram, ao longo de sua trajetória, o acompanhamento e a consultoria da SME deveria ter sido mais presente na elaboração e também na busca de efetivação da proposta. Percebemos, nas falas transcritas acima, que os centros não receberam a devida atenção. Embora no caso dos cinco CMEIs regulamentados até o momento, a entrega da Proposta Pedagógica tenha sido em outubro de 2007, a ponderação de “por enquanto a proposta só tá no papel” foi coro comum, na conversa informal tida com as coordenadoras, em 20 de fevereiro de 2008¹⁷.

Mesmo guardadas algumas proporções de limitações do entendimento, da formação e do desconhecimento de alguns documentos da Educação Infantil, as coordenadoras de CMEI compreendem de forma prática a colocação de Oliveira (1998):

A proposta pedagógica que cada creche e pré-escola elabora condiciona sua estrutura e funcionamento: a forma de intervenção do adulto, o grau de estruturação do conteúdo proposto à criança, a presença de um modelo educativo mais familiar ou mais escolar, a razão adulto-criança defendida, o lugar dado ao jogo, a forma de organização do espaço. (BRASIL, 1998, p. 89).

Entretanto, na escrita das propostas dos centros, em especial as quatro que tivemos acesso integral, visualizamos o seguimento do roteiro elaborado pela SME de modo impessoal, cópias literais sem citação das proposituras apresentadas pelo RCNEI (Brasil, 1998), bem como do caderno *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil*¹⁸ (Paraná, 2006), sem penetrar nas demandas e reais necessidades da criança de cada CMEI e comunidade de pertencimento. Exemplos tácitos são os que seguem:

¹⁷ Encontro mantido com as coordenadoras por ocasião de um convite da SME, que anunciou na ocasião o início de um plano de formação de educadoras da infância na rede municipal até então inexistente.

¹⁸ As Propostas Pedagógicas que fazem uso deste documento, são as que foram corrigidas ou reformuladas, após a chegada deste nos CMEIs.

O Centro Municipal de Educação Infantil atende as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, embasados nos seguintes princípios: * 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. (PROPOSTA PEDAGÓGICA CMEI JARDIM DAS ORQUÍDEAS, 2007, p. 25).

Observamos pelo trecho da Proposta Pedagógica acima que, ao tocar no aspecto da *Missão da Escola* (ou seja, missão do centro), tem-se a reprodução dos princípios estabelecidos pelo RCNEI (BRASIL, 1998, p.13). Isto ocorre em diversos textos das propostas, em itens diversos do roteiro, o qual foi seguido à risca.

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar suas práticas às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redimensionar esse processo como um todo.

A avaliação é processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a auto-estima das crianças. (PROPOSTA PEDAGÓGICA CMEI PLANALTO DO FUTURO, 2007, p. 39).

Constatamos, no item *A Avaliação Institucional*, que a conceituação do processo avaliativo também se dá tendo em vista a cópia literal do RCNEI (1998, p. 59).

Tal fato também podemos observar na Proposta Pedagógica do CMEI Tempo de Construir, que no item *Aspectos Legais da Educação Infantil* faz uma cópia fiel e direta do capítulo dois *A Educação Infantil no Contexto Legal e Institucional*, do caderno *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil* (Paraná, 2006, p.13-15).

Contudo, as coordenadoras pontuam, no discurso proferido nas entrevistas, que a criança é a prioridade na Educação Infantil, e isto se configura em algumas práticas que observamos e de que temos conhecimento. Mas falta aos profissionais da rede instrumentalização formativa, competência textual e discursiva para traduzir em linguagem escrita em suas Propostas Pedagógicas o que aspiram e, de algum modo, buscam realizar no cotidiano das instituições.

Em todas as propostas, as quais tivemos acesso, aparecem em termos gerais, no tópico *Seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades do trabalho pedagógico*, o enquadramento educativo como atividade pedagógica e lúdica, respeitando os eixos ou blocos apontados no RCNEI (Brasil, 1998), no volume Conhecimento de Mundo: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática; visando atuações educativas com dança, música e brincadeiras que desenvolvam requisitos importantes como equilíbrio, atenção, concentração, socialização, linguagem, valores, esquema corporal etc.

Não há um detalhamento nas propostas pedagógicas dos CMEIs com relação ao espaço e o tempo oferecido ao elemento lúdico e ao brincar no âmbito das instituições, nem referente ao registro de concepção e definição dessa atividade. Muito embora a importância do lúdico tenha sido mencionada em todas as entrevistas realizadas, tal fato teremos como analisar com maior profundidade no próximo capítulo. Capítulo este que nos remete às concepções de lúdico que integram o discurso das profissionais pertencentes à Rede de Educação Infantil Municipal investigada.

Capítulo 4

Concepções Referentes à Educação Infantil e ao Lúdico da Secretaria Municipal de Educação: vozes das profissionais

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados coletados mediante as entrevistas com a coordenadora municipal de Educação Infantil e com as doze coordenadoras de CMEIs, bem como, em tópico subsequente, os dados levantados, via grupo focal, com as educadoras da infância pertencentes à rede, com intuito de abstrair as vozes das profissionais da Educação Infantil em relação a: contexto, histórico, formação, educação, prática educativa e concepções acerca da ação lúdica e do brincar.

As entrevistadas serão tratadas respectivamente como CM, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11 e C12, com objetivo de resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, tendo sido enumeradas a partir da ordem cronológica de realização das entrevistas. As falas foram transcritas de acordo com as suas oralidades. As entrevistas tiveram como foco de análise: a formação das profissionais responsáveis pela Educação Infantil municipal, suas histórias na Educação Infantil e as práticas educativas desenvolvidas nas instituições.

4.1. Análise das entrevistas realizadas com a coordenadora municipal da Educação Infantil e com as doze coordenadoras de CMEIs

A entrevista buscou, em um primeiro momento, identificar melhor os participantes da pesquisa. Posteriormente, foram levantadas questões relativas à formação, enquanto profissional da Educação Infantil, histórico na área, percepções referentes à prática educativa, à infância e à criança, e concepções vinculadas à ação lúdica e ao brincar, espaço e tempo, seus benefícios e suas implicações.

Com afincos de diagnosticar quais as concepções de educação infantil e ação lúdica que permeavam o discurso dos profissionais da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Irati, a primeira entrevista foi realizada no dia 25 de setembro de 2007, com a coordenadora municipal da Educação Infantil. As demais entrevistas, com as doze coordenadoras de CMEIs, foram realizadas entre os dias 27 de setembro de 2007 e 21 de fevereiro de 2008, conforme agendamento prévio e disponibilidade das entrevistadas. No que diz respeito ao trabalho educativo, todas as entrevistadas já passaram pela experiência docente na Educação Infantil e têm uma experiência em educação que se localiza entre dez e vinte e três anos de prática.

Para análise das entrevistas, organizamos cinco indicativos que serão apresentados, respectivamente: a Formação, a Identidade, a Infância, a Prática na Educação Infantil e, por último, as Concepções da Ação Lúdica: o Brincar.

Com a função de iniciar a análise do primeiro indicativo consideramos importante apresentar as tabelas que seguem, as quais expõem as características pessoais das profissionais de Educação Infantil entrevistadas, coordenadora municipal e coordenadoras de CMEI. Tendo em vista a escolaridade mínima exigida pela LDB 9394/96, todas as profissionais estão aptas ao exercício da docência, com relação à função de coordenação apenas CM atende os requisitos da DCNEI.

Tabela 4 – Características pessoais das entrevistadas

Identificação	Idade	Regime de trabalho	Função de Concurso
CM	42	Efetiva	Professora
C1	38	Efetiva	Professora
C2	54	Efetiva	Servente
C3	42	Efetiva	Monitora
C4	42	Efetiva	Monitora
C5	42	Efetiva	Monitora
C6	38	Efetiva	Monitora
C7	42	Efetiva	Professora
C8	44	Efetiva	Professora
C9	41	Efetiva	Monitora
C10	40	Efetiva	Servente
C11	33	Efetiva	Monitora
C12	42	Efetiva	Monitora

Fonte: Entrevistas realizadas entre setembro de 2007 e fevereiro de 2008.

Tabela 5 – Características pessoais das entrevistadas: Formação

Identificação	Magistério/ Ano	Ensino Superior/ Ano	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)/ Ano
CM	Completo/ 1985	Pedagogia/ 1989	Psicopedagogia/ 2000
C1	Completo/ 1987	Pedagogia/ em curso	-----
C2	Completo/ 2001	Pedagogia/ em curso	-----
C3	Completo/ 2001	Pedagogia/ em curso	-----
C4	Completo/ 2001	Pedagogia/ em curso	-----
C5	Completo/ 2001	-----	-----
C6	Completo/ 2001	Pedagogia/ em curso	-----
C7	Completo/ 1984	Letras/ 1992	Psicopedagogia/ 2007
C8	Completo/ 1980	Pedagogia/ em curso	-----
C9	Completo/ 2001	Pedagogia/ em curso	-----
C10	Completo/ 2001	Pedagogia/ em curso	-----
C11	Completo/ 2001	Pedagogia/ em curso	-----
C12	Completo/ 2001	Pedagogia/ em curso	-----

Fonte: Entrevistas realizadas entre setembro de 2007 e fevereiro de 2008.

Tabela 6 – Características pessoais das entrevistadas: Tempo de Serviço¹⁹

Identificação	Magistério	Educação Infantil	Docência Ed. Inf.	Coordenação Ed. Inf.
CM	11 anos	7 anos	2 anos	5 anos
C1	20 anos	5 anos	2 anos	3 anos
C2	17 anos	17 anos	13 anos	4 anos
C3	11 anos	11 anos	3 anos	8 anos
C4	13 anos	13 anos	10 anos	3 anos
C5	10 anos	10 anos	8 anos	2 anos
C6	11 anos	11 anos	8 anos	3 anos
C7	21 anos	3 anos	1 ano	2 anos
C8	23 anos	19 anos	14 anos	5 anos
C9	12 anos	12 anos	7 anos	5 anos
C10	12 anos	12 anos	7 anos	5 anos
C11	12 anos	12 anos	8 anos	4 anos
C12	15 anos	15 anos	7 anos	8 anos

Fonte: Entrevistas realizadas entre setembro de 2007 e fevereiro de 2008.

¹⁹ Embora as entrevistadas sejam efetivas em funções diversas à docência, como servente e monitora, a fim de caracterização expressa, nesta tabela, nos atentamos à função de fato ocupada por estas profissionais.

Quanto à **Formação**, apenas CM tem formação em nível do Magistério, Ensino Superior em Pedagogia e Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia. As demais entrevistadas apenas C5 é formada somente no Magistério, C7 é formada no Magistério, Ensino Superior em Letras e Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, as outras são formadas no Magistério e estão cursando Pedagogia em curso de Educação à Distância, junto à UNIRATI. Entretanto, todas as entrevistadas vêem a formação, seja esta inicial e/ou permanente, como aspecto importante na trajetória de profissionais da Educação Infantil. Tal fato pode ser observado a partir das falas transcritas na seqüência.

Após falar de sua formação, CM foi indagada sobre qual tipo de formação a Secretaria Municipal de Educação deseja para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Ela respondeu:

Para trabalhar na Educação Infantil é necessário que tenha formação no Magistério ou Pedagogia. Até então como a Z.²⁰ colocou na nossa conversa, estamos pegando as meninas que estão cursando Pedagogia e Magistério via CIEE, enquanto não é feito o concurso.

A partir da resposta de CM, foi possível constatar que existe preocupação em relação à formação inicial mínima para atuação na Educação Infantil que permeia o discurso da Secretaria. Quanto à problemática da realização de um concurso, é preciso rememorar que a passagem das creches e pré-escolas, ou seja, CMEIs da Secretaria de Assistência Social ou PROVOPAR à SME é recente no município, datando do início do segundo semestre de 2007, assim muitas dificuldades vem sendo enfrentadas com essa transição.

Em sua maioria, os discursos das coordenadoras ao serem indagadas sobre a formação remetem às estagiárias “meninas” que atuam como educadoras junto à Educação Infantil, uma vez que a composição da rede que conta com 77 educadoras, destas, apenas 14 são efetivas e, 63 contratadas (estagiárias).

Reportando às entrevistas, com relação ao aspecto da formação, C1 afirma que:

²⁰ Secretária Municipal de Educação.

A Secretaria está dando preferência para alunas de Pedagogia ou do Magistério, isso tem facilitado um pouco, pois pelo menos estudam na área. (...) elas chegam aqui, algumas fazendo Pedagogia outras fazendo Magistério, cruas, elas tem a parte teórica, mas a prática não. Mas tem boa vontade e o principal que eu julgo, que é o carinho com as crianças elas têm. Mas o resto a gente tem que ir encaminhando. É o que eu já falei, a gente trabalha consegue desenvolver, mas no meu ponto de vista, assim, pra mim, pro que eu gostaria que fosse elas chegam a cinquenta por cento. Sabe, mas não por elas não ter vontade de fazer um trabalho bem feito, mas porque elas não têm aquele respaldo pra desempenhar sua função. O ideal para atender as crianças e possibilitar o processo de formação²¹ era que tivéssemos duas meninas em cada turma.

A resposta da primeira coordenadora possibilitou-nos inferir que o aspecto formativo é, por ela, valorizado de forma abrangente, tendo em vista a perspectiva de Tardif (2002), em que os saberes da docência não se constituem numa vertente única, assim na constituição da profissionalidade do/a professor/a de/a Educação Infantil, é importante uma formação inicial, experiencial, prática e em serviço. As condições de trabalho também são apontadas para uma melhor execução de suas funções, o respaldo com relação à prática educativa, maior apoio pedagógico da Secretaria e ampliação do quadro de profissionais, com duas educadoras por turma.

A coordenadora C2, ao tratar da questão da formação docente para atuação na Educação Infantil, reportou-se a sua própria história de vida e se emocionou. Tal fato reforçou mais ainda a idéia de que a relação teoria-prática e prática-teoria são imprescindíveis na compreensão de formação educativa inicial e permanente.

Eu fui convidada pela R. F.²² pra trabalhar aqui na creche ser auxiliar de uma outra menina em 1990. Mas quando eu entrei, ela não quis mais ficar na sala com as crianças. E eu tinha apenas quarto ano primário. Ela deixou a sala na minha mão. Ai o que aconteceu? Eu voltei a estudar. Correr atrás do meu ensino. E foi aonde que eu cheguei até o Magistério e na Pedagogia agora. E fiquei aqui junto com as crianças e estudando todo esse tempo. No começo tive dificuldades não sabia fazer nada assim, mas com o auxílio da V. B., ela fazia parte da equipe pedagógica da prefeitura, ela me ajudou muito, devo muito a ela, o apoio (choro), devo muito a ela.

A educadora demonstrou que se sentiu incompleta com relação a conhecimentos e saberes para o exercício da profissão e foi buscar subsídios

²¹ Entende-se formação permanente, continuada ou em serviço.

²² Primeiras letras do nome e sobrenome da responsável pelas creches na época, sob responsabilidade do PROVOPAR.

para a sua formação. A fala de C3, transcrita abaixo, também é representativa da importância dada à formação para o trabalho educativo na instituição de Educação Infantil que coordena.

Do ano passado para cá eu acho que essa creche evoluiu bastante, ou ... (riso)... essa, esse CMEI evoluiu bastante. Por que agora eu só tenho estudantes de Pedagogia na verdade, então elas trazem bastante coisa, deram ânimo novo até para mim, trazem novidades, até as paredes mudaram, não tinha nada faltava cor, agora você pode ver. Elas brincam com as crianças, são crianças também, dinâmicas. Correm, pulam, cantam, gritam, riem, não param, têm uma força, uma vontade de trabalhar sabe, motiva a gente. As mais velhas que estavam aqui não tinham pique, elas têm. Interação com as crianças e o espaço dessa creche, CMEI ficou mais feliz.

A coordenadora C3 demonstrou, em suas colocações, que a formação tem importância significativa no saber fazer na Educação Infantil, e este saber tem reflexos positivos na prática educativa, na instituição de atendimento à infância e na vida das crianças atendidas. Pontua, também, a importância da ludicidade, enquanto estado de ânimo das educadoras, o que ofereceu vigor à prática educativa desenvolvida no âmbito da instituição.

Nessa mesma direção, a coordenadora C6 diz:

As meninas²³ estudam fazem Magistério e outras Pedagogia, eu acho elas ótimas, desde o sentido de cumprir horário, elas não faltam são responsáveis, as crianças estão aprendendo bastante esse ano. Gostam das tias, sabe? Brincam e aprendem. (...) Então eu acho que eu nunca tive uma equipe tão boa como agora.

No tocante da formação relacionado ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, as coordenadoras C8 e C11, explicitam os posicionamentos a seguir que denunciam as condições de trabalho desfavoráveis em que atuam as educadoras da infância, na rede investigada.

Elas tão trabalhando bem, assim não têm o que reclamar, elas fazem direito bem como a gente orienta. Elas vêm até preparadas. Porque aqui não tem incentivo, nem dinheiro, nem formação. C8

Elas fazem o possível. Sempre digo pra elas que admiro muito, cada uma delas que trabalham, estudam, correm atrás. São companheiras ajudam muito uma outra, passam informações. Eu vivo elogiando elas e tem que elogiar pra elas não desanimar. (...) Voltando um

²³ Meninas no sentido de professoras de Educação Infantil e/ou educadoras da infância. A nomenclatura meninas justifica-se, uma vez que grande parte do quadro dos CMEIs é composto de contratadas, estagiárias via CIEE, advindas do Magistério ou cursantes de Pedagogia, em sua maioria jovens recém saídas do Ensino Médio.

pouco ao assunto da formação no final do ano eu até falei lá que achava interessante quando tivesse um curso chamar também as meninas nossas. Elas precisam estão atuando com as crianças, não estão aqui à-toa, mas elas nunca são convidadas. Eu acho isso errado. A educação é uma coisa que não pode parar tem que estar se atualizando. Acho isso tão errado. (...) Amanhã a gente terá a reunião, será com a G. S. lá na Secretaria de Educação, ela coordenou escola agora não sei em que ta trabalhando direito agora. Mas a E. ligou e disse que ela teria umas coisas para nos passar. Na semana de curso que teve prôs professores de escola não chamou a gente nem as meninas. C11

As coordenadoras C8 e C11 explicitam em suas falas que a formação inicial com a qual as estagiárias ingressam nas salas de Educação Infantil é boa. No entanto, a formação continuada ou permanente da rede, sendo inexistente, é vista como falta de incentivo por parte delas, como coordenadoras e, por parte das próprias educadoras da infância. A falta de incentivo formativo e financeiro é apontada pelas coordenadoras como responsável pela rotatividade de educadoras da infância, que de acordo com elas, é alta.

Com relação à formação, com a qual as estagiárias iniciam, apenas C10 emitiu parecer desfavorável: “Tenho aqui quatro estagiárias do curso de Pedagogia, duas boas e duas que nem sei como tão na faculdade, uma calamidade. Umas têm mais vontade que as outras”. Em explanação posterior, esta coordenadora foi colocando que a motivação e o encanto pela profissão, bem como o “gostar” de criança, também é fator importante na constituição da profissionalidade docente.

No tocante à formação, existe uma compreensão e consenso entre as entrevistadas da contribuição para o trabalho desenvolvido na área de Educação Infantil. Nesse sentido, CM ao ser questionada quanto à existência de uma política de formação continuada em serviço para os/as professores/as da Educação Infantil, respondeu:

Por enquanto não houve nenhuma iniciativa da Secretaria, mas em termos de propostas para o futuro desejamos organizar. Mas ta tudo conturbado com o quadro de professoras existente, não dá para investir. Enquanto não houver a estruturação do quadro, não dá para capacitar as meninas, é tudo muito instável.

Ao se referir à instabilidade, crê-se que CM esteja novamente reportando-se à transição recente dos CMEIs para a SME, bem como ao fato

das educadoras da infância não pertencerem, em sua maioria, ao quadro efetivo da rede.

No entanto, quanto a esse posicionamento, algumas mudanças já começam a ser implementadas na Rede de Educação Infantil Municipal iratiense da entrevista com CM, em 25 de setembro de 2007, para reunião realizada com as coordenadoras, em 20 de fevereiro de 2008, na qual foi anunciado um plano de formação em serviço para as educadoras da infância.

A esse respeito, C12, última coordenadora por nós entrevistada, um dia após essa reunião, ao ser indagada sobre o plano de formação, expõe sua opinião:

Aquela reunião de ontem tudo o que ela falou a gente já sabia. Horário, a função da coordenadora, o que é pra fazer. Tanto que você viu que eu perguntei para ela: "Você conhece a rotina de uma creche?" Ela se saiu me dizendo, vai me diga lá. Você ta vindo aqui, você foi em outras, você ta vendo tudo, ai você vai (mencionou o nome da pesquisadora) e prepara uma capacitação para nós, pelo que você viu de errado, de certo, vai parabenizar o bom e vai mostrar o que tem que mudar, ai sim. Essa capacitação que eles tão pretendendo fazer uma vez por mês, nesse horário desse jeito. Veja só uma vai ficar aqui com duas turmas para a outra ir lá, ai no outro dia outra. Vai ser bem complicado. Mas mesmo assim dez, sinal que começou, porque precisa. Um dia, uma tarde não vai ter problema nenhum, demorou, mas veio e foi de tanto pegar no pé delas em cada reunião que tinha, em cada encontro a gente pedia. Porque em outros tempos nós tivemos isso, lá atrás com a V. B., que ia no PROVOPAR, existia rodízio entre nós na creche, fazia oficinas, ensinava construção de materiais com sucata, falava dava orientações do que podia e não podia fazer com as crianças, dava apostila, brincadeiras, mostrava o pedagógico pra nós. Era maravilhoso esse tempo. Agora infelizmente não tem nada. Não tem! Nesses últimos oito anos, tivemos uma reunião bem grande no início do ano passado. Ah com você. E agora tão falando que vai começar agora. Em todos os sentidos a gente ta bem decepcionada.

A coordenadora C12 vê com ânimo a iniciativa do plano de formação continuada, embora não tenha a estrutura ideal, por precarizar o atendimento às crianças nos CMEIs. Por outro lado, sente receio que este não atenda as necessidades formativas, uma vez que não existe uma aproximação real entre a SME, na pessoa do ministrante do programa, com os centros, uma compreensão da realidade como locus de formação. Mostra, em sua fala, certa desconfiança do encaminhamento dado ao atendimento à infância na rede, bem como desencantamento quanto ao trabalho que se empenha em realizar junto com as educadoras, sem receber o devido apoio.

Quanto ao programa de formação em serviço, este teve início em 17, 18, 19 de março de 2008, no horário da 13h às 17h, com exposição oral, voltada para o “Desenvolvimento Infantil e Musicalidade”. Nos três dias, foi realizada a mesma explanação, com turmas alternadas de educadoras, de acordo com a escala de participação, organizada pelas coordenadoras dos centros. Quanto à percepção desse plano de formação pelos sujeitos da pesquisa, poderemos ter uma melhor avaliação quando da análise dos grupos focais realizados com as educadoras.

A formação continuada e em serviço é importante aspecto a ser considerado pelos profissionais da Educação Infantil, desde as discussões fomentadas pela COEDI, da LDB em seu artigo 67, bem como do documento *Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006, p.15), que pontua o compromisso municipal, com sistema de ensino próprio ou integrado ao sistema estadual, com a formação continuada de professores em exercício junto à sua respectiva rede.

Quanto à **Identidade**, ao responderem questões sobre o que define ou identifica o profissional de Educação Infantil, o professor ou o educador da infância, as coordenadoras entrevistadas interligaram suas colocações com o aspecto formativo e emocional, enfatizaram o amor, a paixão na opção pela Educação Infantil, o envolvimento pessoal e profissional, a trajetória profissional e suas marcas emotivas, especificidade da profissão e compromisso com a atuação na infância. Nesse sentido, as respostas transcritas, na seqüência, são emblemáticas para compreensão do discurso das entrevistadas.

Para mim eu amo Educação Infantil, eu acho que a Educação Infantil é a base porque é aqui que começa toda a educação. Para ser educador de Educação Infantil a primeira coisa é amar fazer isso. É preciso amar a Educação Infantil e gostar muito de criança, porque se não a pessoa não consegue, não consegue trabalhar. É necessário ter algum tipo de formação. Eu mesmo acho que tenho pouca formação. E eu estou procurando me formar, e procurando sempre mais e mais para conseguir trabalhar melhor com eles, as crianças e as meninas (educadoras). (C3)

O professor ou o educador tem uma função bem interessante que precisa formação e de postura de cintura, molejo. É a minha visão. Porque você vê a hora que acontece algo que você tá stressado tem que manter a calma pra trabalhar com a criança, falar e ela entender.

Tem que ter postura de cintura. Tem que ter equilíbrio, não pode stressar, gritar, essas coisas. Tem que saber lidar com diferentes situações. (C2)

Vemos, na fala das coordenadoras C2 e C3, a questão formativa e emocional muito forte na constituição da identidade de educadora da infância, como todas, elas se intitulam, sem exceção, por compreenderem a atuação com crianças pequenas como função indissociável entre cuidar-educar, educar-cuidar, é diferente da postura de ensinar conteudística que compreendem na definição de professor. Também, C2 ao pontuar “saber lidar com diferentes situações”, acena para competência polivalente do profissional que atua com crianças pequenas, explicitada no documento elaborado pela COEDI *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL,1998), nas DCNEI (BRASIL,1998) e nos RCNEI (BRASIL,1998).

A coordenadora C7 também aponta o aspecto formativo e a sua identificação com a função educador da infância, indissociabilidade cuidar-educar.

Aqui para tá na lida com as crianças tem que ter formação, antes de tudo para saber o que faz. Só que aqui eu acredito que somos educadores. Porque professor eu acho que é aquele que mais ensina e ser professor pra mim é mais ensinar. Mas educador ensina e aprende, respeito, valores, vivência de vida. Então quando você ensina e aprende você é educador.

A coordenadora C12 demonstra em sua entrevista uma aproximação com a dimensão emocional, denominada por ela como “humanismo”, elemento essencial à identidade e à atuação na educação da infância.

A primeira coisa que é necessária nessa profissão eu não digo que é gostar de criança, é muito difícil quem não goste, mas é ser humana. Se você não for humana e não tiver um coração bom, generoso, você não fica, não resiste. As crianças te sugam em todos os sentidos. Mas este trabalho é maravilhoso. (C12)

Outra transcrição, que exemplifica a questão do envolvimento pessoal e profissional no exercício da profissão, bem como a dimensão afetiva e emocional e a identificação dessas profissionais com a função educadora da infância, que cuida e educa como aspecto constitutivo da identidade e profissionalidade, é a fala de C9.

Eu acho que é diferente o professor do educador, no caso o educador infantil, que a gente é, cuida, educa e tem que dar mais carinho. Aqui eles contam pra você tudo que acontece na casa, aí você acaba ficando mais assim, envolvida. C9

Para Tardif (2002, p.17), o saber docente se compõe de vários saberes oriundos de diversas fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, que devem ser compreendidos em íntima relação com o trabalho e a ação. “Noutras palavras, embora os professores²⁴ utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”.

Dentro dessa perspectiva, é plausível compreender a emoção e o sentimento que envolve o trabalho das educadoras da infância no cuidar e educar da criança, isto transparece nas transcrições, como noutras situações por elas narradas, que não podemos, por ora, pormenorizar, mas vale afirmar que no exercício de sua ação educativa foram constituídos saberes personalizados e situados, fortemente apropriados, incorporados, subjetivados, difíceis de serem dissociados das pessoas, da situação de trabalho, de suas experiências, da sua modalidade de aprendizagem e de ensino, ou seja, de seu *habitus*.

De acordo com Santos (2005), a identidade do/a profissional de Educação Infantil, os saberes e fazeres necessários à docência se constitui por buscas individuais e coletivas, que atingem a dimensão pessoal, institucional, sindical e se relacionam com a dinâmica do conhecimento científico, senso-comum, bem como saberes construídos ao longo do exercício profissional. Esta concepção se evidencia de modo inconsciente ou por *insight* na fala das entrevistadas.

Na categoria analítica **a Infância**, existe consenso, enquanto fase da vida de excelência para a criança, que é dotada de singularidades e de direitos. Nesta perspectiva, a Coordenadora da Educação Infantil Municipal diz: “A infância é uma das mais importantes fases do desenvolvimento da criança. (...)”

²⁴ É importante ressaltar que quando Tardif cita a terminologia professor o faz tendo como foco este como educador em sentido amplo e não dicotomizado como aparece nas falas das educadoras da infância.

A criança tem direitos e deve ter sempre a sua infância garantida. Não devemos cortar as suas fases”.

Em coaduno com a afirmação de CM, temos a colocação das coordenadoras C3, C2, C8 e C10 respectivamente, que são representativas do coletivo entrevistado e demonstram a compreensão do conceito de infância que permeiam os CMEIs iratienses.

O aluno de Educação Infantil é diferente do aluno da escola. A criança da Educação Infantil é ativa e está em processo de formação, tá na infância. (C3).

Nessas 23 crianças que temos a gente tem que saber tratar cada uma do jeito que ela é, entendê-la. Cada criança é única. A infância é uma fase mágica (C2).

Infância é a fase de preparo para vida. Fase de ser criança e brincar. (C8).

A infância é o início da vida e precisa de atenção, de um acompanhamento dos pais, e eles vindo para cá, para o CMEI precisam de um acompanhamento da educadora, da coordenação para o desenvolvimento. Para ter uma infância com direito da criança. Criança tem direito de brincar, de fantasiar, de estudar, eu acho que a infância é isso. C10

A compreensão de infância exposta pelas coordenadoras, perpassa, por um lado, a dimensão biológica e natural, quando a conceituam como fase da vida e, por outro lado, a dimensão psicossocial, quando a vislumbram como ativa, singular e dotada de direitos. Direitos estes que se aproximam dos expressos na legislação educacional da área da Educação Infantil, direito a brincar, a criar (“fantasiar”) e a aprender (“estudar”).

Entretanto, em momento algum das entrevistas realizadas com as coordenadoras, a infância foi deflagrada como uma construção social, ou a criança como ator social, sujeito de direitos, reprodutora e produtora de cultura, determinante e determinada mutuamente pelo contexto institucional, com direitos (estes mencionados) e também com deveres no âmbito de sua formação cidadã.

Quanto à **Prática na Educação Infantil**, ao indagar às entrevistadas em relação à prática educativa acabaram por tocar no aspecto da ludicidade nesse contexto, que é o foco de interesse deste trabalho. Como já mencionado

anteriormente, o objetivo desta pesquisa é constatar e analisar as concepções de ação lúdica que permeiam o discurso de uma Secretária Municipal de Educação Infantil e suas profissionais. O contato entre a prática educativa e a ludicidade se deu por uma compreensão de aproximação entre ambas as ações e categorias na expressão das entrevistadas. Esses aspectos se evidenciam na fala de CM:

Na prática educativa na Educação Infantil o brincar é o mais importante. Nas creches elas (educadoras) se envolvem mais com esta parte do brincar, da fantasia. Já na pré-escola as professoras vão deixando o brincar de lado, percebo pelas visitas que faço, querem só ensinar, quando chego querem só mostrar: "Olha meu aluno já está lendo. Veja só." A parte do brincar nessa fase é deixada de lado, a lateralidade, a fantasia.

Nessa fala existe uma questão preocupante a ser observada no que diz respeito à valorização e desvalorização do brincar na Educação Infantil, uma vez que é apontado como prática essencial na infância, no discurso da SME materializado na voz de CM, mas está vinculada às crianças pequeninas do início dessa etapa educativa. As que se encontram nos anos finais da Educação Infantil são afastadas do direito ao lúdico e aproximadas da alfabetização e escolarização. Dessa maneira perguntamos: Qual a importância da ação lúdica, do brincar na Educação Infantil e na sociedade atual? Qual o direito ao lúdico dado à infância? Qual o período de abrangência da infância? As crianças entre 5 e 6 anos devem perder o direito do tempo e espaço de brincar? E as crianças que iniciam o Ensino Fundamental?

Na fala da coordenadora C4, abaixo, fica pontuado o entendimento da prática educativa lúdica na Educação Infantil e a dicotomia vigente entre o tempo lúdico no CMEI e na escola do Ensino Fundamental.

Aqui eu tenho criança, pra brincar e aproveitar enquanto é criança que depois mais tarde né, quando vão para escola já não pode brincar mais, que lá é sério. Eles sentem falta daqui, aqui tudo é pelo brincar, com o qual se aprende também.

O século XXI, inserido na sociedade pós-industrial, caracterizado pela produção de serviços, informática, símbolos e valores, o predomínio da globalização, precisa criar um novo modelo de brincar baseado no tempo livre, na flexibilidade, na criatividade, na individualização e emotividade conjugada com a racionalidade, uma vez que a infância é tempo de ser criança e brincar.

É evidente que o brincar perdeu seu espaço físico e temporal, evidencia Friedmann (2004), pela evolução exacerbada da sociedade e do capital, globalização geradora de generalizações e perda da identidade cultural, crescimento dos centros urbanos e da violência, privatização dos espaços, institucionalização da infância, do tempo e espaço de ser criança. Tempo e espaço restrito, determinado e desprovido de liberdade, ludicidade e prazer. Haja vista a transcrição da fala de Carolina, uma criança de 9 anos no documentário, já citado anteriormente “A Invenção da Infância” (SULZBACH, 2000): “Horário pra ir no clube é horário pra ir no clube, horário de ir pra escola é horário de ir pra escola, horário de ir pro tênis é pro tênis, horário de ir pro balé é pro balé, horário de ir pro inglês é pro inglês”.

Com rotinas tão rígidas, cheias de responsabilidades, resta saber: Qual o horário de ter infância? Qual o horário de ser criança e brincar?

Faz-se necessária uma preocupação com o resgate do brincar e do entendimento e compreensão de novas formas do brincar, enquanto patrimônio lúdico-cultural, uma vez que este é um fenômeno universal de grande relevância para a caracterização e conhecimento dos grupos sociais e diversidades culturais dos vários povos do mundo, como explicitam diversos autores, teóricos e pesquisadores da área, tais como Huizinga (1980), Benjamin (2002), Vygotsky (1989), Brougère (2004) e Kishimoto (2002 e 2005).

Retornando às entrevistas, no tocante à prática educativa a coordenadora C1, fez a seguinte colocação, também, interligada à ação lúdica:

O nosso pedagógico aqui é pouco. Não sei se é isso que você esta falando, mas a parte escrita assim entre aspas a gente usa pouco. Falo assim pras meninas este escrito (apontou os papéis sobre a mesa), pras nossas crianças pequenas, eles não tem muita noção, exigir ele acaba sendo uma coisa ... cansativa. Então é melhor trabalhar mais o lúdico e a brincadeira, lógico que no final eles acabam se familiarizando com as letras. Por uma atividade com livro, ou mesmo o trabalho com o nome, pelos enunciados de uma atividade ou outra de pintar, recorte e colagem. Tem massinha também pra eles brincarem. Eu prefiro que trabalhe mais com a parte manual assim do que com a pintura mimeografada. Porque pra mim dar um papel só pra pintar, num sô muito a favor dessa parte, mas eu sei que acontece aqui mais do que eu gostaria. To tentando com as meninas ir tirando um pouco, já tirei bastante, mas elas fazem ainda, sei que também não foge totalmente. Existe uma atividade por dia de pintura ainda. Prefiro que trabalhem mais com brincadeira, começamos um resgate da brincadeira de roda, as

crianças gostam. As meninas perceberam que a atividade funciona bem. Temos espaço lá fora para brincar. Temos também o parque que antigamente não tinha. Pular corda e cantar, também é uma atividade legal.

Pela exposição da coordenadora, evidencia-se que existe uma compreensão equivocada de que atividade pedagógica seja somente a interligada com registro escrito, documental, em um sentido restrito de alfabetização. Por outro lado, demonstra entendimento de que a prática educativa com crianças pequenas deva ser pautada em atividades concretas, lúdicas, contextualizadas e significativas, fugindo a repetição, a mecanização, muito comum aos trabalhos mimeografados, os quais não aprecia e tenta extirpar da pauta educativa do CMEI orientando as educadoras, mas explicita que continua presente mais do que deveria.

A coordenadora C1 demonstra seu posicionamento favorável à prática educativa lúdica, comentando sobre o projeto de resgate de brincadeiras de roda que vem sendo desenvolvido e funcionando bem, segundo avaliação da equipe. Ao mencionar o espaço de fora e do parque, como propícios ao brincar, entendemos que o faz, não excluindo o espaço interno do CMEI, das salas de aula como se não fossem, mas o faz devido à estrutura física restrita, na qual têm três salas pequenas para o número de crianças, uma cozinha e uma sala a qual é secretaria, sala de coordenação e depósito dos materiais pedagógicos, pois estes não cabem nas salas de aula, devido a pouca dimensão. Com exceção da sala do berçário, devido à disposição dos berços, as outras duas se alternam entre refeitório, sala de vídeo e sala de descanso, de acordo com a necessidade, agrupando, muitas vezes, a turma de maternal e jardim em sala compartilhada.

É válido ressaltar que o espaço não é o determinante da prática educativa lúdica, mas, de acordo com Faria (1999), pode ser elemento de contribuição favorável ou desfavorável na ação.

A ação lúdica, como elemento intrínseco à prática na Educação Infantil, também é evidenciada nas falas a seguir:

A gente brinca e faz atividade também. A gente faz assim atividade de 15 a 20 minutos, porque a criança não faz atividade, a mesma por muito tempo, nem brinca de uma coisa por mais de meia hora, com a

mesma vontade do início, ela dispersa, fica cansada. Então a gente faz uma atividade, brinca, faz outra atividade, brinca. A gente faz assim. Por que se for fazer a mesma atividade uma hora duas horas ela fica cansada, não faz, se for numa brincadeira começa a querer correr, pular, sentar, querer fazer outra coisa. É assim. (C2).

Antes a gente trabalhava a maior parte do tempo da manhã com atividades escritas e a tarde era dedicada a brincadeira, só ao lúdico. Só que agora a gente mudou, porque tá vindo muita criança a tarde que não vem de manhã. Então a gente tá dando tanto a tarde quanto de manhã atividades escritas, mas não esquecendo do lúdico, que também tem um tempo a tarde e de manhã. Não podemos esquecer de brincar, porque também é importante. (C3)

A partir das falas das coordenadoras C2 e C3 é possível visualizar que, ambas compreendem como atividades os ditos “trabalhinhos escritos”, as folhas mimeografadas, as quais não esboçam críticas. As brincadeiras, para elas, não são conceituadas como atividades, mas são tidas como importantes em equilíbrio com as “atividades”. C2 apresenta como essencial, na prática educativa, o aspecto da alternância de tempos curtos, considerando ser “cansativo” à criança. Tal fato é apontado nas pesquisas de Devries e Zan (1998), como períodos de concentração e manutenção do foco de atenção infantil, verifica-se mais uma vez uma apreensão contundente da práxis na Educação Infantil, tendo em vista saberes de experiências constituídos.

A coordenadora C5, que possui apenas formação no Magistério, afirmou não ter desejo de realizar o curso de Pedagogia à distância por compreender que não tem necessidade de um “papel” (diploma) e, fazer as coisas por si, ler é algo que já realiza e afirma ter suas convicções. Expõe o que segue com relação à atuação prática.

A gente tenta trabalhar o melhor com a criança, fazendo com que ela tenha direito a vida, a aprender, a ser criança, a brincar, a harmonia, mas tem hora que você tem que pegar pesado, porque se dá muita liberdade também não dá, tem que dar uma puxada também. Muita liberdade não pode dar, a responsabilidade sobre a educação da criança está em qualquer uma de nós aqui. Como já falei pra você a gente trabalha à nossa maneira, do jeito que a gente acha que está certo. Esse curso aqui, (mostrou o convite do I Encontro de Educação Infantil, da UNICENTRO, promovido pelo GEPPEI, 29/11/2007), é o primeiro que eu vou. Na proposta deles (PROVOPAR) tá no papel, que a gente sempre tinha cursos, palestras, dinâmica lá, mas na realidade a gente não tem, não tinha. E agora com a Educação nessa parte parece que mudou porque esta tendo coisas, reuniões assim esse curso.

A fala de C5 demonstra uma interligação entre os indicativos (Formação, Identidade, Infância e Prática Educativa) explorados ao longo desta análise de entrevistas com profissionais da Educação Infantil. Demonstra que a prática desenvolvida no CMEI, que coordena, está interligada com crenças pessoais que convergem em crenças profissionais no exercício da atuação na Educação Infantil, que é responsabilidade de todas as funcionárias, pois, em última instância, são educadoras e atendem crianças, as quais têm por direito o brincar e com as quais é de extrema pertinência que sejam trabalhados limites, ou seja, direitos e deveres. A coordenadora denuncia, ainda, a não política de formação em serviço ao afirmar que as propostas formativas da rede de atendimento à infância estão só no papel, o que se evidencia ao dizer que o primeiro curso que participaria seria o evento promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil, o qual é coordenado pela pesquisadora. A coordenadora confunde, como iniciativa da SME, apenas por esta ter sido intermediária à distribuição dos convites.

No discurso das coordenadoras da Educação Infantil, o elemento lúdico é valorizado em equilíbrio com as demais práticas educativas, acredita-se que tal fato ocorra mais por intuição do que por um conhecimento teórico. Não afirmam, em momento algum, que exista desnível entre ações lúdicas no berçário, maternal, jardim ou pré-escola, e a vêem como ação permeativa da atuação de zero a seis anos.

Percebe-se que o tripé educativo, previsto pelo RCNEI (Brasil, 1998), brincar, criar e aprender ganha sentido no discurso das coordenadoras da Educação Infantil municipal. Porém, nota-se a ausência do Poder Público na formação e orientação dessas coordenadoras e educadoras, que possuem um conhecimento muito mais respaldado em experiências constituídas ao longo da profissão do que saberes curriculares, disciplinares e científicos respaldados em teorias, uma vez que sua formação tem grande base no distanciamento relacional entre ensino-aprendizagem da educação à distância, a qual a maioria cursou e ainda cursa. Percebe-se que falta reflexão teorizada da prática, não há momentos de discussão coletiva ou planejamento compartilhado no interior dos centros, mas as coordenadoras estão buscando

caminhos para exercer sua prática com competência, mesmo sem saber que rumos devem trilhar ao caminhar.

Quanto às **Concepções da Ação Lúdica: o Brincar**, as definições relativas a esta categoria não possuem clareza entre as entrevistadas, isto poderá ser percebido nas respostas que compõem o quadro subsequente. A tabela apresenta em paralelo todas as definições expostas pelas entrevistadas, por ser substancial às transcrições e refletir ponto primordial da pesquisa.

TABELA 7 – Respostas dadas relativas à concepção de profissionais da Educação Infantil referentes ao lúdico

Entrevistadas	Ação Lúdica	Brinquedo	Brincar Brincadeira	Jogo
CM	Deve sempre existir dentro da sala de aula e dos conteúdos a ser repassados aos nossos alunos.	Brinquedo é um ... brinquedo que a criança ganhou e vai descobrir.	Brincadeira ela vai brincar, mãe, soldado, vai criar, né.	O jogo é aquilo que tem uma regra.
C1	Pra mim o lúdico é todo o brincar o explorar... o infantil da criança, mas a parte assim de sonho de fantasia, de brincadeira. Eu acho que seja isso e falo pras meninas que elas têm que trabalhar isso com a criança.	Bom brinquedo pra mim é o brinquedo simples, o carrinho é um brinquedo, a boneca é um brinquedo. (...) Então o brinquedo é uma coisa e na hora de brincar já virá outra.	A brincadeira e o jogo também eu acho que é assim, a brincadeira no meu pensamento você leva pra fora brinca com eles você faz...	A brincadeira que eu tava falando, eu penso assim se vai brincar com a criança lá se você coloco regras já passa a ser um jogo, eu penso assim.

Entrevistadas	Ação Lúdica	Brinquedo	Brincar Brincadeira	Jogo
C2	O brincar é importante e desenvolvido de vários jeitos. A M. ²⁵ leva pra brincar lá fora de alguma brincadeira, aí quando eles voltam eles querem te contar, como foi como é que brinca. Ou com brinquedos eles criam histórias, a cabecinha deles é cheia de fantasia também.	Brinquedo é ... muito importante pra eles, que eles pegam um brinquedo e adoram. Você mesmo se pegar um brinquedo vai gostar. (apontou para a entrevistadora).	Brincadeira você corre, você pula, você cria, você brinca. Com o brinquedo a criança fica mais paradinha	Jogo é uma coisa e brincadeira é outra. (pausa). Brincadeira eu acho assim, que o que é brincadeira é de boneca, de carrinho. Agora jogo é uma competição, que você vai jogar.
C3	É a brincadeira. Não podemos esquecer de brincar.	Brinquedo hum... brinquedo eu acho assim que a criança até consegue brincar sozinha com ele.	A brincadeira eu acho que precisa de mais crianças para brincar, eu acho assim que precisa se organizar junto.	O jogo eu acho importante também porque através do jogo que eles vão ter um desenvolvimento
C4	Ação lúdica... hum... num tom lembrada da palavra.	Tem vários tipos de brinquedo. Então pra mim brinquedo é o que não seja perigoso pra que as crianças consigam brincar, se adaptar, né.	Brincar eu acho que é quando brinca a vontade. Brincadeira é em grupo, por faixa etária.	Jogo é com coisa. Que não dá pra usar muito aqui, eu acho difícil eles entender.

²⁵ Letra inicial do nome de uma professora de Educação Infantil.

Entrevistadas	Ação Lúdica	Brinquedo	Brincar Brincadeira	Jogo
C5	O lúdico e o brincar é a mesma coisa. O brincar e o lúdico é você estar ali trabalhando com as crianças se movimentando, é a interação, soltar elas pra fora e trabalhar o lúdico da criança, é o brincar.	O brinquedo depende, porque aqui se levar em consideração a gente já não tem, porque me desculpe a expressão que eu vou usar, aqui a gente não tem brinquedo a gente tem cacos, só tem sobras, brinquedos mesmos a gente nunca teve. Desde que eu to aqui tem só pedaço de boneca e carrinho que a mãe trouxe de doação.	Na minha concepção a brincadeira vamos supor assim a vamos brincar livre, cada um vai brincar do que quiser pega um brinquedo, pega uma corda, ou vão sentar e conversar, brincar de casinha.	Agora jogo mesmo é você promover aquela brincadeira, vamos jogar bola, boliche, jogar o jogo do caçador, vamos jogar mais bola assim.
C6	O brincar. A criança precisa, porque só atividade é cansativo. Não é só ficar dando comando e cobrar, cobrar, porque eles nunca mais vão ser criança, e o momento é agora.	Boneca, carrinho, objetos etc.	Brincadeira tem diferença, tem momentos que você deixa a criança brincar livre, tem momentos que o brincar é dirigido, isto são formas da criança esta aproveitando o tempo dela na creche.	Jogo é mais dirigido, depende de orientações, mas tem coisas que não, né?

Entrevistadas	Ação Lúdica	Brinquedo	Brincar Brincadeira	Jogo
C7	Ação lúdica é ensinar brincando.	Brinquedo é qualquer coisa que a criança possa tocar manuseando e usando é um brinquedo.	O brincar de repente é sozinho, mas a brincadeira é na maioria com o coletivo, é o momento que de repente ele tá fazendo um jogo, ele tá pulando e criando um joguinho diferente com os amigos.	Jogo é uma disputa no bom sentido não assim ou você ganhou ou você perdeu. De repente nessa hora não tava bem concentrado e perdi, mas isso serve pra ensinar a criança a dividir um momento bom e um momento não muito bom, se perdeu tem a derrota, tem que ensinar que amanhã a derrota de um pode ser dele, então é aprendizado.
C8	Lúdico é assim ensinar eles na brincadeira o que a gente tem que ensinar e o que a gente espera deles.	O brinquedo pra criança é desde uma garrafa plástica, só tem que saber ensinar pra eles o brincar.	É preciso retomar a brincadeira, fazer brincadeira com boneca, cantiga de roda. Eu procuro quando to com as crianças e vou falando com elas fazer o resgate. Brincadeira é o brincar junto, ensinar brincando junto.	Jogo é... tem que mostrar que não é toda vez que a gente vai ganhar no jogo e mostrar pra eles assim uma hora a gente tá ganhando outrora a gente vai perder, ensinado assim.

Entrevistadas	Ação Lúdica	Brinquedo	Brincar Brincadeira	Jogo
C9	Brincadeiras.	Uma coisa boa pra brincar.	Brincar e brincadeira, eu acho assim que à medida que eles tão brincando eles inventam uma brincadeira ali pra eles. Tão brincando brincar e brincadeira eu acho que é igual.	A gente diz o caçador é um jogo, vamos supor assim pular corda é uma brincadeira. Eu acho assim, porque vem da bola. Porque os atletas lá, usam a bola pra jogar. Então eu acho que é isso, e pular corda não.
C10	Ação lúdica (pausa reflexiva) hum... dá um exemplo, não sei o que falo.	Brinquedo é toda a coisa que a criança pega, se ela pegar esta folha aqui e fizer um barquinho da folha é um brinquedo. Um brinquedo não precisa ser uma coisa cara, eu acho assim um joguinho que eles pegam com formas geométricas e montam casinha pra eles se tornam um brinquedo.	Brincar, brincadeira vem do mesmo significado do brinquedo. Brincar pra criança é ela estar ali envolvida com uma, digamos assim, com uma situação de brincadeira sozinha ou com os coleguinhas.	Jogo eu defino como possibilidade de experiência que a criança desenvolve brincando, de várias maneiras e tipos.
C11	Ação lúdica? Ai to ficando nervosa. Ação lúdica? Explica mais o que quer saber para eu poder te responder. Dá um exemplo. (...) Ai deu um branco.	Brinquedo é um estímulo pra criança, além do que ele educa também.	A brincadeira também tem esse papel de estimular a aprender.	Os jogos ensinam, muitos jogos ensinam. O jogo ao mesmo tempo que a criança joga ela ta aprendendo. Muito jogo ensina brincando.

Entrevistadas	Ação Lúdica	Brinquedo	Brincar Brincadeira	Jogo
C12	Espaço de brincar, de brincadeira e jogo. O lúdico é bem precário. Tem pouco brinquedo. Jogos pedagógicos eu comprei. A gente fez um bazar no ano passado e com o dinheiro arrecadado eu comprei.	Brinquedo aqui nem existe. É sucata de brinquedo que a gente tem. Objetos com os quais se brinca.	Brincar é divertir, é brincadeira, na brincadeira eles vão estar aprendendo, valores, comportamentos. Peça que as crianças tragam tampinhas de casa, do amaciante que a mãe usa, de garrafa. Diga as crianças para separar por cores, tamanhos. As crianças vão estar brincando e você como educadora vai estar trabalhando o aprendizado deles. Vão aprender alguma coisa brincando.	Jogo é dirigido, a educadora ensina, tem os que consegue e os que não.

Fonte: Entrevistas realizadas entre 25 de setembro de 2007 e 21 de fevereiro de 2008.

A partir da leitura analítica das respostas expressas, quanto à definição de *Ação Lúdica*, pode-se observar que, aproximadamente 50% das entrevistadas, C3, C4, C7, C9, C10 e C11 não explicitam concepção sobre o conceito ou o restringem a brincadeira, sendo que, dessas profissionais, C7 interliga a idéia de ação lúdica a ensino. Nessa conjuntura de interligação entre lúdico e “ensinar brincando”, ou seja, utilização pedagógica da ação lúdica, como recurso para apreensão de conteúdos escolares, temos também a fala de CM e C8.

A coordenadora C6 visualiza o lúdico apenas como possibilidade de recreação, relaxamento, em alternância com as atividades de aprendizado

sério, atividades mimeografadas de preparação para o desenvolvimento de prontidão para alfabetização.

As demais coordenadoras C1, C2, C5 e C12 demonstram uma concepção de ação lúdica mais apurada, embora desprovida de teorização. Para C1, C2 e C5 a ação lúdica é vista como categoria própria da infância, possibilidade imaginativa e simbólica. C12, em sua resposta, expressa a abrangência da ação lúdica “espaço de brincar, de brincadeira e de jogo” e denuncia a falta de condições materiais que o CMEI possui no que converge à ação lúdica. Denúncia esta que foi evidenciada em toda a rede, não só no que tange às condições materiais, mas também ao espaço, explicitada pela tabela 2, apresentada no capítulo dois. Também emerge, na definição de C5 e C12, de brinquedo ao explicitarem que nunca o tiveram.

Ao analisar os apontamentos das profissionais da Educação Infantil, referentes a *Brinquedo*, existem respostas vagas dentre a maioria (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C9 e C11), elas não conseguem explicitar uma definição clara e ressaltam aspectos de sua função e uso, segurança, estímulo e importância. Com relação ao assunto, C1, C7, C10 e C12 são mais específicas ao compreenderem o brinquedo como objetos com os quais se brinca, que depreendem imaginação, experiencição de manuseio e aprendizado.

No que diz respeito a *Brincar* ou *Brincadeira*, as entrevistadas também não emitiram concepções nítidas. C1 e C2 somente citaram exemplificações de brincadeiras sem explicitar uma definição, o mesmo que fez C11 ao ressaltar apenas o papel da brincadeira em estimular o aprender.

As coordenadoras C1, C3, C6, C8 e C12 definem o brincar, a brincadeira interligada à condução, a organização e o direcionamento da educadora de um coletivo infantil. Destas, apenas C6 admite que haja momentos de brincar livre, dirigido e, C12 sinaliza para o prazer e a espontaneidade que emana do brincar ao afirmar: “brincar é divertir”.

Nas respostas expressas por C4, C5, C7, C9 e C10, identificamos mais fortemente a liberdade, a espontaneidade, a criação e a flexibilidade como definidoras do brincar e da brincadeira. Assim, percebe-se em suas respostas

maior aproximação com a compreensão da cultura do lúdico, pelo menos nesse aspecto do brincar.

O jogo, entretanto, como elemento de cultura, imbricado do meio social, como estudamos em Huizinga (1980), Benjamin (2002), Vygotsky (1989), Brougère (1998, 2004a e 2004b) e Kishimoto (1990, 1994, 1996, 1997, 2002 e 2007), tendo como características o prazer, o caráter não-sério (relacionado ao humor), a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo, o simbólico, o voluntarismo humano da ação e sua delimitação, em dado tempo e espaço, não comparece em todas as nuances de significação, dentre as profissionais entrevistadas.

Com base nas respostas emitidas, o *Jogo* comparece como definição vaga e fadado à exemplificação esvaziada de sentido em C4, C5, C9 e C12. Como restrito à função de desenvolvimento e aprendizado em C3, C10 e C11. Como possuindo aspecto constitutivo à competição, que apresenta caráter instrutivo em C2, C7 e C8. E, como eixo definidor à organização, à regra, em CM, C1 e C6. Pelas respostas obtidas, verificamos que as concepções das profissionais da Educação Infantil, com relação ao jogo, são inconsistentes.

A partir das respostas dadas pelas entrevistadas, é possível concluir que, embora seja de consenso a importância da ação lúdica na Educação Infantil, os conceitos são indefinidos, tanto para a coordenadora municipal quanto para as outras coordenadoras de centro. Os termos brincar, brinquedo, brincadeira e jogo são empregados de forma pouco nítida e indistinta, em alguns momentos, demonstrando dificuldades de conceituação desse campo e desconhecimento, tanto dos documentos oficiais e legais da Educação Infantil, quanto do referencial teórico da área e do delineamento histórico em que esses termos foram construídos, que engloba valores, modos de vida, num dado espaço que traduz uma cultura e expressa uma linguagem própria.

O elemento lúdico ou atividade lúdica é, de acordo com Luckesi (2000, p. 26), um “fenômeno interno, que possui manifestação exterior” e traz elementos, tais como: a alegria e a espontaneidade, englobam o brinquedo, o jogo, o brincar e a brincadeira. Cada um desses elementos com uma

determinada conceituação. O brinquedo é compreendido como qualquer objeto sobre o qual se debruça à ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante. Benjamin (2002) defende a idéia de que todo brinquedo possui uma representação, uma história e revela as modas aparentes. Desta maneira, por meio dos brinquedos é possível conhecer a história de uma sociedade e sua cultura.

O brincar e o jogo, por sua vez, são compreendidos como atividades de mesma natureza por Lima (2003). No entanto, o brincar se constitui em ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz-de-conta, expressão livre. Já o jogo, constitui-se num espaço de vivência diverso do universo habitual, onde a fantasia e a realidade se cruzam e existe um conjunto de regras e normas determinadas que, caso quebradas, podem destruir esse universo, o qual é lugar de exercitação de habilidades, adquiridas por experiência e vivência.

No decorrer de todo este trabalho, foi tomado o elemento lúdico ou atividade lúdica e o brincar como termos unívocos, no tocante ao espaço da ludicidade. Assim, pode-se perceber que, no âmbito da prática discursiva da Secretaria de Educação Municipal iratiense, o lúdico, o brincar encontra-se como direito inalienável da criança da Educação Infantil, muito embora não haja clareza de sua conceitualização.

Portanto, verifica-se que falta formação específica e de qualidade para as profissionais da Educação Infantil, com intuito de instrumentalizá-las para a práxis educativa que atenda as reais necessidades da infância e da criança em sua plenitude, que perpassa pela compreensão abrangente da esfera lúdica. Formação que dará respaldo à constituição da identidade profissional e capacitará para leitura analítica e significativa dos teóricos e das legislações e proposituras dessa etapa. Enfim, para a devida exploração do teor dos documentos e o alcance de uma educação de qualidade para a criança brasileira (iratiense).

Considera-se que a pesquisa sobre a concepção do brincar, presente nos discursos dos profissionais da Educação Infantil, possui um significado expressivo por ser uma discussão atual e necessária nesse momento dos

novos rumos que a Educação Infantil tem tomado. Nesse sentido, no tópico subsequente, buscaremos realizar a análise dos dados coletados, via grupo focal, tendo por foco as concepções das educadoras da infância sobre a Educação Infantil e o elemento lúdico.

4.2. Análise do material coletado em grupo focal com educadoras da infância

O grupo focal, como instrumento de captação de dados, foi escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, com intuito de propiciar a interação entre os pares, a emergência de uma multiplicidade de pontos de vista e a construção de um panorama coletivo da rede, a partir do olhar das educadoras da infância, pertencentes à realidade local de cada centro, as quais se dispuseram espontaneamente, mediante o convite, a participar da pesquisa. Sua realização se deu em três sessões de aproximadamente uma hora, nos dias 6, 12 e 17 de novembro de 2008, de acordo com a disponibilidade das educadoras, no período noturno, na sala 24 do bloco E, das dependências da UNICENTRO, ambiente de trabalho da pesquisadora.

Com intuito de preservar a identidade das educadoras que participaram como sujeitos da pesquisa as identificaremos respectivamente como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 e E12, obedecendo a uma ordem de correspondência numérica com as coordenadoras dos CMEIs que fizeram parte desta investigação.

No desenvolvimento do grupo focal, na primeira sessão, contamos com a presença das doze educadoras representantes de cada centro. Na segunda sessão contamos com a presença de onze (E12 esteve ausente) e, na terceira, nove compareceram (E8, E10 e E12 estiveram ausentes). Entretanto, julgamos que o delineamento do perfil da rede, a partir dos dados coletados, não foi prejudicado em sua essência.

Para dar início à análise de conteúdo dos grupos focais, entendemos como oportuno apresentar as tabelas, que seguem, de caracterização dos sujeitos envolvidos nesta fase de coleta.

Tabela 8 – Características pessoais das educadoras

Identificação	Idade	Regime de trabalho	Jornada de trabalho diária	Função
E1	23	Contratada	6 h	Estagiária
E2	54	Efetiva	8 h	Servente
E3	21	Contratada	8 h	Estagiária
E4	18	Contratada	5 h	Estagiária
E5	37	Contratada	6 h	Estagiária
E6	19	Contratada	8 h	Estagiária
E7	20	Contratada	8 h	Estagiária
E8	35	Efetiva	8 h	Monitora
E9	30	Contratada	4 h	Estagiária
E10	23	Contratada	8 h	Estagiária
E11	41	Efetiva	8 h	Monitora
E12	49	Efetiva	8 h	Monitora

Fonte: Encontro do grupo focal realizado em 06/11/2008.

Tabela 9 – Características pessoais das educadoras: Formação

Identificação	Magistério/ Ano Instituição	Ensino Superior/ Ano Instituição
E1	-----	Pedagogia/ em curso 3º ano UNICENTRO
E2	Completo/ 2001/ IESDE	Pedagogia/ em curso 2º ano UNIRATI - Ead
E3	Completo/ 2006/ Colégio São Vicente de Paulo	Pedagogia/ em curso 2º ano UNICENTRO
E4	-----	Pedagogia/ em curso 1º ano UNICENTRO
E5	Completo/ 2006/ Colégio São Vicente de Paulo	Pedagogia/ em curso 1º ano UNICENTRO
E6	-----	Pedagogia/ em curso 2º ano UNICENTRO
E7	Completo/ 2004/ Colégio São Vicente de Paulo	Pedagogia/ em curso 1º ano UNICENTRO
E8	Completo/ 2001/ IESDE	Pedagogia/ em curso 1º ano UNIRATI - Ead
E9	-----	Pedagogia/ em curso 4º ano UNICENTRO
E10	Completo/ 2002/ Colégio São Vicente de Paulo	Pedagogia/ em curso 3º ano UNICENTRO
E11	Completo/ 2001/ IESDE	Pedagogia/ em curso 1º ano UNIRATI - Ead
E12	Completo/ 2001/ IESDE	História/ em curso 4º ano UNICENTRO

Fonte: Encontro do grupo focal realizado em 06/11/2008.

Tabela 10 – Características pessoais das educadoras: Atuação

Identificação	Tempo de Docência Ed. Inf.	Turma	Faixa etária	Nº de crianças
E1	1 ano e 2 meses	Berçário	8 meses a 2 anos	12
E2	10 anos	Mista	1 ano a 6 anos	23
E3	1 ano e 9 meses	Maternal	2 anos a 3 anos e meio	13
E4	6 meses	Maternal	2 anos a 3 anos	18
E5	2 anos e 6 meses	Maternal	2 anos a 3 anos	21
E6	1 ano e 6 meses	Jardim II	4 anos a 5 anos	23
E7	8 meses	Maternal	16 meses a 2 anos	20
E8	12 anos	Jardim II	4 anos a 5 anos	20
E9	1 ano e 7 meses	Maternal	2 anos a 4 anos	16
E10	2 anos	Berçário	4 meses a 2 anos	11
E11	13 anos	Maternal	2 anos a 3 anos	12
E12	11 anos	Berçário	4 meses a 2 anos	10

Fonte: Encontro do grupo focal realizado em 06/11/2008.

A partir das características pessoais das educadoras da infância, observamos que a faixa de idade é variável de dezoito a cinqüenta e quatro anos, 4 são profissionais efetivas com jornada diária de 8 horas, sendo três, na função de monitora, e uma, na função de servente. As demais, 8 profissionais são contratadas via CIEE como estagiárias, entretanto, na prática, são regentes de turma com iguais responsabilidades das profissionais efetivas. Quatro tem jornada completa de 8 horas e quatro tem jornada parcial, como explicita a tabela 8.

No que tange ao aspecto de formação, 8 educadoras da infância são formadas no Magistério de segundo grau, quatro delas formadas pelo IESDE e quatro formadas no Colégio Estadual São Vicente de Paulo, no município de Irati; dessas profissionais, todas estão cursando ensino superior, uma, em História, na UNICENTRO; sete, em Pedagogia; três na UNIRATI a distância e quatro, na UNICENTRO. Assim, temos nesse conjunto de educadoras da infância, 66,7% de profissionais aptas ao exercício da docência na Educação Infantil, conforme o artigo 62 da LDB 9394/96. As demais (4 educadoras – 33,3%), embora estejam cursando Pedagogia, na UNICENTRO, não são consideradas aptas perante a lei.

Com relação à atuação na Educação Infantil, as 4 profissionais efetivas têm tempo de serviço variável de 10 a 13 anos, sendo que já circularam pelas diversas faixas etárias dos zero aos seis anos, no âmbito dos centros. Atualmente, uma atua com turma mista, uma no berçário, uma no maternal e uma com jardim II.

As 8 profissionais contratadas têm tempo de atuação entre 6 meses a 2 anos e 6 meses, sendo pré-requisito de seus contratos serem estudantes. Dessas educadoras, duas atuam com berçário, cinco com maternal e uma com jardim II.

No que diz respeito à quantidade de crianças por educadoras, expressa pelo COEDI em *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*, em seu volume um, temos:

... recomendada a seguinte relação professor/criança:
crianças de 0 a 1 ano – 06 crianças por professor
crianças de 1 a 2 anos – 08 crianças por professor
crianças de 2 a 3 anos – 12 a 15 crianças por professor
crianças de 3 a 6 anos – 20 a 25 crianças por professor (BRASIL, 1998, p.36).

No entanto, essa relação professor/criança da rede iratiense não é obedecida na maioria dos centros, uma vez que apenas nas turmas de E3, E6, E8 e E11, existem observância da recomendação do MEC.

Como já explicitado anteriormente, o desenvolvimento dos grupos focais tiveram apoio em imagens, versando sobre três sessões ou blocos temáticos. A relação pesquisadora, observadora e sujeitos da pesquisa se desenvolveram amistosamente e em clima de cumplicidade. Tomando por base a primeira sessão, “Profissionalidade docente na Educação Infantil: formação e identidade do ser educadora da infância”, visualizamos que as educadoras trouxeram para o cerne da pesquisa suas histórias de vida, sua oralidade, seus anseios, seus desejos, seus desabafos, enfim, sua voz tolhida e calada há muito. Isto pode ser notado pelos trechos que serão transcritos e analisados na seqüência.

Eu desde criança já pensava quero ser professora. Eu já queria e hoje vejo que alcancei o meu objetivo ou quase. Tô com meio caminho andado. (Como assim?) Ainda falta um percurso eu tô na faculdade, mas quero me formar, fazer uma Pós, trabalhar com a 1ª

a 4ª série, assim, me sentir mais professora. Na Educação Infantil já faz quase 13 anos que eu tô, fui aprendendo. Eu me sinto bem, eu gosto muito, mas a gente não tem aquela visão assim do outro, de respeito pelo trabalho da gente. E11

É mesmo, principalmente os pais. E3

Não sei, não acho que é só os pais, é a Secretaria é todo mundo. E5

É todo mundo, mas a Secretaria é mais desumana com a gente e com as meninas (estagiárias). Quando faltam mesmo com atestado tem que pagar as horas senão descontam. A gente também mesmo doente. Precisava fazer uma cirurgia, já tinha duas férias vencidas, vai vencer a terceira em março e não queriam me dar uma. Tive que bater o pé. Ai deram, a contra gosto, mas deram. E2

A partir das falas das educadoras, podemos constatar a má estrutura da rede, falta valorização e condições dignas de trabalho às profissionais. Observamos, ainda, que algumas possuem a consciência da dinâmica coletiva que estão implicadas, que envolve um todo (políticas públicas, educacionais, a Secretaria e sua gestão educacional), como E5 e E2 expressaram e, também, E1, E7 e E9 demonstraram com maior clareza, em outros momentos de desenvolvimento do grupo. Entretanto, as demais educadoras, como E3, falam da desvalorização, mas buscam culpados isolados: os pais, as mães, a família.

Embora todas as educadoras demonstrem, em suas falas, envolvimento emocional e afetivo com a profissão, sejam movidas pelo gostar de crianças ou pelo encantamento desenvolvido a partir dos estudos ou pelo exercício da docência, também demonstram um pesar no que diz respeito à estrutura física e material, e falta de estímulo, como explicita a fala de E1.

Não adianta você falar só é o meu sonho ser professora. É tudo muito lindo enquanto você não está lá. Ai você chega e vê a realidade. Ela não é linda. Ai ou você acomoda. Ou sente a necessidade de buscar alternativas, novas formas, novos métodos, de educar, de ensinar algo as crianças, de aplicar uma atividade, mesmo que não seja com o material ideal, porque é um negócio importante, não só para eles, mas para você. Mas é como ela falou estudar se atualizar é muito importante. E ser professor da Educação Infantil não é sonho, isso ou aquilo, é. Eu, por exemplo, quando entrei no curso de Pedagogia. Eu não entrei pensando nossa vou fazer Pedagogia. Eu fiz o curso, ou o vestibular para Pedagogia, porque a minha irmã queria Pedagogia, eu vim fazer o vestibular só para acompanhar ela. Foi só isso. Eu nem ia fazer vestibular, acabei fazendo e acabou que eu passei e ela não. Ai tive um apoio familiar para vir. Vim comecei e acabou que eu gostei, senão já tinha saído, não tinha continuado, mas tomei gosto. Ai comecei trabalhar com as crianças e não vejo só como uma coisa linda. Você entende? Você se apegar sim com as crianças, se apegar não tem jeito de não se

apegar, e ter amor por eles. Mas não é só sonho, algo lindo, é real. Dá trabalho, do jeito que a gente trabalha, tem que ser você e você e correr atrás. Não adianta só gostar de criança, precisa mais, eu sinto isso. E1

Quando a educadora da infância E1 nos faz esse relato de vivência e afirma “precisar mais” do que gostar de criança para ser um professor da Educação Infantil, adentramos a um tema caro à área, na atualidade, que vem a ser a profissionalidade e a identidade docente de crianças pequenas. Nessa esfera, Silva (2003, p. 21) é perspicaz em afirmar que, “as identidades são formadas por processos sociais, no interior de relações sociais, elas mesmas determinadas pelo sistema social”. Assim, a profissionalidade docente da Educação Infantil e a sua matriz identitária se formam no contexto de pertença, no exercício da profissão, por escolhas pessoais e profissionais, por uma transposição e adequação teórico-prática, em intercâmbio e contato direto com a realidade, seja ela bonita ou feia, como nos fala E1.

Desta forma, mesmo com uma realidade de desvalorização e descrédito, essas profissionais, educadoras da infância por escolha e convicções pessoais, desenvolvem um trabalho educativo pautado no compromisso consigo e com as crianças, mesmo tendo, frente a si, condições desfavoráveis. Percebemos a existência de um vínculo, de um compromisso de natureza emocional ou política que está além do visível.

Vemos, ainda, no exercício da docência na Educação Infantil, que a complexidade do trabalho educativo e social, desempenhado por essas profissionais, exige delas versatilidade e um caráter polivalente no desenvolvimento das funções de cuidado e educação.

Para Cerisara (2002), a melhor definição para o papel profissional da educadora da infância é a *maternagem social*, uma atuação diferenciada que se encontra no limiar entre a maternidade e o magistério. Mas, tendo em vista o nosso entendimento, a atuação da educadora da infância tem equiparação ao que denominamos trabalho social, desenvolvido no âmbito da Pedagogia Social pelos educadores sociais, que também são professores de uma natureza diferenciada, com um quê de compromisso político, princípio histórico e comunhão com a prática cotidiana.

Compreendemos a educadora da infância ou educadora social como uma profissional consciente de suas responsabilidades sociais com a criança, como também uma agente transformadora do *status quo*. Pautada em seus compromissos, enquanto sujeito histórico e indivíduo consciente, para mediar e contribuir para o desenvolvimento dessa mesma consciência em seus educandos, cuidando e educando a infância, no espaço dos centros.

Entretanto, entendemos que a integração da Educação Infantil ao sistema de ensino ou ao âmbito da educação por si não é garantia de reconhecimento dos profissionais implicados no processo e no trabalho educativo desenvolvido. Nessa via, é somente com o entendimento da identidade e da profissionalidade da educadora da infância por todos os envolvidos no processo (Secretaria, comunidade, pais, coordenadoras e as próprias educadoras), que estas profissionais poderão vir a ser valorizadas. Tal fato não ocorreu e parece uma realidade longínqua de ser alcançada na Rede Municipal iratiense, conforme podemos captar nas falas dos sujeitos da pesquisa, profissionais da Educação Infantil.

Nessa dinâmica de transição da Secretaria de Assistência ou PROVOPAR para a Secretaria de Educação, visualizamos ainda o conflito intrínseco, as próprias educadoras, desvalorizadas, estagiárias e monitoras, contratadas e efetivas, menosprezadas pelo sistema de ensino que atualmente as congrega. Isso se evidencia nas falas a seguir:

Não existe investimento nenhum na gente é tudo bem precário. Tudo muito precário. E11

É complicado a gente falar assim. Até porque a gente fica constrangida. Eu, por exemplo, faço estágio acho que sou a pessoa que menos pode falar, mas... E9

É eu também. E sempre digo lá que estagiário perante alguns não existe. Nem se você quiser trabalhar até mais tarde não pode, que é aquele que já é concursado que pode fazer hora-extra. Estagiário não pode. E no sábado até podia, quando tinha plantão, agora já não pode mais é proibido. Eu falei então a gente serve pra que então? Se faz o trabalho igual. E5

Cobrir buraco. E9

Cobrir buraco mesmo. Mas a gente faz a mesma coisa, às vezes se empenha até mais pelas crianças e por nós, mostrar o nosso trabalho. Mas a gente não é valorizada. E5

Você acha que a gente é valorizada? A gente também não é valorizada. E11

Eu acho que nessa situação que estamos não temos valor perante a Educação. Somos todas iguais. A gente não teve o dia do professor, todas aqui somos professoras e estamos trabalhando com seres humanos, crianças pequenas, seres humanos. A gente que convive com eles a partir do terceiro mês até 5 anos, a gente cuida e educa, é a época que a criança mais se desenvolve, ali que vai estruturar o caráter para o resto da vida dela. Se a gente não fizer um bom trabalho a criança não vai se desenvolver como deveria. É esse trabalho que a gente faz que deveria ser valorizado. Não interessa se é estagiária ou não. Estamos todas buscando mais, formação e tudo, fazendo o nosso trabalho. Eu acho que nenhuma de nós, que somos das instituições existentes no município, que eu saiba, não tem nenhuma professora de Educação Infantil parada, sem buscar, que não esteja estudando, lendo, querendo aprender mais para trabalhar com as crianças. E9

É ai vem a pessoa lá da Secretaria e no dia do professor, como ela mencionou que a gente não parou, foi curta e grossa assim conosco, disse: "Passe no concurso e sejam professoras. Ai vocês vão poder cobrar alguma coisa". É um descaso com a gente. Não tem diferença. A gente não tem valor. Não é só com as estagiárias, somos todas nós, que trabalhamos na Educação Infantil. E11

Como podemos atestar, as condições de trabalho são precárias, como as próprias educadoras afirmam, não existe atenção à saúde física e mental das profissionais, que devem trabalhar mesmo doentes, não existe uma preocupação real com a criança, enquanto sujeito de direitos, não existe um planejamento de gestão educacional da rede, não existe uma visão humana dos sujeitos implicados na Educação Infantil do município.

Dentro deste contexto, principalmente as estagiárias sentem-se constrangidas e impotentes frente à situação de trabalho que se encontram subjugadas. Mas, ao mesmo tempo, demonstram preocupação com as crianças atendidas pela rede, seres humanos, inocentes que merecem cuidado e educação de qualidade.

As profissionais efetivas também argumentam o não valor do seu trabalho e sua percepção de não distinção efetiva e contratada. E11 expõe, com indignação, a fala de uma profissional da Secretaria da Educação ao não conceder às educadoras da infância o feriado ou descanso do dia do professor:

“Passe no concurso e sejam professoras. Ai vocês vão poder cobrar alguma coisa”.

Na Educação Infantil do município investigado, em pleno século XXI, sentimos a necessidade de uma proposta menos discriminadora, que viesse atender as especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social, e, também, o redimensionamento do significado da atuação da educadora da infância, enquanto uma função docente, dotada de valor.

Observamos que, embora exista uma série de documentos elaborados pela COEDI, de orientações, de recomendações, de delineamento de parâmetros para Educação Infantil, uma produção científica grandiosa na área, debates e discussões freqüentes em torno das especificidades da educação da infância, ainda persiste a inadequação do não valor às profissionais da Educação Infantil. É emergente a necessidade de que todas as profissionais, que atuam diretamente com crianças pequenas, sejam consideradas professoras de Educação Infantil e respeitadas como tais.

Com relação à percepção do não valor do trabalho desenvolvido, as educadoras tocam, ainda, na questão salarial, uma vez que em sua maioria são estagiárias e recebem bolsa-auxílio, num valor entre duzentos e trezentos e cinqüenta reais, de acordo com a jornada diária.

Nós estamos nessa mais por amor a camisa. Não amor ao dinheiro, a gente não se apega nisso. E6

Isso porque a maioria de nós recebe bolsa estágio, que não é aquela coisa, não é um rio de dinheiro, ta longe disso. Não é um valor que você possa se manter, o que você consegue manter é o estudo que você ta buscando, só isso, um ônibus, uma xérox, só isso. E9

A situação de quem é efetiva não é diferente. A gente ajuda a manter a casa, mas não mantém ela sozinha. Eu em treze anos de prefeitura também não tenho um bom salário, quinhentos e vinte e cinco reais, trabalhando oito horas por dia. E11

Mas o problema das estagiárias é que a gente tem que estudar para poder trabalhar, só que não aceitam liberar a gente meia hora ou cinco minutos que seja para buscar uma coisa, fazer um trabalho. A gente tem que trabalhar oito horas sem parar. E5

Nas falas transcritas, acima, mais uma vez aparece tensão e certa rivalidade entre profissionais contratadas e efetivas. Observamos que falta a essas profissionais um espírito coletivo de categoria, no qual seja extinta a hierarquização, que acaba por se constituir uma barreira invisível entre elas e enfraquecê-las, impedindo que atuem e ajam conjuntamente, cobrando do poder local políticas educacionais de qualidade para infância, bem como melhores condições de trabalho, direitos legais e trabalhistas.

A partir da passagem para a Secretaria de Educação, de início, as educadoras da infância viram com ânimo e esperança, passarem a ser tratadas como professoras e deixarem à nomenclatura monitora para trás. Com o passar do tempo, algumas avaliam que nada mudou, que as mudanças de fato só serão possíveis com a construção de uma nova mentalidade, outras afirmam que as mudanças ocorreram e foram para pior, falta apoio e respaldo da Secretaria, que no PROVOPAR existia, falta materiais, falta atendimento as necessidades dos CMEIs. A fala de E11 é taxativa:

O que vem agora é só lápis de cor e papel, só. Desde uma massinha que vinha, agora não vem. Para os meus o que eu faço, maternal I, nosso material é sucata. A sala vai virando aquela coisa, é carrinho de garrafinha, é boliche, é bola de papel, é várias tampinhas de garrafa, que são bastante coloridas para trabalhar com cores, classificação e seriação. (...) Com relação a material é bem complicado. E11

Diante da fala da educadora, podemos supor que a SME está deslocada com relação ao gerenciamento e gestão educacional dos CMEIs e suas reais necessidades de apoio e manutenção. Tendo em vista a prática educativa que objetiva cuidado e educação, bem como os direitos primordiais de brincar, criar e aprender no espaço institucional, é evidente que, na faixa etária de zero a seis anos, lápis de cor e papel não são os materiais essenciais à atuação da professora de Educação Infantil e a formação social e cultural de crianças.

Quando E11 explicita a alternativa encontrada por ela de uma prática educativa que tem como apoio material sucata, para o desenvolvimento do trabalho educativo com crianças, vemos que existe empenho na efetivação de uma ação docente que prima por resultados satisfatórios, a qual se mobiliza

por saberes experienciais, com a faixa de dois a três anos, com a qual atua há quase dez anos.

Ao trazer à tona a dificuldade com materiais para o desenvolvimento da prática educativa, E11 trouxe para pauta do grupo focal a compra de materiais e brinquedos pedagógicos que foi efetivada pela Secretaria de Educação, em junho de 2008, por ocasião do aniversário da cidade, sem que fossem solicitados ou reivindicados. Em suas falas, as educadoras denunciam a política educacional local, envolta em disfarces que buscam esconder da sociedade as reais condições de trabalho e funcionamento dos centros, que não se fia em preocupação real com a criança, com o trabalho educativo desenvolvido, com a importância da ação lúdica para a transmissão e produção da cultura. Prova de nossas colocações é a fala das educadoras:

Esses brinquedos que vieram não foi a troco de nada ou por um pedido nosso. Eles chegaram pouco antes da data do desfile do aniversário da cidade, as creches iam desfilar. Não teve desfile por conta da chuva. Mas foi por isso que vieram os brinquedos. Chegaram uns dias antes e o tema da nossa creche, não sei se de todas era brinquedo. E aqueles que chegaram é que seriam usados no desfile para fazer bonito. E7

Os brinquedos só vieram por conta do aniversário da cidade. E1

Isso foi, mas para minha faixa de idade dois, três anos não serve muito. Os materiais tinham que ter relação com a faixa de idade das crianças. Não ir uma quantidade de brinquedos que servem só para alguns e nada para outros. E11

É para o berçário também não veio nada. A gente monta cabana de colchonete, brinca pelo chão. Porque material de verdade não tem. Mas eu imito animal sapo, cachorro, gato, vaca. A gente anda de quatro e as crianças adoram. A gente vai se virando. E12

Nessa dinâmica, que é vivenciada pelas profissionais da Educação Infantil, temos uma prática educativa extremamente pautada na improvisação, que é criticada por Faria (1999), levando em consideração que a Educação Infantil é uma etapa educativa séria e de suma importância para formação da infância.

No que diz respeito a um parecer ou uma avaliação do plano de formação continuada em serviço às educadoras da infância, anunciado pela Secretaria, em 20 de fevereiro de 2008, o qual as coordenadoras vieram com

ânimo, as educadoras foram contundentes em afirmar que este adormeceu, em maio de 2008, após ter tido dois encontros formativos.

Expressaram, ainda, nos encontros, uma simpatia pela troca propiciada dentre as educadoras, que não é uma realidade dentro dos CMEIs, uma vez que estes funcionam com um número excedente de crianças por professor e que são impossibilitadas pela própria estrutura de realizar um planejamento coletivo, semanal ou mesmo mensal. Entretanto, explicitaram descontentamento e indignação com a estruturação de uma rede que propicia formação em serviço, sem instrumentalizar seus centros e suas educadoras, disponibilizando de fato e de direito toda a composição material sem cobrança monetária. Nessa direção, para um favorecimento da compreensão, seguem as falas:

A gente tava desenvolvendo um estudo da música e projetos de música com as crianças. Eu até comentei hoje lá na creche será que o trabalho volta. Cantiga de roda a gente conhece até sabe algumas, porque a gente cresceu ouvindo. Mas tem algo diferente nesses encontros é bom a gente trocar conhecimento, estar junto. Mas não se sabe se isso vai retornar ou não. E9

Teve apostila e CD vendido, para quem comprou. E11

Eu acho que o que teve foi válido, eu gostei, mas acho assim que doasse o material, um por creche uma coisa assim. E7

Concordo com você, tinha que vir o material para instituição não cobrar. E8

O material foi confeccionado pelas próprias coordenadoras do evento ou curso de formação. (...) Elas trabalham na prefeitura. Foram elas que fizeram os CDs são cinco, eles estavam aqui dentro da minha mochila. Acho que só tenho três agora, eu comprei. Por ser cópia feita no computador paguei vinte reais, os cinco CDs. Fico a critério de cada um adquirir. E9

Mas a gente compra por um real cada CD para gravar. E7

Eu fiz isso, peguei emprestado. E1

Isso é verdade eu comprei direto na intenção das meninas fazerem cópias, tirar pra elas. Na época as meninas não quiseram adquirir ou não tinha como, sabe? Então a gente resolveu assim, eu comprei os CDs, a gente reproduziu e deixou na instituição. Daí esse material me interessou também porque eu tenho meu filhinho, né. Pra mim foi válido investir tanto na Educação Infantil que eu trabalho, quanto na Educação Infantil do meu filho, porque não vou colocar “pancadão” pra ele ouvir, como acontece na rádio, aí eu coloco os CDs, ele já até ta cantando um pedaço ou outro das músicas. É bom ver isso acontecer. E9

Você não acha que é um absurdo as coisas serem assim? Um curso para formar dentro da Secretaria ser assim? E11

Com base no exposto pelas educadoras, vemos que o plano de formação continuada em serviço, não passou de uma falácia, um engodo no qual foram envolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, mas que logo terminou e foram devolvidas as suas realidades de pertença.

Deste modo, tendo em vista os relatos da primeira sessão de grupo focal, as educadoras da infância expuseram, com nitidez, um panorama da rede onde faltam condições de trabalho, estrutura física e material, valorização, salários dignos, incentivo, apoio e investimento pedagógico e de formação. Mesmo assim, desenvolvem um trabalho educativo com as crianças longe de ser o ideal, mas com todo o empenho possível.

A fim de captar mais informações e dados que pudessem contemplar a essência do trabalho educativo que se desenvolve na rede, partiremos à análise das transcrições da segunda sessão de grupo focal, a qual foi organizada com a mesma estruturação da anterior, com um bloco temático de fotos e imagens, denominado “Prática educativa na Educação Infantil e a criança”, que deu início ao grupo como mote gerador. Pela seqüência de imagens foram expostos diversos momentos de cuidado e educação, mesclando imagens dos centros da rede e outras instituições.

As educadoras identificaram suas turmas em momento de brincadeira com sucata, em alimentação no refeitório, em hora do descanso, em atividade de recorte e colagem, na hora do vídeo e, ao término da exposição da seqüência de imagens, E2 deu início a sua reflexão:

Tava vendo as imagens, algumas assim, que bom seria se a gente pudesse fazer tudo isso assim, brincar no barro, dar um banho de mangueira, deixar as crianças mais a vontade. Ai a mãe já vem atrás da gente falar que não pode que o filho ficou doente, a gente fica preso. E2

A partir da fala de E2, com a qual as demais educadoras demonstraram concordância, podemos supor que as profissionais estão subjugadas a uma estruturação de rede com deficiências, que não as apóia e também expostas à cobrança dos pais que, ao perceberem sua matriz identitária frágil, as

pressionam, mesmo sem a clareza do que vem a ser o trabalho e compromisso instituído pela etapa da Educação Infantil.

Assim, ao serem pressionadas pelos pais, as educadoras, de modo geral acabam vendo, nestes, seus maiores carrascos no processo de desvalorização. Sentem-se vitimadas e acabam por culpabilizá-los de algum modo pelos complicadores da sua rotina diária conturbada, não tendo a percepção de que a estrutura e a gestão educacional da rede é o maior problema na constituição da identidade profissional, do processo de descrença e do caos instaurado pelas ultrajantes condições de trabalho da qual padece toda a rede.

O tempo de fazer atividade com os meus é complicado, eu sempre vou até dez, dez e meia só com a higiene, é escovar o dente, é a cabeça, é o banho. E11

Ai vem a questão da desvalorização, querendo ou não os centros de Educação Infantil ainda são considerados assistencialista, aonde a criança vai para comer, pra brincar, ter bons hábitos de higiene. E muitas vezes que acontece do Conselho Tutelar ir investigar a situação da casa a criança ta com fome, é carente. Ai os pais ficam dormindo em casa e a criança ta lá na instituição. E9

Eu acho que cada uma de nós que está dentro da Educação Infantil, não ta trabalhando e estudando. Passando o dia inteiro no centro e vindo a noite pra universidade estudar a teoria. Só para dar banho em criança, pra ver se ta com piolho ou não. Eu acho que o centro de Educação Infantil ele deve ter uma parte de continuação do que a criança aprende em casa, não você chegar ter que fazer o papel do pai, da mãe e ainda ter que ser professor. E3

Com tudo o que a gente faz ainda as mães ou algumas mães não respeitam a gente. Teve uma mãe que chegou lá e disse eu estou decretando não quero meu filho no sol e quero pegar com roupa limpa. E11

Tem pai que vê tudo como obrigação da gente, parece que o dever de cuidar da criança é só da gente. Tem pais que é legal, mas tem uns que não reconhecem nosso trabalho. Nem um obrigado quando a gente entrega a criança, tem pais que nem cumprimentam, nem diz tchau, dão mau exemplo pra criança. Tem alguns educados que dizem tchau, obrigado, até amanhã. É pouco, mas é importante pra gente. E4

Observamos que a situação de precarização, vivenciada pelas educadoras da infância, influi na auto-estima e no trabalho que desenvolvem com as crianças, o reconhecimento do trabalho, para E4, ganha valor num singelo “obrigado” dos pais. Vemos, ainda, que essas profissionais visualizam, enquanto ações e atividades separadas, suas atuações e intervenções de

cuidado e educação, sem a consciência que esse ato reforça o caráter bipartido assistência/educação. Desta maneira, em alguns momentos inconsciente ou conscientemente expressam preconceitos em lidar com o corpo e com a higiene pessoal da criança, como se essa ação fosse de demérito.

Tirar piolho não é a única obrigação da educadora da infância, utilizamos este exemplo por ter tomado parte da discussão como exemplificação das próprias educadoras, mas pode estar implícito em alguns momentos ao levar em consideração a indissociabilidade *cuidar-e-educar*. Os CMEIs, enquanto instituições educativas de caráter coletivo, têm o papel social indivisível de cuidar de crianças de zero a seis anos e de educá-las de modo intencional.

Assim, de acordo com Faria e Salles (2007), o termo cuidar remete a idéia de preservação da vida, atenção, acolhimento, proteção e afetividade, e o termo educar tem conotação de orientar, ensinar, integrar e transformar. Isso significa afirmar que, em função da grande dependência social, motora, afetiva e cognitiva que a criança perpassa nessa etapa educativa, é fundamental que o espaço educativo e o educador da infância favoreçam a apropriação de conhecimentos, valores, procedimentos e atitudes. Ao mesmo tempo, deve promover o bem-estar da criança, atendendo suas necessidades básicas e relacionais, em clima de acolhimento e afetividade. Desse modo, estará contribuindo para que a criança aprenda e se desenvolva, inserindo-a na cultura e transformando-a em alguém mais humano e melhor, em harmonia com a vida e com a natureza.

Numa perspectiva de integração entre cuidado e educação, bem como reconhecimento da Educação Infantil como um direito inalienável da criança e vislumbrando a criança como sujeito de direitos, algumas educadoras também se pronunciaram.

O meu pensamento, não sei se estou certa ou não, mas é o meu pensamento e ninguém muda. Eu penso assim se você escolheu trabalhar com a criança, tem que pensar na criança em si não importa se ela ta piolhenta, se ela ta sujinha, a gente tem que cuidar com o maior carinho, já não chega em casa que às vezes ela é deixada de lado e mal cuidada, maltratada. Não custa você dar um

banho nela, ta certo que toma tempo e você se divide em dez. Mas eu penso assim. E5

Só que ai a gente não pode deixar de lado a conscientização dos pais, não é só a gente tratar a criança ali com todo carinho. É fazer algo e esperar que ela chegue em casa e também seja tratada com carinho. Então a gente tem que fazer mais... E9

Eu concordo plenamente com a E5, tem que ter amor na nossa profissão. Tem que gostar da criança, fazer por ela. Só que tem que analisar até que ponto nós vamos cuidar das crianças, para não fazer o papel dos pais e reproduzir este assistencialismo, que é o espaço da creche. (...) A Educação Infantil é direito da criança. Ta errado pensar que a creche é só pra criança que a mãe trabalha. E7

Tendo em vista as falas das educadoras, temos a percepção que E5 expõe sua visão particularizada sobre a atenção a ser dispensada à criança na Educação Infantil. Já E9 traz uma proposição do caráter educativo da instituição de Educação Infantil também para comunidade “fazer mais”, ou seja, conscientizar os pais sobre os compromissos a serem assumidos por eles também na educação real de seus filhos.

Também, nessa direção, E7 chama o coletivo das educadoras a reflexão do limite a ser estabelecido dentro do contexto da profissionalidade docente para não tomarem para si o papel dos pais, e chama algumas colegas à razão, para compreensão da Educação Infantil em sua plenitude: direito da criança, dever do Estado e facultativo a família.

Na evolução do debate, a relação educadoras e pais, dentro da esfera educativa, as profissionais deixaram transparecer que existe uma situação de falta de credibilidade de ambas as partes. Por um lado, os pais não estão abertos ao diálogo e têm uma mentalidade pré-estabelecida que os CMEIs são espaços para seus filhos serem cuidados. Por outro, falta às educadoras confiança no trabalho desenvolvido e argumentos para estabelecer com os pais uma relação de proximidade e cumplicidade, para favorecer uma educação de maior qualidade às crianças.

Nesse âmbito, as educadoras e mesmo as coordenadoras têm medo de agir e ficam à espera de que alguém o faça por elas. Tal fato se evidencia, quando E11 diz:

As coordenadoras tiveram uma reunião agora, sexta-feira. Daí a Secretária estava dizendo que agora os pais vão ter que entender que o centro educacional está mudando. Ai as coordenadoras deram a idéia de a Secretária, fazer a reunião com os pais e expor o assunto, porque só a coordenadora ou nós falar alguma coisa, não é nada. Estamos inventando, não queremos trabalhar é isso que os pais falam. E11

Assim, as educadoras da infância trabalham e desenvolvem suas práticas educativas na Educação Infantil numa esfera conturbada, onde não há um vínculo entre pais e educadoras ou coordenadoras e, também, não existe proximidade dos pais ou comunidade e Secretaria Municipal de Educação. O clima vigente acaba por demonstrar descompromisso com a infância e a criança. Muito embora as coordenadoras e educadoras tentem firmar esse compromisso.

Percebemos que as condições de trabalho são, a todo tempo, trazidas à tona e tidas como conturbadoras para o desenvolvimento da prática educativa com as crianças. Assim, foram poucos os momentos que as educadoras falaram explicitamente da prática educativa, embora a temática da segunda sessão fosse essa. Num desses momentos, E9, que tem jornada diária parcial, relatou:

Então a minha turma é o maternal, mas como eu entro na parte da tarde só. Meu horário vai além do da outra menina, ai ganho todo dia uma turma extra. Ai o trabalho que estava programado pra minha faixa etária correspondente, maternal, eu acabo dividindo com o berçário, acaba não dando o resultado esperado, mas eu consigo bom desempenho em relação as crianças, elas interagem. Daí nesses momentos utilizo de músicas, quebra-cabeças com peças grandes, jogo de encaixe, porque a criança menorzinha que ta engatinhando pode manipular, ver, não vai montar, mas vai interagir. É um desafio que a gente vai tendo que conviver para desenvolver habilidades na criança, a partir do contexto que você esta inserida ali, porque não tem outra opção. A gente acaba se desdobrando e conseguindo realizar o trabalho. E9

A educadora E9 ao relatar o trabalho desenvolvido no maternal, não deixa de retomar as condições de trabalho e denunciar a junção de turma, com o berçário, que ocorre no CMEI onde atua todos os dias durante um período de duas horas. Argumenta que as condições não são ideais, assim mesmo busca articular a prática educativa dentre as faixas etárias e avalia ter alcançado resultados positivos.

Nesse contexto, a educadora E7, ao falar sobre sua prática educativa, enfoca as condições de trabalho no aspecto físico, espacial, como podemos analisar na transcrição a seguir:

Em geral o espaço lá onde eu trabalho, eu gosto, tem o espaço do parque, tem árvores, tem gramado, tem pátio coberto. Mas uma coisa que eu sinto muita falta com a minha turminha, é maternal, falta de um banheiro para nós ali na sala. Porque eu incentivo eles a deixar das fraldas, levanto para ir no banheiro, mas faço na medida do possível porque não tem um banheiro ali na sala. E também para as outras crianças, sem ser minha turma, é difícil o banheiro que tem lá, tudo é no tamanho de adulto, vaso, torneira, pia, tudo tamanho de adulto. Não sei se nas outras creches é assim, mas lá é. Essa questão de banheiro pode pensar assim em casa quem é que tem um vaso pequeno, a mãe dá um jeito, mas a mãe tem uma duas crianças, sei lá. Quando é bastante, quanto mais prático melhor, porque são várias crianças, não é uma, duas para erguer, limpar e descer, são dezoito, são vinte. São detalhes que fazem muita diferença, lá eu sinto falta é um problema isso. E7

Ao falar sobre a condição espacial da instituição, a educadora E7 tece considerações positivas quanto ao espaço indicado ao educar, como espaço amplo e salutar. Já com relação ao espaço interligado aos cuidados básicos de higiene: o banheiro, as considerações são negativas, uma vez que dificulta a prática educativa com as crianças do maternal, pela não adaptação ao tamanho das crianças e pela distância com relação à sala.

Tal fato se repete na maioria dos CMEIs da rede iratiense, apenas quatro dos doze centros têm banheiros adaptados ao tamanho das crianças, no que diz respeito a toda sua estruturação física e com relação à proximidade das turmas, o que é observado pelas educadoras como agente facilitador no processo educativo e formador de hábitos de higiene na criança.

Durante a primeira sessão de grupo focal, as educadoras E11 e E12 também relataram um pouco de sua prática educativa e se reportaram às condições de trabalho, ao afirmarem não possuir material e brinquedos para o desenvolvimento da prática educativa junto às faixas etárias correspondentes. E11 relatou que o material oficial de trabalho em sua turma de maternal é a sucata, enquanto E12 afirmou que o principal material de trabalho com o berçário é a imaginação, o movimento pelo chão, a imitação de diversos animais.

Deste modo, observamos que, com o pouco que possuem ou com o nada, as educadoras primam por fazer muito, cuidar e educar, brincar, desenvolver habilidades motoras, desabrochar a criatividade infantil, dar-lhes o direito a uma infância dinâmica e feliz.

Observamos que, ao falar em prática educativa na Educação Infantil, o lúdico, o divertimento, a imaginação, o brincar, o jogo e o brinquedo são trazidos pelas educadoras como recurso material e pedagógico importante, mesmo não tendo uma distinção e uma definição clara para cada um destes componentes, como podemos atestar pelas entrevistas realizadas com as coordenadoras e, também, no diálogo com as educadoras, estes suscitados pelos grupos focais.

Dando continuidade à coleta de dados, a terceira sessão buscou o fecho desta pesquisa versando sobre “O lúdico e a Educação Infantil”, a fim de captar o que pensam as educadoras da infância da rede investigada sobre esta ligação expressa por elas entre prática educativa e ludicidade. Assim, como nas outras sessões, o diálogo foi motivado por um conjunto de fotos, projetadas em slide, mesclando a realidade local a outras realidades. Como nas outras sessões, houve identificação das educadoras das imagens de sua realidade de pertencimento, ao mesmo tempo em que houve o reconhecimento das defasagens da rede de atendimento à infância, a partir dos centros em si. Como podemos ilustrar pelas seguintes falas:

A gente não tem tudo aquilo de material e brinquedos que aparecem nas imagens, mas a gente brinca dentro das limitações e possibilidades, com o que tem, é mais sucata. E6

Nenhuma das creches que eu conheço tem tudinho que a gente viu nas imagens, uma tem espaço, a outra não tem, uma tem jogo, a outra não tem, uma tem brinquedo... A gente se vira com o que tem. E3

Os brinquedos são muito importantes no desenvolvimento da criança, mas a gente atua com o que tem, pouco. Mas a gente sabe e eles lá (profissionais da SME) não sei... é tão importante o brinquedo para criança. E9

Buscando atuar com as limitações e possibilidades impostas pelas condições físicas e materiais da rede, as educadoras da infância declaram

fazer o possível com os espaços, os brinquedos e os jogos disponíveis para articular o brincar, o criar e o aprender junto às crianças.

Assim, afirmam fazer parte da sua prática educativa o brincar no parque, as brincadeiras de roda, a exploração de jogos de montar ou empilhamento de caixinhas de fósforo e tampinhas coloridas, a pintura, o assistir ao desenho, a bola, a música, a dança, a criação e a brincadeira com sucata. Apesar de mencionarem as atividades educativas e lúdicas realizadas, as educadoras, em pouquíssimos momentos, detalharam suas práticas e em momento algum falaram sobre um projeto coletivo da rede ou dos centros, isto nos leva a crer que a proposta pedagógica que foi construída pelos CMEIs é apenas um documento, um papel, mas não converge à prática, pois não tem incorporação e não ecoa no discurso das educadoras da infância.

Com relação à prática educativa e lúdica, E1 relatou, com maior riqueza de detalhes, um pouco de sua experiência com o berçário:

Desenvolver atividades como E9 falou é muito interessante e fazer pintura uma coisa assim até com bebês, de um ano e pouquinho dois anos, deixar tinta com eles, feita assim pra não ter perigo se colocar na boca, com anilina de bolo. A gente tirou o calçadinho, deixou eles a vontade com papel grande no chão, eles melavam a mão e batiam, batiam no papel até não marcar mais, depois enchiam a mão de tinta de novo e batiam. E pizavam na tinta e corriam pra ver marcar, sujou um monte a sala e até o tapete. (risos) Mas tudo bem, foi uma festa e ficou uma coisa assim que depois a gente colocou na parede e eles viram que foram eles que fizeram. Tem um maiorzinho deles que já tem dois aninhos e pouquinho, já tá na hora de mudar assim de sala. Ai ele conhece, depois foi para a parede do corredor o trabalho e ele conhece mostra pros outros que foi eles que fizeram sabe até onde foi ele que bateu a mão, o pé coisa assim, precisa ver. Eles são tão espertos, esses dias eu estava na sala com eles brincando com umas outras pecinhas de montar, ai um deles levantou me levou pela mão e ficou fazendo sinal pro armário, esse é pequenino, não fala muito. E falava assim e mostrava o armário, a gente até entende um pouco de coisa do que eles falam, mas não entende tudo. Daí ele fazia sinal, mostrava e falava. Ai eu dizia o que você quer ele dizia "Ata, ata". Eu não entendia e ele dizia novamente. Ai eu falei "Apita", você quer um apito. Pensei que a F. minha colega de trabalho tinha feito uma atividade com apito, alguma coisa, porque eu fico na parte da tarde e ela de manhã. Ai eu falava apito, pensei em pirulito, mas não tinha também. Até que eu abri o armário, tirei os livros, mostrei um monte de coisa, ai ele mostrou os potes e as bandejas de isopor dessas de supermercado e eu entendi que ele queria pintar, com tinta. Ai eu dei folhas de sulfite expliquei que não tinha tinta, e dei giz ai. Ele repetiu "ata". "Isso pinta" disse pra ele. Ai todo mundo quis parar de brincar com as pecinhas, ai guardamos tudo e todo mundo foi pinta com giz de cera. Um inveja do outro todo mundo quer fazer a mesma coisa, eles são bem

pequenos um pede água todos querem água, uma coisa assim, berçário. Eles gostam de brincar e de pintar também bastante. E1

A partir do relato de E1, podemos afirmar que a prática educativa e lúdica se interpenetra na Educação Infantil, o momento da pintura é momento de criação, construção de saber, experimentação e brincadeira, na qual a educadora é mediadora. A criança é um sujeito social, perspicaz e inteligente, e desta maneira atua, age, manifesta seus desejos e vontades, como no caso narrado pela educadora, influencia no desenvolvimento e na dinâmica educativa. Entretanto, esta mesma criança, produtora de cultura, desenvolve-se e comporta-se de acordo com fases de maturação, assim a chamada pela educadora “inveja do outro” compõem o processo de socialização, de identificação com o grupo e com o outro, construção da identidade heterônoma, que evoluirá, posteriormente, para o alcance da autonomia. O gosto pela pintura e pelo brincar, por sua vez, é algo intrínseco à criança, uma vez que a ludicidade é linguagem privilegiada na infância e permite a ela expressar, explorar, compreender, transformar o mundo, bem como se apropriar e reinventar a cultura.

Nesta terceira e última sessão de diálogo e discussão, o debate não alcançou a mesma fluidez dos encontros anteriores, dentre as nove educadoras que compareceram. Logo manifestaram o desejo de passar das percepções remetidas pelas imagens e fotografias à representação do sentido e do significado do brinquedo, escolhido e trazido do centro por solicitação da pesquisadora.

Neste momento, E1, E4 e E5 apresentaram justificativa pelo esquecimento do brinquedo. Desta forma, a pesquisadora/mediadora orientou que as educadoras que não trouxeram o brinquedo poderiam participar sem problemas e sem prejuízo, comentando o que pensaram em trazer e suas representações.

Observamos que as educadoras comentaram individualmente o brinquedo e suas representações, havendo poucas intervenções e diálogos coletivos. Esse momento constituiu-se de relatos particularizados de representações do lúdico, com base na escolha pessoal que levou em

consideração, na maioria dos casos, a preferência da turma de regência, ou seja, o gosto das crianças. Os relatos serão apresentados e analisados na seqüência em que foram realizados pelas educadoras.

Eu trouxe um quebra-cabeça ou seqüência de monta, que eu gosto bastante e as crianças também. É dos animais. Então aqui tem o ovo no caso do peixinho, ai vai encaixando e crescendo até virar um peixe grande. Você vai montando com a criança e ela vai acompanhando como que se dá o desenvolvimento do animal. Assim, como tem o peixinho, tem o sapo, a vaca, a galinha. No da vaquinha começa com o feto é bem interessante, mostra como em cada animal o processo é diferente, pode ser utilizado para trabalhar a sexualidade e coisa e tal. Dizer que o processo no ser humano é parecido. Você pode trabalhar vários conceitos com a criança a partir desse jogo de seqüência de encaixe, mas isso de acordo com a faixa etária. Com os pequeninhos do maternal, é mais para aprender a montar observar o crescimento, os conceitos são tratados bem superficial essa questão feto e o ser humano. Mas a montagem assim eles fazem e vão perguntando a galinha vem do ovo, esse daqui o que é, mostram o feto da vaca, ai você vai falando de acordo com a questão deles. Do sapo tem o girino e as fases até virar sapo grande, você vai falando e as crianças vão se familiarizando com os nomes, aumentando o vocabulário, são vários conceitos a serem trabalhados. Só nesse quebra-cabeça ou bloco de montar sobreposto. E9

O brinquedo trazido pela educadora E9 foi um quebra-cabeça em madeira industrializado, denominado pelo fabricante bloco de montar sobreposto dos animais. Esta escolha feita pela educadora levou em consideração as contribuições pedagógicas do brinquedo, ou melhor, definindo o jogo educativo, na construção de conceitos e na ampliação do vocabulário infantil, a partir da intervenção da educadora junto às crianças do maternal.

Pela motivação da escolha, podemos concluir que, para essa educadora, a função educativa do brinquedo é o essencial, o aprender brincando é o que define sua prática educativa e a intencionalidade para o uso do lúdico em sala, que se volta para uma ação estritamente pedagógica, sem uma preocupação com a função lúdica, diversão, criação, espontaneidade, flexibilidade e prazer.

Tal fato causa preocupação, uma vez que Kishimoto (1994) nos alerta para a importância do equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa nas propostas pedagógicas com jogos educativos, a fim de que uma função não sufoque a outra, primando por conciliar a liberdade própria dos jogos e a orientação própria dos processos educativos.

Apresentando uma escolha mais focada na função lúdica, no simbolismo e no gosto infantil, a educadora E7 relatou:

Eu na verdade trouxe dois brinquedos para a minha turma, a boneca, né? Que eles gostam muito de brincar na minha turma o mais novo tem um ano e cinco meses e o mais velho ta com dois anos e quatro meses, então trabalho com essa faixa de idade. E todos tanto os meninos quanto as meninas gostam muito de brincar com boneca, ou mesmo com ursinho, cachorro, brinquedo de pelúcia, tudo eles pegam e chamam de nenê. Eu trouxe essa, mas na caixa de brinquedo deles têm várias e trouxe esse pano, mas na caixa tem várias fraldas pequenas, pedaço de manta de nenê e panos também. Então eles mesmos pegam a boneca e enrolam, outros trazem para a gente enrolar, ai eles brincam, trocam ou tentam trocar fralda. Uma vez uma das meninas pegou na bolsa dela a fralda e pois na boneca. Eles fazem os ursinhos, os nenês dormir, o que a gente faz com eles, eles fazem com os brinquedos, dão remédio. Eles imitam tudo, tudinho. Com esses panos uma outra coisa que eu gosto muito de ver eles fazerem e é legal ver eles brincarem, por conta de ter brincado, ensinado eles e é gratificante ver eles fazerem sozinhos. Porque tem aquela música do lobo. “Vamos brincar na floresta. Enquanto seu lobo não vem...” Então quando é a parte que o lobo vai falar estou tomando banho, estou trocando roupa... Eu cantei com eles e na hora de fazer a voz do lobo eu me cobri com um pano e fiz a voz do lobo e ai tiro o pano e contínuo brincando e cantando. Ai a gente brinca canta depois o lobo pega um por um no colo, brinca e assim vai. E isso é uma coisa que eles fazem agora sozinhos. Às vezes eles pegam um pano e colocam nas costas ou na cabeça e falam vou pegar você um para o outro, eu sou o lobo. Veja nem é um brinquedo é um pedaço de pano qualquer que virou fantasia, eles brincam muito disso de virar lobo, por isso eu trouxe a boneca e esse pedaço de pano por ser uma brincadeira que as crianças fazem bastante e eles brincam sozinhos. E eu gosto de ver eles brincarem com esses panos até por isso eu vejo que eles aprenderam e brincam espontaneamente. E7

A educadora E7, ao trazer a boneca e o pano e explicar a representação destes brinquedos, expõe o sentido e o significado deles para ela e para as crianças, toma como ponto de partida a composição cultural do lúdico, enquanto elemento para o desenvolvimento físico, lingüístico, cognitivo, afetivo e social.

Nesse momento, expressou suas considerações do lúdico e do brincar como linguagem da criança, mas que se produz e se reproduz por interação com os sujeitos e com o meio, aprendizado e construção social. Assim, as crianças brincam livremente com as bonecas e ursinhos de pelúcia, num processo de imitação e imaginação que confere, ao brincar, dimensão simbólica, significados e significações num contexto histórico e social de apreensão e enriquecimento da prática educativa.

O brincar ou a brincadeira é linguagem, expressão e representação da criança, nela se entrecruzam histórias, contextos, tempos, espaços e tudo o que não se deve levar ao pé da letra, sendo, portanto, uma atividade imaginativa de segundo grau. “A brincadeira é uma atividade que se distingue das outras, no sentido em que não deve ser considerada de modo literal. Nela se faz-de-conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado”. (BROUGÈRE, 2004b, p. 256). Assim, o pano, algo tão singular, torna-se objeto da fantasia infantil, possibilita a transformação do brincante em “lobo” e “pegador”, a imaginação, a criação entra em ação e dá significado e confere sentido ao brincar, lúdico em ação.

A brincadeira implica a decisão de brincar, comunicação e interpretação, interagir com objetos ou brinquedos, fazendo com que este adquira função de segundo grau, ao passo que provoca uma mutação do sentido, da realidade e propõe significados e significações novas. Constitui-se num “espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam”. (BROUGÈRE, 2004a, p. 100).

Por regras criadas, de acordo com o autor, compreendemos o conjunto de decisões tomadas e expressas pela criança brincante, que constrói um universo lúdico singular e cultural, que pode vir a ser partilhado com outros. Assim, a brincadeira, à medida que possibilita a experimentação, pode ser um dispositivo de resistência ao controle social e até mesmo um mecanismo de produção de si e de cultura infantil, que amplia a criação de novos mundos, novas formas de pensar, sentir e agir.

A brincadeira da criança aparece como um processo relacionado a comportamentos naturais e sociais. O brincar está associado à natureza infantil e social da criança, é construção e uma forma de linguagem própria da infância, absorve, em si, a necessidade de comunicar e compartilhar de uma vida simbólica com outros (crianças e adultos). Nesse processo, o lúdico encanta crianças e adultos. Visualizamos esse encantamento no relato da educadora E7, ao afirmar gostar de ver as crianças brincarem.

Dando prosseguimento às análises, temos a exposição da educadora E6, que demonstra a escolha do brinquedo, a “bola”, pautada no gosto das crianças do jardim II, na faixa etária de 4 a 5 anos, tendo forte influência da educadora, mas já tendo se constituído numa preferência do coletivo. Tal incidente demonstra que o brincar é uma construção social, uma linguagem determinante e determinada pelo âmbito de interação, como atesta a fala da educadora:

Eu trouxe a bola porque assim as minhas crianças adoram brincar com bola. Mas também porque no dia que eu cheguei na creche quando eu pensei em propor uma brincadeira que envolvia bola, fui procurar uma e as crianças não tinham bola para brincar, tinha só bolas de meia. Mas elas não se interessavam por bola, acho que achavam chato, ela não pulava. Ai meu pai acabou que doando umas bolas para a creche, não to aqui me gavando nem nada. Ai não sei se alguém sentiu vergonha na Secretaria ou o que, ai depois chegou mais bola, e opções de bola, basquete, vôlei, futebol. Então eu sou uma pessoa apaixonada por futebol e as minhas crianças, acho que por influência minha adoram tudo que envolve bola, rebater bola, bater bola, eles adoram. Até quando vai para o parque, brincar lá fora a bola tem que estar presente. E eles dizem: “Agora a tia é goleira e nós vamos fazer gol nela”. E com bola tudo vira festa, foi por isso que trouxe a bola é uma coisa que marcou pra mim e pra eles. Já pensou saber que não tinha bola na minha sala, que não tinha bola numa creche, que vergonha, mas não tinha. E6

Para além dos aspectos referentes à ação lúdica, a fala da educadora E6, mais uma vez, retoma a problemática da falta de material, exemplificado pela bola, como falta de apoio ao desenvolvimento da ação lúdica e pedagógica. Esse fato também comparece no relato de mais educadoras (E3, E4 e E11), exemplificados por outros materiais ou brinquedos de uso cotidiano na Educação Infantil.

A escolha pelo brinquedo da educadora E3 é pautada no gosto do coletivo da turma, assim expõe:

Eu trouxe um caminhãozinho e a motinho. A motinho eu já até tive que consertar ela. Os carrinhos na minha sala na verdade é uma guerra, principalmente este caminhão, todo mundo quer o caminhão. Tanto que tem hora que tenho que esconder para não dar briga, até hoje fiz isso. Ai fui embora para casa e quando cheguei lembrei que tinha que trazer o brinquedo aqui, ai tive que voltar correndo para buscar na creche. Eles adoram essas miniaturas, quase se matam por conta dos carrinhos, tem pouco. Então eu tava trabalhando o projeto do trânsito, ai desenhei no chão bem grande uma pista pros carrinhos foi uma loucura aquilo. Na hora das atividades eu já coloco os carrinhos numa caixa com tampa e na hora de uma pintura uma coisa assim, eles sabem que não pode pegar os carrinhos, mas em

qualquer momento livre de brincar, já vão com tudo abrem a caixa e disputam o caminhãozinho. E agora adoram ir brincar naquela pista. Eles só esquecem um pouco dos carrinhos se dou para eles os quebra-cabeças, eles gostam bastante também. Gostam também daquelas pecinhas que a E2 trouxe, mas com elas, eles já fazem garagem pros carrinhos, usam como jogo de construção, fazem cidade, com rua para passar os carrinhos. (risos) E3

Observamos pelo relato da educadora E3 que, em sua prática educativa e lúdica, as crianças do maternal demonstram suas preferências que são respeitadas, especialmente miniaturas de automóveis, mas, também, quebra-cabeças e jogos de construção. Entretanto, existe a instituição da rotina de atividades, com limites a serem respeitados. Nesse processo, existe a alternância de atividades dirigidas e livres, tendo em vista o planejamento da educadora e a formação das crianças. Vemos pelo relato, também, que ao brincar as crianças conferem significados próprios aos brinquedos, um jogo de encaixe com figuras geométricas, ganha nova configuração e simbolismos diversos, “rua”, “garagem”, “cidade”, tudo pela ação e pelo desejo manifesto da criança brincante.

Nesse processo de imersão em brincadeira, fantasia e imaginação, a educadora E5 relata um pouco de suas impressões e representações do brincar e do brinquedo, mesmo sem tê-lo trazido, levando em conta a preferência de sua turma de maternal.

Bom eu até brinquei com eles hoje, tem uma caixa que eles gostam bastante. Antes eu estava no berçário lá eles gostavam bastante de brinquedo de borracha. Agora eu estou no maternal e essa caixa que eles adoram é cheia de panelinha, copinho, coisa de cozinha, colher. Aquilo é uma festa, você coloca essa caixa no chão e pode esquecer das crianças. E tem tampinha colorida, alguns deles já imitam que estão fazendo comida, dão para você experimentar e tudo. Eu achei uma graça hoje um deles pegou uma colher e uma tampinha. Ai eu perguntei e ai o que você ta fazendo fulano. To fazendo um bolo bem gostoso. Falou daquele jeito enrolado, mas eu entendi e ri. Falei para não esquecer de me dar um pedaço, brinco com eles sabe. Daí a pouco veio com a conchinha para mim. To tia come um pedacinho do bolo. Uma graça. E5

Segundo E5, as crianças de sua turma gostam muito do brincar de faz-de-conta com utensílios domésticos, isto é muito natural tendo em vista a faixa etária, que é de 2 a 3 anos. Dentro da prática educativa, relatada que se pauta no brincar livre. A educadora demonstra interagir com as crianças e respeitar as regras instituídas por elas, o que é de suma importância para construção de

conhecimentos próprios e significativos. Assim, o brincar, na prática educativa narrada, é educativo em sua essência, à medida que brincar e aprender são ações estreitamente inter-relacionadas e dependem da mediação consciente da educadora da infância.

A educadora E11, ao falar sobre o brinquedo trazido, leva em conta as crianças e narra o fascínio de sua turma de maternal pelo brincar de faz-de-conta, tendo como molde a relação “papai, mamãe e filhinho”. Observe:

Na minha turminha eles brincam bastante com pano, fralda e eu sou o pai você é a mãe com boneca. Essa boneca não é da minha sala, que os meus são muito pequenos eles destroem tudo, as bonecas tão sem braço, perna, coisa assim. Mas eles gostam delas e com o pouco que têm eles conseguem brincar, de imitação coisa assim. Dos brinquedos que chegou esse que a E2 trouxe é um dos poucos que da para brincar, mostrar a cor, as formas das figuras. Mas é pouco os brinquedos que tem para os mais pequenos. E11

Na fala de E11, mais uma vez as condições materiais são apontadas como desfavorecedoras para atuação docente. Isto também comparece como queixa, na fala da educadora E4.

A educadora E4, que também se justificou²⁶ por não ter trazido o brinquedo, expôs a opção de brinquedo, levando em consideração as crianças da turma do maternal, com a qual trabalha.

Então tem uma boneca moreninha e as minhas crianças são apaixonadas por aquela boneca. Então tem que revezar uns minutinhos pra cada um pegar a boneca no colo, até os meninos gostam daquela boneca. Os carrinhos de miniatura como esses que ela trouxe não tem muito lá, mas as crianças gostam, tem sete ou oito se não me engano, também é dividido e circula um pouquinho para cada um brincar. Eu pensei em trazer isso, mas fugiu da minha cabeça e tava de folga (...), mas até podia ter ido lá buscar. E4

O relato de E4 foi sucinto, tendo focado mais a reclamação pela escassez de material e dado mais atenção ao caráter prático do revezamento dos poucos brinquedos de preferência dentre as crianças. Questionamos com relação à aceitação do processo de revezamento por parte de crianças

²⁶ A justificativa apresentada foi a folga recebida naquele dia (17/11/2008), tendo em vista o acúmulo de setenta horas trabalhadas e não remuneradas pela Secretaria, por uma convenção política de não efetuar pagamento de hora-extra a estagiárias. Desta maneira, as folgas são concedidas de acordo com a conveniência dos centros, com intuito de não causar prejuízo ao atendimento. Está prática demonstra que a condição das educadoras e suas necessidades são deixadas a margem da gestão educacional em vigência. Isto demonstra mais uma incongruência e desarticulação dentro da política educacional da rede iratiense.

pequenas, a educadora informou que as crianças choravam um pouco e por serem pequenas logo esqueciam, acabando por se interessar por uma lata, uma sucata ou outro brinquedo que houvesse disponível na caixa.

A educadora E2, que atua com vinte e três crianças em turma mista de 1 a 6 anos, também foi sucinta em seu relato. Mas por ser de um centro, pequeno que atende turma única, manifestou satisfação com os materiais recebidos da Secretaria.

Eu trouxe esse joguinho de encaixe porque eles gostam e eu também gosto. (risos) Quando chega de manhã depois do café a primeira coisa que eles querem é os joguinhos, especialmente os novos que vieram por conta do desfile. Ainda bem que veio bastante na época do desfile, porque antes tinha pouco ai tinha que dividir também. Eu me divido separo por mesa, fico um pouco em uma, um pouco em outro, tento dar atenção para todos, eles brincam diferente de acordo com a idade, na hora de trocar uma fralda a coordenadora da uma mão. Tenho que sentar um pouco com cada. Tem hora que precisava ter um xérox, mas é gostoso. E2

A partir da fala de E2, visualizamos que sua escolha se deu tendo como ponto de preferência o gosto infantil e o seu próprio gosto. Nas entrelinhas, observamos que o gosto manifesto pelos jogos educativos se dá em função da possibilidade de organização da sala em cantos, “mesas”, que atendam as especificidades de cada conjunto de crianças. Assim, “eles brincam diferente de acordo com a idade”, uns brincam individualmente outros em conjunto, uns compreendem os jogos de encaixe, outros o transformam em jogos de construção, outros os convertem em faz-de-conta, desse modo a ação lúdica se materializa.

A educadora E2, ao falar da prática educativa, foi uma das poucas que se reportou a um cuidado essencial na Educação Infantil, a troca de fraldas. Falou desse assunto com naturalidade, destacou a contribuição da coordenadora com o desenvolvimento do seu trabalho, bem como mencionou o dinamismo da atuação em sala e a necessidade do desdobramento no cumprimento da função de cuidar e educar.

Encerrando os relatos de representação do sentido e do significado do brinquedo escolhido e trazido do centro, tivemos a explanação da educadora E1, que se justificou pelo esquecimento do mesmo.

Eu também sai toda ligeira da creche esqueci o brinquedo, quando lembrei já tava no caminho, ai não adiantava mais, senão não ia chegar. Mas o que eles mais gostam no berçário e não ia dar para trazer mesmo é quando a gente faz túnel. A gente puxa os berços um do lado do outro assim (mostrou com a mão) e coloca os colchonetes por cima, ai eles ficam passando pra lá e pra cá e dão risada ficam felizes, um quer empurrar o outro pra ir logo. A gente toma cuidado para não cair e não se machucar mais eles adoram, adoram, é uma das coisas que eles mais gostam de brincar. Agora de brinquedo mesmo eles gostam de um joguinho como uns tijolinhos que a gente tem lá, as peças são meio pequenininhas, mas eles gostam de brincar e não põem na boca. É como uma caixa que passou ali nas imagens aquela de papelão, fiquei até olhando para fazer uma. Aquela que joga as tampinhas, só que o que temos lá é menor e são peças de madeira, mas eles adoram. Isso essa ai (quando identificou o slide). A que a gente tem lá eles gostam mais são peças pequenas tem que ficar em cima, porque cabe na boca deles. Esse é de caixa de papelão e tampinhas, aquele outro é de caixa de sapato e bolas de jornal. Bem interessante, com esses ai da para ficar mais tranqüila. São pequenininhos. Eles gostam também do minhocão, de bambole e TNT, quando eu fui trabalhar na creche já tinha aquilo, eles gostam também. Tava muito sujo, ai um tempo atrás eu e a F. lavamos pra usar, eles gostaram. As crianças do berçário gostam de coisas simples é só você arredar um berço, uma coisa assim e já é festa. Hoje eu arredrei o berço de perto da janela para por o cadeado já vieram correndo, achando que ia fazer túnel, mas não dava mais tempo de brincar aquelas horas (risos). E1

A exposição de E1, referente à ação lúdica desenvolvida com o berçário, demonstra particularidades da faixa etária de atuação, 8 meses a 2 anos, que tem gosto por experimentação e jogos de exercício. Dessa maneira, divertem-se com túnel, minhocão, visualização do cair de tijolinhos, atividade simples, como a educadora mencionou, mas de significância ímpar na experimentação, na formulação de hipóteses, na construção de conhecimentos próprios e na constituição de sua bagagem cultural.

Assim, não resta dúvida de que o brincar é de suma importância na prática educativa das instituições de Educação Infantil, para a transmissão da cultura do adulto e para a produção de cultura infantil. Nesse sentido, é imprescindível que na Rede Pública Municipal de Educação Infantil iratiense seja revisto o valor do lúdico, o valor da educação da infância, o valor das profissionais que atuam junto às crianças pequenas, o valor da prática.

Tal movimento de transformação no setor de atendimento à infância, na contemporaneidade, no que tange à ação lúdica, deve ser trilhado no sentido de acreditar e confiar não somente nas propostas e estudos de teóricos e pesquisadores, mas também nas percepções e valores de cada educadora da

infância, quanto às necessidades, interesses e habilidades dos seus grupos específicos de crianças, com intuito de que haja realmente uma conscientização das instituições de Educação Infantil acerca do valor do elemento lúdico na formação integral e cultural do indivíduo.

Considerações Finais

Neste estudo, que não tem a pretensão de encerrar todas as dúvidas, construímos um cenário de compreensão, particularizado e localizado da Rede Pública Municipal de Educação Infantil iratiense, bem como do papel da educação e do lúdico para profissionais da Educação Infantil, na formação das crianças pertencentes a esse lócus.

Em relação à análise dos documentos oficiais das Políticas Públicas e Educacionais, das legislações da Educação Infantil, o que foi possível verificar, no que tange à educação e ao lúdico, como foi explicitado no decorrer deste trabalho, é que o brincar tem presença garantida e está assegurado nesses documentos.

Nos materiais produzidos pelo Estado para Educação Infantil (nas últimas décadas), a partir da CF de 1988, a importância da educação da infância e do brincar estão demarcados através da integração das funções do cuidar e educar, as quais estão expressas pormenorizadamente. Esses documentos têm, por sua vez, como base: o criar, o brincar e o aprender.

Educar e cuidar, segundo as bases legais para esta etapa educativa, tem função indissociável e significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação intrapessoal e interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude básica de aceitação, respeito, confiança e socialização, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

No que diz respeito à base auxiliar, o criar está marcado pela liberdade criativa, para fazer seus desenhos, expressar-se esteticamente e por linguagens múltiplas (oral e escrita, matemática, corporal, musical, artística, temporal, espacial, naturalística e emocional) sem limitações. Com isso, a criação ajudará no desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da fantasia e, conseqüentemente, da psicomotricidade da criança. O brincar, por sua vez,

será o espaço da ação lúdica, dividindo-se em tempo livre e tempo dirigido, cada qual com sua respectiva contribuição na formação e no desenvolvimento infantil, em ambas ocasiões espaço de socialização, interação, cultura e aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que o tripé se interpenetra, sendo o aprender um lugar de exercitação de aprendizagens significativas, criativas e lúdicas.

Na escola da infância, eis que deve ser garantido às crianças o direito a uma infância feliz, marcada pelo direito ao brincar, o direito ao tempo de ser criança.

Entretanto, percebemos que o alcance dos direitos especificados para essa etapa educativa não é algo tão simples de se efetivar, uma vez que a proposta de assistencialismo, que marcou a origem das creches ou centros, bem como seu desenvolvimento posterior junto à rede iratiense, gerou, além da vinculação dessas instituições à Secretaria de Assistência Social e não à Secretaria Municipal de Educação, diversos males como a falta de investimento em um atendimento de qualidade, a não consideração da necessidade de material lúdico-pedagógico adequado às crianças, espaços físicos inadequados, falta de planejamento formal das atividades pedagógicas e descompromisso quanto à formação de profissionais que trabalham com as crianças.

Passamos a entender que a composição de uma rede se dá num processo contínuo, que pode ser apreendido por um círculo vicioso, caso a mentalidade, as crenças, os valores e as políticas educacionais não sejam ressignificadas em conformidade as necessidades do contexto e dos sujeitos implicados na dinâmica educativa.

Dentre os resultados alcançados, constatamos que, embora os princípios norteadores das políticas educacionais para a infância estejam explicitados por lei, estas não possuem a devida popularização no cenário da Educação Infantil iratiense, uma vez que as profissionais, coordenadoras e educadoras, não conhecem e nem se reconhecem na letra da lei, mas continuam atuando, a partir de práticas tradicionais e saberes próprios, distante

da prática educativa almejada para essa etapa do desenvolvimento da criança, com pouca ênfase na ação lúdica, devido a condições físicas e materiais deficitárias.

Tendo em vista a presença do lúdico, nas concepções dos profissionais da Educação Infantil da rede pesquisada, foi possível constatar o status de legitimidade e importância que o brincar ocupa no discurso vigente. Já no que diz respeito à significação do lúdico, este adquire clareza na legislação em paralelo com os teóricos estudados, mas não nas conceituações expressas pelas coordenadoras entrevistadas, que apresentam definições vagas e confusas.

Diante das entrevistas e grupos focais realizados, verifica-se que, embora exista um discurso ou uma concepção coletiva da importância da ludicidade e do brincar para crianças junto à SME, não há clareza quanto à definição de seus vários aspectos: educação, arte, brincar, brinquedo, brincadeira, ritmo, musicalidade, movimento, jogo, cultura, nem uma concepção difusa de sua efetiva contribuição para o âmbito da Educação Infantil e para a criança. Acredita-se que, tal fato ocorre pela fragilidade no próprio processo de estruturação da rede, bem como a dinâmica formativa inicial, continuada e de acesso a políticas, teorias e conhecimentos que não chega a essas profissionais da educação.

Assim, julgamos que a incorporação do elemento lúdico, na escola da infância, requer que se trabalhe em diversas convicções sobre a função desta instituição, indissociabilidade entre *educar-e-cuidar* sem que haja hierarquização a ser realizada, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda, pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches, pré-escolas ou CMEIs), seja pelos profissionais envolvidos (professoras, educadoras, monitoras ou auxiliares). Desta forma, há que se trazer à tona uma renovada vontade de aprender a brincar ou reaprender a brincar entre adulto-criança, criança-adulto e criança-criança, e entender o brincar para materializar a ação lúdica na educação da infância.

Referências

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56).
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2002.
- BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: **Revista Educação e Sociedade**, set. 2002, vol.23, nº 80, p.368-385.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília-DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. **Educação Infantil no Brasil: situação atual**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. **Educação Infantil: Bibliografia anotada**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____ **Crítérios para um atendimento em creche e pré-escola que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

_____ **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998, v. I e v. II.

_____ **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. (v. 1, 2 e 3).

_____ **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal n.º 10.172, Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2001.

_____ **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. (v. 1).

_____ **Política Nacional da Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006
BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____ **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2004a.

_____ **Brinquedos e Companhia.** São Paulo: Cortez, 2004b.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 106, março/1999, p.117-127.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

DEVRIES, R. ; ZAN, B. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral *na escola.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico com um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:**

rumos e desafios. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 62).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 62).

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FILIPAKI, Carolina. Educadores e autoridades discutem a criação do Conselho Municipal de Educação. In: Geral – Folha de Irati, Irati-PR, 14/11/2007, p. 23.

FLORESTAN, Fernandes. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: **Revista do Arquivo Municipal**. Ano XII, vol CXIII, março/abr., 1947, p. 10-124.

FONSECA, João Pedro da. A Educação Infantil: Tempo e Espaço Educativos. In: **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____ O papel do brincar na cultura contemporânea. In: **Revista Pátio: O Faz-De-Conta Na Educação Infantil**. Ano I, n. 3, março 2004, p.14-16.

FULLGRAF, Jodete Bayer G. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDNEN. In: MIEIB. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande-MS: UFMS, 2002, p. 29-42.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Christianne Luce (org.). **Dicionário crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, Célia Maria (org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

IRATI. **Decreto Municipal nº 120/99**. Irati-PR: Imprensa Municipal, 3 de novembro de 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: a brincadeira como elemento da cultura. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 1980.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas-SP: Papirus, 2003.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL/MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. In: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, vol. 27, nº 96 Especial, out. 2006, p. 797-818.

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 – 1922). In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol. 78, ago. 1991, p. 17-26.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na Educação: considerações históricas. In: **Idéias/O cotidiano na pré-escola**, nº. 1, São Paulo: FDE, 1990, p. 39-45.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. Brinquedo e brincadeiras: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.) **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

_____. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

- LIMA, José Milton. **O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia.** Tese (Doutorado em Educação), Marília-SP: UNESP/Faculdade de Filosofia e Ciências, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** Abordagem Qualitativa. São Paulo, EPU, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. (org). **Ludopedagogia:** educação e ludicidade. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, João Batista. **Multirreferencialidade e educação:** uma contribuição para a compreensão dos fenômenos educativos. (Tese de doutorado). São Carlos-SP: UFSCAR, 2000.
- _____ Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação.** maio/ago. 2004, n° 26, p.85-94.
- MELLO, Sueli Amaral. O direito à infância: fundamentos da teoria histórico-cultural. In: **Uma trajetória de formação e experiências** – CD-ROM, Pres. Prudente, 2004.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org) **Educação Infantil:** muitos olhares, 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____ **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2006.
- ORREDA, José Maria. **Revista do Centenário (1907-2007).** Irati-PR: O Debate, 2007.
- PARANÁ, Conselho Estadual de Educação do. **Deliberação n° 02/05.** Curitiba, 6 de junho de 2005.
- PARANÁ/SEED. **Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil.** Curitiba-PR: Superintendência da Educação – Departamento de Ensino Fundamental – Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, 2006.
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em

desenvolvimento. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol. 115, mar. 2002, p. 65-100.

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria (org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.) **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 85).

SULZBACH, Liliana. **A Invenção da Infância**. 2000. Disponível em: http://www.portacurtas.com.br/pop_160.asp?cod=672&Exib=5937

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UJIIE, Nájela Tavares. **Ação Lúdica: a importância do brincar na Educação Infantil**. (Trabalho Monográfico), Presidente Venceslau-SP: FAFIPREVE/INBRAPE, 2006.

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A prática educativa na Educação Infantil: organização do tempo/espço. In: **Revista Espaço Pedagógico**. nº 14, Passo Fundo: UPF, 2007, p. 231-240.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Bibliografia

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. In: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, vol. 27, n° 95, maio/ago. 2006, p. 541-551.
- ANDI. Leis e Gestão. In: **Cidadania antes dos 7 anos: a Educação Infantil e os meios de comunicação**. Veet Vivarta (coord.). São Paulo: Cortez, 2003. (Série mídia e mobilização social, v. 2).
- ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: concepções teóricas da escola pública e a realidade** (Dissertação de mestrado), São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 1992.
- ANGOTTI, Maristela. (org) **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas-SP: Alínia, 2006.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.
- CARVALHO, Diana Carvalho de, QUINTEIRO, Jucirema (org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CRAIDY, C. KAECHER, G.E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FARIA, Ana Lúcia Golart de, DERMARTINI, Zelia de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- LAJOLO, Marisa. Infância de Papel e Tinta. In: Freitas, Marcos C. (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo. Editora Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 2 ed. , São Paulo: Cortez, 1998, (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

MOYLES, J.R. **Só Brincar? O papel do brincar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. (Tese de doutorado), Florianópolis-SC: UFSC, 1999.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2000.

SCHILLER, P., ROSSANO, J. **Ensinar e aprender brincando.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. Se der a gente a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades Lúdicas. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador-BA: FAEEBA, v. 15, nº 25, jan/jun., 2006, p. 55-77.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. SP: Atlas, 1999.

ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de & VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Vozes, 1994.

_____. O brinquedo como objeto cultural. In: **Pátio – Educação Infantil.** Porto Alegre, ano V, nº 15, nov. 2007/fev. 2008.

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL IRATIENSE E O LÚDICO: o olhar das profissionais

Pesquisadora responsável: Nájela Tavares Ujiiie
Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Prezado (a) professor(a):

Estamos realizando uma pesquisa junto à Secretaria de Educação Municipal, coordenadoras e professoras que trabalham em escolas de Educação Infantil do município de Irati, Estado do Paraná. A pesquisa é um levantamento de dados com profissionais desse nível de ensino sobre aspectos relacionados à temática do brincar e à prática educativa. Cada participante deverá apenas responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista e aceitar gravar as respostas que fornecerem à pesquisadora, bem como estar disponível para o possível desenvolvimento de um grupo focal (discussão entre pares). Desde já, informamos que será garantido o anonimato das participantes e o sigilo absoluto das respostas dadas. Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas, pelos contatos (42) 3422-9091 e/ou najelaujiie@yahoo.com.br.

Com os resultados desse estudo, visamos oferecer às escolas, coordenadoras, professores e professoras, alternativas para maior compreensão de práticas educacionais pautadas na ação lúdica nas instituições de Educação Infantil iratienses.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu _____, portador (a) do RG _____, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante: _____ Data: ____/____/____

ANEXO B

ENTREVISTA - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO

COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

IDADE:

A- Formação:

- Magistério: ()sim ()não Ano de conclusão:
- Pedagogia: ()sim ()não ()em curso Ano de início:
Instituição: Ano de conclusão e/ou previsão:
- Outro curso superior ou Pós-Graduação, em qual área?

B- Tempo de atuação no ensino:

Rede pública

- Docência - Educação Infantil:
Ensino Fundamental:
Ensino Médio:
- Direção e/ou coordenação escolar:
- Secretaria de Educação Municipal:

Rede privada

C- Qual a sua concepção de:

- Educação
- Educação Infantil
- Infância/Criança
- Aluno
- Professor
- Educador da infância
- Processo de ensino-aprendizagem
- Ação lúdica
- Avaliação

D- Você conhece o histórico da Educação Infantil, ou melhor, o histórico de atendimento a infância no município de Irati nestes 100 anos. Conte o que sabe e acha relevante. (Ano de início, pioneiros, primeira instituição, tipo de atuação etc).

E- Como esta sendo a passagem da Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social (do PROVOPAR) para a Secretaria de Educação. Comente

ou faça um balanço das perdas e ganhos, vantagens e desvantagens.

F- Por que houve uma mudança de nomenclatura de creche para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)? Comente.

G- Existe um Plano de Ação e/ou uma Proposta Político-Pedagógica para o atendimento a infância em creches e pré-escolas no município de Irati? Caso a resposta seja afirmativa, solicitar cópia e perguntar: Quais os documentos legais que fornecem base de sustentação para esta proposta?

H- O que representa "educar e cuidar" no contexto da Educação Infantil?

I- Quais os objetivos primordiais para a primeira etapa da educação básica?

J- Qual formação esta sendo proposta e defendida para o adulto que pretende atuar com crianças na creche e pré-escola ou centros de Educação Infantil? Por quê? A política educacional municipal atende esta proposta?

K- Em números qual a população municipal de zero a seis anos? Qual o número desta faixa etária atendida pela rede pública municipal?

L- Há uma política pública municipal de democratização da Educação Infantil e de formação continuada de professores em serviço para este nível de ensino? Comente nuances de funcionamento.

M- A Educação Infantil na atualidade tem como objetivo primordial o educar e cuidar, que é amparado no trípe de direitos da criança: brincar, criar e aprender. O que compreende por cada um destes direitos?

N- Como define o elemento lúdico ou ação lúdica? Qual sua importância e espaço no contexto da Educação Infantil municipal?

O- Defina brinquedo, brincar, brincadeira e jogo.

P- Dentro da estrutura física atual da Educação Infantil quais são os espaços e recursos direcionados a ação lúdica com as crianças de zero a seis anos?

Q- Espaço aberto a comentário de qualquer natureza e agradecimentos.

ANEXO C

ENTREVISTA - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO

COORDENADORAS DE CMEI

IDADE:

A- Formação:

- Magistério: ()sim ()não Ano de conclusão:
- Pedagogia: ()sim ()não ()em curso Ano de início:
Instituição: Ano de conclusão e/ou previsão:
- Outro curso superior ou Pós-Graduação, em qual área?

B- Tempo de atuação no ensino:

Rede pública

- Docência - Educação Infantil:
Ensino Fundamental:
Ensino Médio:
- Direção e/ou coordenação escolar:
- Secretaria de Educação Municipal:

Rede privada

C- Conte sua trajetória educacional até chegar na coordenação do CMEI.

D- Como é o trabalho que você desenvolve na coordenação? Qual tipo de apoio recebe da Secretaria de Educação Municipal?

E- Qual esta sendo o encaminhamento para construção da proposta pedagógica dos CMEIs, após a passagem da Secretaria de Assistência Social (PROVOPAR) para a Secretaria de Educação Municipal?

F- O que tem a dizer sobre o trabalho educativo das educadoras que coordena (professoras e auxiliares).

G- Quais as maiores dificuldades que enfrenta na realização do seu trabalho.

H- Qual a sua concepção de:

- Educação
- Educação Infantil
- Infância/Criança
- Aluno

- Professor
- Educador da infância
- Processo de ensino-aprendizagem
- Ação lúdica
- Avaliação

I- O que representa "educar e cuidar" no contexto da Educação Infantil?

J- A Educação Infantil na atualidade tem como objetivo primordial o educar e cuidar, que é amparado no trípe de direitos da criança: brincar, criar e aprender. O que compreende por cada um destes direitos?

L- Como define o elemento lúdico ou ação lúdica? Qual sua importância e espaço no contexto da Educação Infantil municipal?

M- Defina brinquedo, brincar, brincadeira e jogo.

N- O brincar tem espaço garantido nas práticas educativas da instituição que coordena?

O- Espaço aberto a comentário de qualquer natureza e agradecimentos.

ANEXO D

EDUCAÇÃO INFANTIL/ PROPOSTA PEDAGÓGICA

- CAPA: nome do estabelecimento, título, local e ano
- Apresentação (o que é proposta pedagógica? Qual sua intenção?)
- Histórico da instituição (constar **número da resolução e data de**: Ato de autorização da escola, Ato de reconhecimento da escola, parecer do NRE de aprovação do regimento escolar)
- Aspectos Legais da Educação Infantil
- Missão da escola
- As concepções de infância, de desenvolvimento humano e de ensino-aprendizagem
- A articulação entre as ações de cuidar e educar
- As características e as expectativas da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere
- Regime de funcionamento (preferencialmente de forma ininterrupta durante o ano civil)
- A descrição de espaços físicos, instalações e equipamentos
- A definição de parâmetros de organização de grupos e relação professor /criança
- Seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico
- Gestão Escolar expressa através de princípios democráticos e de forma colegiada
- A articulação da educação infantil com o ensino fundamental
- A avaliação do desenvolvimento integral da criança
- A Avaliação institucional
- A formação continuada dos profissionais da instituição
- Inclusão na Educação infantil
- Interação entre a família e a instituição
- Referências bibliográficas

ANEXOS:

- Projetos