

**SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Renata dos Santos Lima Wincler

**SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Renata dos Santos Lima Wincler
Orientadora Prof^a. Msc. Delcy Lacerda de Oliveira**

“Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, como parte das obrigações para obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia”.

Dezembro/2014
Itapeva-SP

"O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas formar uma nação, com gente capaz de pensar."

José Arthur Giannotti

"Este trabalho é dedicado à minha mãe e ao meu querido esposo, pelo amor e carinho e por sempre estarem ao meu lado".

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser essencial em minha vida, pois sem ele eu não teria forças para percorrer essa longa jornada.

Agradeço ao meu esposo Wainer e a minha mãe Iolanda, por sempre estarem ao meu lado, me incentivando a realizar meus sonhos. As amigas: Celiane Ribeiro, Cibele Ribeiro, Ana Thereza Vitta, Tamara Ferraresi, e aos colegas, pelo incentivo e pelo apoio constante.

Agradeço a minha Orientadora Delcy Lacerda, pela atenção com que me orientou na escrita desse trabalho.

A todos os professores que foram importantes na minha vida acadêmica, e no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Agradeço a atenção de todos que compõem essa mesa examinadora.

E aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste sonho, muito obrigada a todos vocês.

AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho bibliográfico buscou debater as competências e habilidades do docente na educação infantil, bem como suas responsabilidades enquanto facilitador e oportunizador para a aprendizagem e construção de valores sociais dos infantes, contudo, ainda foi discutido enquanto direito educacional das crianças em idade da educação infantil que recebe maior atenção entre dois a seis anos de idade. Observou-se ainda nas discussões apresentadas que respeitar as especificidades das crianças assim como o seu contexto social, motor e intelectual e sócio educacional pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades destas na educação infantil, o que possibilita aos educadores uma oportunidade muito especial na formação integral das crianças. As análises teóricas concentraram-se em confrontar as teorias dos educadores, bem como seus conhecimentos no contexto deste estudo. Desta forma esse trabalho procurou tornar clara e evidente a importância de propiciar as crianças condições para a formação e cidadania. Considerando ainda que a Educação Infantil deve ser facilitadora e formadora de atividades que possam explorar todas as potencialidades infantis, utilizando-se contexto lúdico e artístico, porém, sem deixar de ressaltar a importância e a percepção dos educadores enquanto mediadores e conhecedores das necessidades educacionais da educação infantil. Toda pesquisa foi fundamentada em diversas referências bibliográficas, utilizando-se de livros e diversos artigos disponibilizados na internet, que foram importantes para compor o texto que melhor atendeu à temática debatida.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem. Educação Infantil. Formação. Mediação do Professor.

AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ABSTRACT- This literature review aimed to discuss the skills and abilities of teachers in early childhood education, as well as its responsibilities as a facilitator and a facilitator for learning and building social values of infants, however, was also discussed as an educational right of children in age of early childhood education that receives greater attention between two to six years old. We also observed the discussions presented to respect the specificities of children as well as his intellectual social, educational and socio engine and can significantly contribute to the development of the potential and capabilities of these early childhood education, which enables educators a very special opportunity the integral formation of children. The theoretical analyzes focused on confronting the theories of educators, as well as their knowledge in the context of this study. Thus this study sought to make clear and evident the importance of providing children conditions for the formation and citizenship. Considering also that the Early Childhood Education should be a facilitator and trainer of activities that can explore all potential children, using playful and artistic context, however, while noting the importance and perception of teachers as mediators and knowledgeable about the educational needs of childhood education. All research was based on several references, using books and many articles available on the internet which were important for composing text that best met the themes discussed.

Keywords: Learning. Early Childhood Education. Training. Teacher mediation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
2.1 Trajetória da formação docente para educação infantil	11
2.2 O jardim de infância sobre a concepção de Friedrich Froebel	16
2.3 A diferenciação entre cuidar e educar na educação infantil.....	21
2.4 Fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil	25
2.5 Competências e habilidades do docente na educação infantil.....	31
3. MATERIAIS E MÉTODOS	38
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa bibliográfica teve como objeto de estudo as competências e habilidades do docente na educação infantil, bem como suas principais características em relação ao desenvolvimento intelectual e social da criança, considerando a formação de valores sociais desenvolvidos na educação infantil.

Inicialmente as hipóteses apresentadas apontavam para a importância das competências e habilidades do docente na educação infantil, sendo estas instrumentos de desenvolvimento global da criança, contudo, se buscou analisar as relações entre desenvolvimento infantil e a importância da formação do profissional educador para esta fase tão importante de desenvolvimento e formação de nossas crianças no contexto social e também educacional.

A justificativa pautou-se nas diversas teorias apresentadas, revelando que a temática desta pesquisa precisa ser devidamente conhecida por todos os pais e educadores comprometidos com a formação integral e social das crianças, uma vez que ao verificar que as competências e habilidades do docente na educação infantil possuem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, bem como qual a proposta e valores este trabalho pretende proporcionar gera diferentes opiniões no universo educacional.

Desta maneira pode-se afirmar que o contexto educacional infantil permeado pela ludicidade e descoberta do mundo que cerca o infante é um momento sério para os educadores, considerando ainda ser fundamental não só para o desenvolvimento intelectual, mas também para o relacionamento social e afetivo da criança (FERREIRA, 2010).

Cabe aos educadores proporcionarem um ambiente descontraído e propício à sua aprendizagem em relação às propostas e os objetivos, com tudo é preciso que as brincadeiras e jogos sejam propostos com intuito de facilitar e proporcionar às crianças maior atenção e prazer durante as atividades, pois não se pode desconsiderar que o contexto lúdico é uma prática educativa, pois brincando as crianças manifestam seus anseios suas vontades e ainda nos revelam muito do seu

convívio social (KISHIMOTO, 2008).

Pode-se considerar ao se reconhecer competências e habilidades do docente no universo infantil se pode proporcionar uma educação prazerosa utilizando uma diversidade muito grande de oportunidades que conduzam ao interesse e ao desenvolvimento emocional, motor e crítico para a criança.

Na concepção de Moyles (2006), estas competências e habilidades podem satisfazer as necessidades interiores das crianças e criam nela a intenção do esforço espontâneo e o prazer em realizar as atividades, ou seja, toda criança procura no brincar uma necessidade e não apenas por distração.

Através de uma prática voltada para a criança e o mundo que a cerca educador o pode observar diversas posturas das crianças, inclusive suas vocações e habilidades, bem como traços mais marcantes do seu caráter, cabendo ao educador ser um observador e o transformador destas crianças (KISHIMOTO, 2008).

O aprender na Educação Infantil ainda proporciona um desafio muito grande para as crianças, pois elas se desenvolvem justamente nas interações do ganhar e perder. Sendo preciso, portanto preparar as crianças para as duas situações e mais especificamente discutir com elas quais as ações que serão necessárias para mudar este contexto. Pode-se caracterizar esse momento como resolução de problemas, e isto fará parte da sua vida, ou seja, o lúdico pode preparar uma criança para ser um indivíduo com condições necessárias de atuar e viver em sociedade, sendo, portanto capaz de interagir e compreender o seu meio (RAPOPORT, 2009).

Constata-se que quando as crianças brincam, elas podem aliviar suas tensões e também descarregar toda a sua carga emocional, além de interagir com a própria realidade de maneira natural e espontânea, desta maneira o brincar torna-se fundamental como recurso e prática educacional na educação infantil

Os objetivos foram apresentar um breve histórico da Educação Infantil e a importância das competências e habilidades no processo de formação do professor que irá atuar na Educação Infantil utilizando de uma boa prática pedagógica como facilitadora na construção de valores sociais fundamentais na formação de futuros cidadãos que iniciam sua vida escolar através da formação recebida em idade tenra.

2. AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Trajetória da formação docente para educação infantil

A formação docente no Brasil recebeu grande avanço em meados do século XX, especialmente após os debates e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996. Ou seja, não existem maneiras de se debater a formação docente sem ao menos considerar o contexto histórico, social e cultural que esse professor esteja inserido. Para isso, faz-se relevante, que a formação docente prepare o professor para ser o agente consciente de suas relações comerciais, econômicas no âmbito do trabalho, para suas relações sociais, entremeadas pelas relações político-sociais, bem como, para suas relações referentes à cultura da humanidade e convivência intencionadas. (MARTINS, 2010)

Partindo desta perspectiva de mudança, a educação infantil se torna um exercício para a cidadania. Porém, os valores são formados pela família e educadores onde deva prevalecer convívio diário saudável e feliz, pois não basta apenas ensinar quais são os valores, uma vez que o exemplo e a vivência passam a demonstrar como vive e se relaciona cada pessoa (FERREIRA, 2010).

De acordo com Martins (2010), humanizar os alunos é parte fundamental numa proposta educacional voltada para formação global dos indivíduos.

Examinando este pressuposto observa-se que a educação deve conter no âmago de seu trabalho, a preparação e transformação do ser humano, a fim de que sua existência tenha amplo valor na sociedade em que ele existe, enquanto colaborador desta sociedade. (FERREIRA, 2010).

Constata-se ainda que a desvalorização desta teoria, possivelmente pode ter concebido a baixa valorização das concepções pedagógicas fundamentais, em que o lugar da teoria é cedido a interpretações exacerbadas a respeito da formação do conhecimento, deixando-se de lado conceitos imprescindíveis que estão intimamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, ocasiona a

segregação entre a escola e a realidade que acontece longe dos muros desta escola. (VERGARA, 2010).

Esse pensamento foi enfatizado por Freire (2009a) quando afirma que todo professor precisa ter sua prática pedagógica fundamentada nas concepções e dimensões sociais dos indivíduos que se busca desenvolver socialmente, ou seja, todo educador precisa estar consciente de sua responsabilidade de formador social.

A rapidez que percorre o docente durante sua formação, sendo a dualidade do curso que prepara o professor para atuação profissional e também prepara o professor para conhecer a filosofia, a metodologia e a teoria em que este professor deverá permear o seu trabalho, dissolve-se muito rápido nos princípios da formação docente, além disso, se evidencia uma grande distância entre a teoria e a práxis pedagógica vivenciada nas escolas públicas (MARTINS, 2010).

Ensina-se que a sociedade atual é constituída a partir da tecnologia e da informação, requer do professor o conhecimento necessário para que possa criar as condições ideais para que o aluno consiga desenvolver competências que lhe proporcionarão domínio sobre as informações que recebe durante sua vida diária. (ALARCÃO, 2003)

Desse modo, a formação continuada para atuação docente é relevante e urgente. No entanto, não se pode durante todo processo de formação de docentes esquivarem-se do conhecimento universalizado, que já se tornou fundamental para a formação docente e para que estes consigam vislumbrar a formação do conhecimento e o processo de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos (MARTINS, 2010).

Constata-se que a formação docente constitui-se de momentos fundamentais para preparação deste professor para atuar em sala de aula, uma vez que suas experiências enquanto aluno serão passadas aos seus futuros alunos. Porém sua prática diária terá papel determinante na relação que será desenvolvida ambiente escolar junto aos seus respectivos alunos. (SILVA, 2009)

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire ressalta saberes de extrema importância para a formação docente. A princípio, o autor afirma que a prática educativa/progressista exige saberes que permitam ao professor à atuação progressiva e reflexiva consciente da constante busca pelo saber, assim, a formação docente não compreende um ato pacífico de formar docentes, que poderia ser

considerado treinamento do docente para desempenhar suas ações em sala de aula. (FREIRE, 2009)

Segundo Freitas (2012), frente a esta realidade, os mediadores podem trabalhar diversos valores no contexto educacional, embora os valores devam estar presentes na vida das pessoas também no ambiente social, pois se a escola procura formar para a vida então se pode entender com valores tudo que está relacionado com o respeito à vida, natureza, raças, etnias, cultura, origem, dentre outros, ressaltando que cada ser humano possui características únicas, deste modo são diferentes, embora cada criança ou cada adulto possua sua identidade e carregue consigo uma história de vida.

De acordo com Freire (2009a, p.22) “o docente que está em formação carece reconhecer desde os primeiros momentos de sua formação que “ensinar não é transmitir conhecimento, pois a docência requer discência e ambas permeiam o caminho do conhecimento e da aprendizagem”.

Evidentemente existem sim outros temas a serem abordados, e um deles é a equidade, este termo que está vinculado à igualdade e justiça entre todas as camadas sociais, e está previsto na própria Constituição Brasileira, mesmo porque a Carta Magna afirma que todos são iguais perante a lei. Deste modo, todos também se tornam responsáveis pelo convívio social, pois este espírito de aceitação e corresponsabilidade, participativa deve ser pautado em valores de convivência social, ainda que os valores também estão diretamente associados a uma disciplina que conduza a um comportamento adequado, a um julgamento sereno e imparcial, à noção do dever, à aplicação, aos compromissos, a hábitos e atitudes com valores morais e sociais positivos (ANDRADE, 2009).

Nisso, o docente deve ser formado a saber que a capacidade de refletir e agir sobre o mundo e a sociedade em que está inserido deve ser de primordial importância durante sua atuação enquanto professor, a fim de que os educandos possam desenvolver sua capacidade de percepção e inserção social. Os conhecimentos científicos têm de estar presentes na formação docente, pois através desses conhecimentos que os processos de aprendizagem próprios de cada aluno passam a ser compreendidos pelo professor em questão (FREIRE, 2009a).

Conforme ensina Freitas (2004), a formação permanente se torna a condição necessária para que aconteça a profissionalização do professor, no entanto, para

que isso aconteça o educador deve ter a permanente formação como uma reflexão crítica a sua própria prática.

Assim, Freire (2009a) pontua que não existem métodos de ensinar que não requeiram constante estudo e pesquisa, constante busca pelo conhecimento, pois dessa maneira a associação entre conteúdos disciplinares merecem ser intimamente relacionados à vida real da qual os educandos fazem parte, pois o senso comum que por muitas vezes se apresenta nos pensamentos dos docentes em formação, que acontecem devido a pouca condição de reflexão, carece ser transformado em curiosidade epistemológica (FREIRE, 2009a).

Gadotti (2007) afirma que para Paulo Freire a formação docente era elemento de extrema importância, porque através dessa formação a qualidade da educação, que deve ser fundamentada pela criticidade inerente ao educando que conclui seus estudos em estabelecimentos públicos, acontece verdadeiramente.

A falta de conhecimento de teoria, estudos e pesquisas que foram e são realizados relacionados à educação, ao processo de ensinar e ao processo de aprender, produz o que Freire denominou de docência espontânea ou quase espontânea, desarmada, ou seja, neste contexto o professor torna-se um constante aprendiz (FREIRE, 2009a).

Cardoso e Oliveira (2009) concluem que os princípios da formação docente para atuação na especialmente na Educação Infantil requerem conhecimentos das especificidades que são inerentes as crianças de 0 a 6 anos, e principalmente que sejam conhecedores dos acontecimentos e rotinas da comunidade onde a escola está inserida.

No transcorrer de sua formação, carece compreender que pensar fundamentado em conceitos e teorias já amplamente comprovadas não é presente que cai do céu e nem se encontra em guias, ao contrário o pensamento epistemológico deve ser adquirido pelo próprio docente em formação auxiliado por aquele que forma este docente. (ANDRADE, 2009).

Especificamente para Educação Infantil, a formação docente requer o conhecimento teórico e prático do desenvolvimento da cognitividade, afetividade entre outros fatores que compreendam as fases do desenvolvimento infantil. Verifica-se que a tríplice realidade da infância no Brasil, pois o professor que atua na educação infantil deverá reconhecer a existência dessas três realidades. A primeira realidade refere-se às crianças que dominam os meios tecnológicos e se relacionam

apenas com estes meios; a segunda realidade refere-se às crianças que mantêm relacionamentos sócio afetivos com pessoas reais e a última refere-se às crianças que vivem abandonadas física e afetivamente (FREIRE, 2009a),

Nessa reflexão, Camargo (2012) enfatiza que a prática educacional não pode ser organizada por meio de ações isoladas, ou desprovidas de conhecimento da realidade dos educandos, ao contrário, deve contar com uma ação intencional, coletiva e política, portanto, a formação do professor que atuará na Educação Infantil requer um educador com concepções dos preceitos que avaliam a significação da criança enquanto ser humano em desenvolvimento (CAMARGO, 2012).

Para Horn (2004) o professor que atua na Educação Infantil demonstra seus saberes pedagógicos e metodológicos através da maneira em que planeja e desenvolve sua aula.

Nesse pensamento Fernandes (2008) afirma que a pedagogia da participação, em que as crianças são consideradas enquanto seres humanos capazes de se organizar e construir a própria interiorização do mundo em que vive, deve ser considerada como direito a que esta criança faz-se merecedora.

Segundo Kramer (1994), para garantia da qualidade da educação oferecida às crianças que frequentam creches e escolas de educação infantil, faz-se necessário que aconteçam decisões políticas e sociais, e que neste rol de ações a formação docente para atuação na Educação Infantil seja considerada de extrema importância. No entanto, há que se cuidar em relação à periculosidade da criação de cursos de formação que não correspondam às exigências legais nem aos padrões necessários para o atendimento a crianças de Educação Infantil, que aparecem apenas com intuito de lucros, devido à urgência e exigência da formação docente, e assim, enquanto não provedores de melhorias do ponto de vista da carreira profissional daqueles que os frequentam.

Apoiando esse ensinamento Cardoso e Oliveira (2009), afirmam que os conhecimentos teóricos adquiridos em instituições de formação docente se tornam ineficazes, pois a distância entre teoria e prática ainda ocorre de maneira gritante.

Freire (2009a, p. 22) afirma que “a reflexão crítica sobre prática e teoria se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Para Pimenta (1994) a formação docente para atuação na Educação Infantil exige conhecimentos das especificidades peculiares que impõe ao profissional

educador tais informações sobre como atuar na educação infantil. É necessário considerar que a elaboração do currículo infantil deve considerar as características que estabeleçam uma mediação coerente às atividades que devem estar presentes na atuação do professor/educador com crianças de 0 a 5 anos. Torna-se necessário que educador também se posicione como aprendiz, e conheça o funcionamento das instituições que oferecem este modelo educacional tendo acesso aos saberes teóricos e práticos, devendo desempenhar sua dupla função de professor, que é aquele que promove e cuida das crianças respeitando seus estágios de desenvolvimento emocional, intelectual e físico (PIMENTA, 1994).

Na visão de Freire, a atuação do professor ou educador requer certas qualidades à primeira delas é a humildade, em que faz se necessário a compreensão de que ninguém é detentor do saber; A segunda é sentimento voltado para os alunos e pelo próprio processo de ensinar A terceira é a coragem, de como superar o temor de originar uma educação progressista e reflexiva; A quarta é a tolerância, embasada no respeito, na ética e na disciplina; A quinta está relacionada à segurança, que estabelece conhecimentos que se estendem além das janelas da sala de aula, considerando a integridade e a ética; A sexta é sabedoria para viver entre a resignação e a pressa, porque apenas a resignação pode administrar a posições de acomodamento, enquanto apenas a resignação pode acarretar a arrogância de querer ser e saber mais que os outros (FREIRE, 2009b).

Ou seja, a formação do profissional educador requer preparo e consciência de seu papel como responsável não só pela educação, mas também pela formação crítica e participativa que este profissional deve oferecer aos seus educandos (HORN, 2004).

2.2. O jardim de infância sobre a concepção de Friedrich Froebel

Friedrich Froebel nasceu na cidade Oberweissbach no sudeste da Alemanha no ano de 1782. Sua mãe morreu nove meses após seu nascimento, por isso Friedrich Froebel foi adotado por um tio. Aprender matemática e linguagem foi sua maior ocupação, além disso, gostava de explorar as florestas que circunvizinhavam sua residência. Tendo uma infância solitária, afastada do cotidiano infantil comum

que caracteriza a convivência social com outras crianças. Quando jovem, na Universidade de Jena, Friedrich Froebel cursou algumas matérias de maneira informal, logo se tornou professor e decidiu conhecer o trabalho de Johann Heinrich Pestalozzi, na Suíça. Tempos depois de combater ao lado das tropas de Napoleão, decidiu fundar sua primeira escola em uma cidade alemã chamada de Griesheim, no entanto, dois anos depois sua escola foi transferida para outra cidade alemã, enquanto administrava sua escola, Friedrich Froebel colocou em prática seus pensamentos pedagógicos e escreveu seu livro “A Educação do Home”. Friedrich Froebel foi morar na Suíça, realizando o treinamento de professores e dirigindo um orfanato (FERRARI, 2011).

A cidade alemã de Blankenburg foi palco da fundação do primeiro jardim de infância de Friedrich Froebel. Nesse tempo, ele também se dedicou a impressão de instruções de brincadeiras e canções para que as famílias utilizassem com as crianças. No ano de 1851, Friedrich Froebel foi proibido de desenvolver suas atividades com os jardins de infância, sendo que no ano de 1852, Friedrich Froebel faleceu. Após a suspensão da proibição do funcionamento dos jardins de infância, essas escolas foram instauradas pela Europa e nos Estados Unidos (FERRARI, 2011).

De acordo com Arce (2002) preceitua que Friedrich Froebel observou em sua época uma intensa revolução e que esse momento foi marcado pela luta entre público e privado, em que o homem ocupa a posição no conceito de público e a mulher ocupa posição no conceito de privado. Onde a mulher torna-se a senhora do ambiente doméstico e será apreciada de maneira especial no trabalho realizado por Friedrich Froebel, junto com a nova estrutura de família proposta por Arce (2002).

Considerado um aluno de aprendizagem lenta e muito introvertido, Friedrich Froebel foi ensinado nas coisas práticas da vida. Assim sua formação estava fundamentada na prática e na autoeducação. Devida sua experiência em situações práticas, quando se tornou professor estimulava seus alunos na autoeducação e auto-aperfeiçoamento. Contudo não tenha estudado sobre Pedagogia, sua contribuição para essa área do saber que produz conhecimento sobre a formação docente foi de relevância imensurável (SIMÃO, 2007).

Segundo Arce (2002), as experiências escolares de Friedrich Froebel permitiram que seus preceitos sobre educação fossem diferentes daqueles que orientaram seu ensino quando era criança. Tendo sido considerado enquanto

educador nato, Friedrich Froebel pensava no homem como objetivo essencial do ato pedagógico.

Friedrich Froebel acreditava que o desenvolvimento infantil deveria acontecer de maneira espontânea, cabendo ao adulto ser auxiliador desse desenvolvimento satisfazendo e apoiando a curiosidade natural da criança e estar sempre atento aos sinais de conhecimento mostrados por esta criança, o jogo e o brinquedo foram para Friedrich Froebel os instrumentos de maior valia para que se desse a mediação entre o conhecimento e a representação realizada pela criança durante seu processo de exteriorização e interiorização do mundo em que vivia (SIMÃO, 2007).

Friedrich Froebel defendeu com veemência suas concepções educacionais e entendia que a criança deve ser deixada livre para expressar sua riqueza interior. O jogo e as artes plásticas eram considerados por Friedrich Froebel como sendo a maneira mais adequada da criança exteriorizar sua riqueza interna, que era natural do próprio ser humano (SIMÃO, 2007).

Arce (2002), foi um dos primeiros professores que assumiram a transposição entre os estudos teóricos e sua real aplicação com crianças menores que 6 anos de idade, Friedrich Froebel fundou o “*kindergarten* (em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim)” Friedrich Froebel designou as escolas que se dedicavam seu trabalho para atendimento de crianças com até 6 anos de idade como jardim de infância, justamente porque nesses estabelecimentos, crianças deveriam receber e dispensar as crianças com o máximo de cuidado e atenção, e ao mesmo tempo proporcionar-lhes condições de interação e aprendizado respeitando suas características como crianças em formação, e não como adultos em miniatura (ARCE, 2002).

Arce (2002) ensina que o jardim é o lugar adequado em que as plantas crescem naturalmente, em estado silvestre e selvagem, recebendo a atenção devida do jardineiro ou da jardineira. No entanto, cabe ao jardineiro perceber quais cuidados cada planta requererá para seu desenvolvimento acontecer da forma mais natural possível, porque existem plantas que não devem ser regadas excessivamente ao passo que outras carecem de muita água, existem plantas que precisam de sol e outras que crescem mais saudáveis se estiverem à sombra.

Tal qual o cuidado adequado e específico de cada planta deveria ser percebido pelo jardineiro, que respeitaria o processo natural de desenvolvimento

dela, assim era o processo de desenvolvimento da criança, que deveria ter adultos bem apercebidos tomando conta delas (SIMÃO, 2007).

Para Kishimoto (1988) Friedrich Froebel usou a analogia entre jardim de infância com jardim de plantas porque acreditava que a professora de educação infantil, juntamente com a família e a escola, auxiliaria o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança semelhantemente ao jardineiro quando cuida de suas plantas em um jardim.

Dessa maneira, segundo Arce (2002, p. 112) afirma que: "os princípios educacionais de Friedrich Froebel foram descritos através da observação do comportamento de Lina".

Estes aspectos da autoeducação estão presentes no comportamento dessa menina, que é ativa e livre para buscar conhecer aquilo que lhe desperta atenção. A nutrição adequada e o respeito ao desenvolvimento individual de Lina desde muito cedo, proporcionaram essas características especiais a ela (KISHIMOTO, 1988).

O jardim de infância foi o contribuinte maior para que essa menina tornasse-se desejosa de aprender, no entanto, segundo os princípios educacionais de Friedrich Froebel, a família tem papel fundamental para que o interesse em aprender cresça no interior da criança. Portanto, ressalta-se que a família deva compreender o primeiro ambiente comunitário que a criança vive e este deve ser harmonioso, religioso e envolto em muito amor (ARCE, 2002).

Para Arce (2002), a menina estuda por Friedrich Froebel revela os pensamentos do pesquisador relacionados às suas concepções educacionais, porque segundo Friedrich Froebel quando Lina demonstra seu desejo de ler e escrever, está exteriorizando a vontade de integração ao mundo, ou seja, a criança passa a ser compreendida como sendo parte de algo muito maior que ela, é o princípio para o desenvolvimento da criança como ser humano, assim, a partir do momento em que a criança exterioriza o seu desejo de fazer parte do mundo em que vive, a educação formal deve aproveitar-se desse desejo para contribuir com que a criança transpasse cada fase pertinente ao seu desenvolvimento e prossiga construindo seu conhecimento e aprendizagem.

O jardim de infância, segundo Friedrich Froebel, estava destinado à educação de crianças de 3 a 7 anos, que deveriam realizar atividades de observação da natureza, cuidados com o corpo, aprender poesias e cantos, linguagens, desenhar e

realizar passeios, salientando-se que toda formação estava voltada para os aspectos religiosos (KISHIMOTO, 1988).

De acordo com Silva (2004) constata-se que o infante que convive no jardim de infância pode desenvolver uma trajetória escolar bem sucedida, uma vez que, esta convivência com outras crianças da mesma faixa etária a criança lhe permitira sua inserção no próprio mundo permitindo seu aprendizado considerando a troca de experiências, socialização e interatividade como passos fundamentais ao seu desenvolvimento enquanto futuro cidadão (SILVA, 2004, p. 25).

O primeiro registro da ocorrência do jardim de infância no Brasil está datado do ano de 1875, que foi fundado no Rio de Janeiro para atendimento de crianças abastadas e no ano de 1877, no Estado de São Paulo, um grupo de protestante decidiu organizar no Colégio Mackenzie, um jardim de infância voltado ao atendimento da elite paulista. Examina-se que as primeiras instituições de atendimento a crianças pequenas apresentavam-se com aspectos religiosos e assistencialistas, devido à falta de conhecimento da população brasileira sobre o caráter educativo que possuíam e possuem essas instituições escolares (KISHIMOTO, 1988).

Políticos dessa época consideravam os jardins de infância no Brasil enquanto local de caridade para meninos desvalidos. Assim, no ano de 1883, durante uma reunião pedagógica, houve menções de que no Brasil o jardim de infância não possuía utilidade relevante, pois as mulheres brasileiras se ocupavam apenas de tarefas domésticas e que seria uma regalia própria de países mais desenvolvidos da época, sendo que não seria aconselhável que a criança deixasse de estar perto de sua mãe quando ainda era muito pequena. Observa-se ainda que Rui Barbosa surgiu como defensor dos jardins de infância e considerava tais instituições diferentes das casas de caridades existentes. Dessa maneira, o Rio de Janeiro foi palco da instalação dos primeiros jardins de infância, de cunho educativo, que estavam destinados ao atendimento da elite daquela localidade (KISHIMOTO, 1988).

Segundo Vergara (2010) o século XIX marca o início das menções estatais brasileiras referentes à educação infantil em especificamente os jardins de infância, sendo que foi na Reforma Leôncio de Carvalho, no ano de 1878, que se fez a primeira referência oficial à pré-escola e aos jardins de infância.

No início do século XX, a sociedade brasileira estava conhecendo qual era a função dos estabelecimentos de ensino que atendiam criança menores de 6 anos, porque os objetivos dessas instituições escolares deveria ser de educar dentre outros objetivos pertinentes a cada estabelecimento. Assim, caberia as instituições escolares que atendessem às crianças menores que 6 anos promover atividade que facilitassem “o desenvolvimento geral da personalidade sob todos os aspectos e promover a educação da criança” (VERGARA, 2010).

No entanto, no ano de 1922 as instituições escolares que recebiam crianças menores que 6 anos ainda não apresentavam os aspectos educacionais atuais que gerenciam as escolas de educação infantil, pois, a ideia prevalecente daquele tempo era que esses estabelecimentos de ensino deveriam acolher as crianças, especialmente as que não possuíam familiares, e as crianças que as mães trabalhavam fora do lar (VERGARA, 2010).

Reforça com esse ensinamento Kishimoto (1988), quando afirma que na década de 1920, devido ao incentivo das leis da época, classes de empresários, religiosos e outros membros da sociedade passaram a oferecer escolas maternas próximas aos locais em que havia fábricas e outros locais de labor para mulheres brasileiras. Dessa maneira aconteceu certa segregação entre as escolas maternas e os jardins de infância, sendo que a primeira se apresentava como abrigo para filhos de mulheres operárias e o segundo como centro educacional para mulheres das classes média e alta da sociedade brasileira.

2.3 A diferenciação entre cuidar e educar na educação infantil

De acordo com a história na concepção de Moraes (2002), com o advento da Revolução Industrial, a mão-de-obra feminina começou a ser necessária, principalmente pela falta do homem devido à obrigatoriedade do serviço militar, já que a mão de obra feminina não era valorizada, os empresários, na época preocupados com a produção barata, paulatinamente foram aumentando as vagas femininas nas empresas. Inicialmente é preciso descrever um conceito de Educação, que permite uma amplitude que atende em especial a Educação Infantil.

Segundo Gallardo (2009), todas as formas de aquisição dos conhecimentos

produzidos historicamente que contribuem para a formação geral e a capacitação das crianças no contexto educacional sistematizado devendo possibilitar autonomia e todas as condições de desenvolvimento destas crianças. É compete ao educador transformar-se neste mobilizador e estimulador entre o conhecimento e os desafios de se apresentar estas situações para os educandos na educação infantil (GALLARDO, 2009).

Para estabelecer um paralelo na história deve-se observar que Educação Infantil ganha diversas definições ao longo da história, porém esta educação muitas vezes priorizou o educar e preparar para as primeiras séries do ensino fundamental. Porém essa concepção vai recebendo alterações, especialmente nas duas últimas décadas, considerando que, Lei de Diretrizes e Bases brasileira (LDB 9394/96), se entende que todos os infantes de zero a seis anos em instituições de educação infantil apresentam considerável crescimento em todo mundo, este crescimento vem ocorrendo de maneira bastante acelerada, como resultado da necessidade deste novo modelo familiar, onde as mães precisam contribuir no aumento da renda, uma vez que estas mães trabalham fora de casa, e precisam que seus filhos sejam cuidados e recebam a melhor formação possível (FRAUCHES, 2002).

Notadamente pode ser observada a expansão da Educação Infantil esteja mais acelerada nos últimos vinte anos, seguindo a intensificação da urbanização, a participação cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, o que por sua vez deriva de mudanças na reorganização da estrutura familiar. É possível ressaltar que a sociedade está mais consciente das necessidades de se atender a criança na primeira infância, o que gera a necessidade de criar uma rede educacional que atenda as crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998).

Neste novo contexto social a educação infantil no Brasil se aperfeiçoou, considerando as transformações sociais, a reestruturação familiar e a nova condição do papel da mulher no mercado de trabalho.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases brasileira (LDB 9394/96), bem como também posteriormente disposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) a educação infantil é considerada como: O início da formação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), apresentando como objetivo o desenvolvimento global da criança até seis anos de idade, pois se deve considerar que a sociedade deve se estruturar de acordo com sua necessidade e realidade (BRASIL, 1998).

Embora não seja foco deste trabalho, é preciso reafirmar que não bastam criar vagas, pois existem exigências mínimas, que devem ser respeitadas quanto à saúde e aprendizagem das crianças e que infelizmente a lei ampara, porém é preciso implantar uma consciência que garanta os direitos de cada criança.

Na concepção de Moraes (2002, p. 25), toda escola de educação infantil deve ter uma pessoa responsável pelo levantamento de dados referentes à história pregressa e atual das crianças matriculadas, bem como os de sua família, possibilitando uma avaliação biopsicossocial. Deve existir uma preocupação com o desenvolvimento global das crianças, pois a educação infantil não possui apenas o caráter de cuidar, mas sim de permitir a aprendizagem e socialização das crianças.

Nas fundamentações descritas no RCNEI (1998), que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei no 9.394, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Estabelecendo que toda criança possui Direito à Educação, e que este direito deve ser resguardado como obrigação do Estado, que por sua vez deve garantir de atendimento gratuito e de qualidade em creches e pré-escolas às crianças nesta faixa etária (BRASIL, 1998).

Para Moraes (2002, p.25), enquanto a criança permanece na escolinha, o controle e a preservação da saúde são de responsabilidades da direção do estabelecimento, cuidando da higiene, proporcionando alimentação adequada, condições de recreação, de repouso, etc.

Não se trata de apenas cuidar, mas de garantir que a criança receba todos os cuidados necessários a sua faixa etária, o que significa que os profissionais que trabalham na educação infantil devem receber formação e condições para realizarem seu trabalho da melhor forma possível.

Segundo o RCNEI (1998), o atendimento às crianças de zero a seis anos foi reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV) (BRASIL, 1998, p.12).

É importante ressaltar que a Educação Infantil não se trata de uma instituição assistencialista, ou seja, é uma responsabilidade formalizada e prevista em lei. No passado buscaram-se formas de atendimento às crianças menores enquanto seus pais não pudessem se incumbir desta tarefa (BRASIL, 1998).

Verifica-se que inicialmente, com o surgimento de creches domiciliares para

as crianças filhas de operários a prioridade era atender especialmente a população com menor renda da população, pois crianças oriundas de classe social mais abastada já proporcionavam a seus filhos estabelecimentos pagos que oferecem cuidados diurnos às crianças de 0 a 6 anos de idade. Mais tardiamente o serviço social da indústria também se compromete com este trabalho e passa oferecer creches aos seus respectivos funcionários, contudo, embora importante e de boa qualidade este serviço proporcionado pela indústria fornece vagas que são limitadas apenas aos seus colaboradores (MORAES, 2002).

Primeiramente no Brasil, as ações para proporcionar criar vagas e receber as mães que necessitavam de vagas nasceram na iniciativa privada, porém, por pressões e cobranças sociais estas vagas precisavam aumentar e atender a diversas outras classes de mães e famílias que se tornaram mão de obra no setor empresarial, comercial e industrial.

No entanto, uma característica que deve ser considerada, pois ainda que paulatinamente a mulher vem se qualificando e realizando tarefas fora de casa, o que sugere que potencialmente suas vagas serão propostas a outras mulheres com menor nível de formação para cumprirem sua rotina e afazeres domésticos. Ou seja, este novo perfil criado pela mulher que trabalha fora cria oportunidades a outras mulheres que também irão atuar profissionalmente como empregadas domésticas, babás e outros tantos profissionais cujas atividades estão ligadas a este segmento (MORAES, 2002).

Também pode ser verificado que o Estado criou leis que obrigavam as indústrias ou empresas com mais de cem (100) funcionárias a terem em suas dependências um local onde as crianças da faixa etária de 0 a 6 anos fossem atendidas em regime de creche. Apesar disso, foi facultado às empresas, caso não possuíssem local apropriado, conveniar-se com creches que estivessem próximas do local de trabalho. Algumas empresas aceitaram prontamente tal imposição, por garantir que os custos com a produção feminina ainda são bem mais baratos do que a masculina.

Mas, neste mesmo período também houve por parte do Estado, as primeiras iniciativas de liberar verbas governamentais diretas às creches, o que de certo modo permitiu e facilitou a criação de muitas entidades, porém, existia a vaga, mas a qualidade ainda deixava muito a desejar. Em algumas regiões a educação infantil

ainda é associada a creches, ou seja, ao mero papel de cuidar, sem a preocupação com o educar, com uma proposta reformulada e ajustada as necessidades infantis.

Segundo o RCNEI (1998), existe obrigatoriedade e prioridade para o ensino fundamental, entretanto é permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

De acordo com art. 9º, IV, A União incumbir-se-á de estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1998, p.12).

Atualmente, de acordo com Moraes (2002), a proposta da reforma administrativa, verifica-se novos avanços, que permitem aos municípios, nas atribuições de suas secretarias de educação municipais, controlar e executar seus próprios projetos voltados ao atendimento de crianças em escolas infantis, possibilitando e exigindo que as crianças sejam beneficiadas, porém, observa-se que as mães que trabalham fora tenham prioridade para as vagas, sendo preciso destacar que a educação infantil não é apenas um direito da mãe, mas sim da criança que precisa ter suas necessidades sócio educativas atendidas.

Rapoport (2009), avalia como fundamental que família, escola e sociedade reflita sobre as transformações que foram ocorrendo em relação as diferentes representações sociais da infância, e que este novo contexto sociocultural, político e econômico não podem se descomprometer de promover uma educação de qualidade para todas as crianças, principalmente proporcionando espaços que primem pelo brincar e todas as demais características que envolvem o universo infantil (RAPOPORT, 2009).

Para reafirmar o texto discutido, deve-se considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura os direitos das crianças em relação a educação infantil, considerando que em seu artigo 29, observa-se reconhecido as características e os direitos das crianças menores de seis anos. É preciso vontade e empenho político, para que a lei seja colocada em prática, considerando que seu texto assegura a legalidade e direitos para as crianças de zero a seis anos (BRASIL, 2009).

2.4 Fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil

A educação infantil enquanto instituição é formada por adultos, mas principalmente pelas crianças. Deste modo um espaço coletivo de convivência, devem onde acontecer diversas interações das crianças, no seu próprio grupo e também entre adultos. Possivelmente o principal objetivo educacional seja realizar e permitir que estas interações possam ser frutíferas, no sentido de permitir ao professor mediador sua base de formação considerando que estas devem ser pautadas e fundamentadas nos valores sociais que fundamentam e dá suporte a proposta pedagógica (BRASIL, 2009).

Segundo Freitas (2012), frente a esta realidade, os mediadores podem trabalhar diversos valores no contexto educacional, embora os valores devam estar presentes na vida das pessoas também no ambiente social, pois se a escola procura formar para a vida então se pode entender com valores tudo que está relacionado com o respeito à vida, natureza, raças, etnias, cultura, origem, dentre outros, ressaltando que cada ser humano possui características únicas, deste modo são diferentes, embora cada criança ou cada adulto possua sua identidade e carregue consigo uma história de vida.

Evidentemente existem sim outros temas a serem abordados, e um deles é a equidade, este termo que está vinculado à igualdade e justiça entre todas as camadas sociais, e está previsto na própria Constituição Brasileira, mesmo porque a Carta Magna afirma que todos são iguais perante a lei. Deste modo todos se também se tornam responsáveis pelo convívio social, pois este espírito de aceitação e corresponsabilidade, participativa deve ser pautado em valores de convivência social, ainda que os valores também estejam diretamente associados a uma disciplina que conduza a um comportamento adequado, a um julgamento sereno e imparcial, à noção do dever, à aplicação, aos compromissos, a hábitos e atitudes com valores morais e sociais positivos (ANDRADE, 2009).

Partindo desta perspectiva de mudança, a educação infantil se torna um exercício para a cidadania. Porém, os valores são formados pela família e educadores onde deva prevalecer convívio diário saudável e feliz, pois não basta

apenas ensinar quais são os valores, uma vez que o exemplo e a vivência passam a demonstrar como vive e se relaciona cada pessoa (FERREIRA, 2010).

O educador deve reforçar ainda acerca da responsabilidade social, destacando outro valor humano que deve ser firmemente abordado que é a solidariedade, esse é um ato que evidencia amor fraternal àqueles que carecem, e é neste exato momento que a criança aprende a se doar sem esperar nada em troca. Pois a única coisa que realmente interessa é conseguir ajudar outro semelhante que precisa (FREITAS, 2012).

O educador tem a obrigação de motivar que ser honesto não é sinônimo de ser bobo, e sim significa ser justo e proporciona grande paz interior. Ao lado de todos os valores citados, se pode ainda acrescentar a ética, expressão que possui diversos significados todos conectados ao modo correto de um ser humano realizar seus atos, que devem respeitar a si próprio e a sociedade de maneira geral (FERREIRA, 2010).

De acordo com a história na concepção de Moraes (2002), com o advento da Revolução Industrial, a mão-de-obra feminina começou a ser necessária, principalmente pela falta do homem devido à obrigatoriedade do serviço militar, já que a mão-de-obra feminina não era valorizada, os empresários, na época preocupados com a produção barata, paulatinamente foram aumentando as vagas femininas nas empresas. Inicialmente é preciso descrever um conceito de Educação, que permita uma amplitude que atenda em especial a Educação Infantil.

Segundo Gallardo (2009), todas as formas de aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente que contribuem para a formação geral e a capacitação das crianças considerando a escola), e também o dia-a-dia das crianças, que por sua vez deve contemplar a autonomia e desenvolvimento para esses pequenos alunos, ávidos por aprender sobre tudo do mundo que os cercam (GALLARDO, 2009).

Para estabelecer um paralelo na história deve-se observar que Educação Infantil ganha diversas definições ao longo da história, porém esta educação muitas vezes priorizou o educar e preparar para as primeiras séries do ensino fundamental, contudo, este entendimento vai recebendo alterações, especialmente nas duas últimas décadas, considerando que, Lei de Diretrizes e Bases brasileira (LDB 9394/96), se entende que as crianças de zero a seis anos devem ser atendidas em instituições específicas de educação infantil, justamente pela necessidade social da

família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos (FRAUCHES, 2002).

Notadamente pode ser observada a expansão da Educação Infantil esteja mais acelerada nos últimos vinte anos, seguindo a intensificação da urbanização, a participação cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, o que por sua vez deriva de mudanças na reorganização da estrutura familiar. É possível ressaltar que a sociedade está mais consciente das necessidades de se atender a criança na primeira infância, o que gera a necessidade de criar uma rede educacional que atenda as crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998).

Neste novo contexto social a educação infantil no Brasil se aperfeiçoou, considerando as transformações sociais, a reestruturação familiar e a nova condição do papel da mulher no mercado de trabalho.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases brasileira (LDB 9394/96), bem como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) a educação infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento completo da criança até seis anos de idade. Diferentes questões importantes para este nível de educação são tratadas na LDB, como as que se mencionam à formação dos profissionais que atuam nesta faixa etária, porém deixando para os Municípios a responsabilidade oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas que atendam as reais necessidades destas famílias (BRASIL, 1998).

Na concepção de Moraes (2002, p. 25), toda escola de educação infantil deve ter uma pessoa responsável pelo levantamento de dados referentes à história pregressa e atual das crianças matriculadas, bem como os de sua família, possibilitando uma avaliação biopsicossocial. Deve existir uma preocupação com o desenvolvimento global das crianças, pois a educação infantil não possui apenas o caráter de cuidar, mas sim de permitir a aprendizagem e socialização das crianças.

Nas fundamentações descritas no RCNEI (1998), A LDB estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia

de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Para Moraes (2002, p.25), enquanto a criança permanece na escolinha, o controle e a preservação da saúde são de responsabilidades da direção do estabelecimento, cuidando da higiene, proporcionando alimentação adequada, condições de recreação, de repouso, etc.

Não se trata de apenas cuidar, mas de garantir que a criança receba todos os cuidados necessários a sua faixa etária, o que significa que os profissionais que trabalham na educação infantil devem receber formação e condições para realizarem seu trabalho da melhor forma possível.

Segundo o RCNEI (1998), a conjunção de diversos fatores recomenda uma proposta organizada entre sociedade civil e governo para que o atendimento às crianças de zero a seis anos constituísse seu reconhecimento também na Constituição Federal de 1988. Verifica-se que a educação infantil proposta em creches e pré-escolas passa a ser legalmente uma obrigação do poder público para com seus infantes e respectivas famílias (BRASIL, 1998).

É importante ressaltar que a Educação Infantil não se trata de uma instituição assistencialista, ou seja, é uma responsabilidade formalizada e prevista em lei. No passado buscaram-se formas de atendimento às crianças menores enquanto seus pais não pudessem se incumbir desta tarefa (BRASIL, 1998).

Examina-se que inicialmente, com o surgimento de creches domiciliares para as operárias que trabalhavam prestando seus serviços a indústria, ou seja, a camada menos favorecida da população, enquanto que a classe de mães de melhor poder aquisitivo, já proporcionava a seus filhos locais chamados de centro de cuidados diurnos às crianças de 0 a 6 anos de idade. Mais tarde, o serviço social da indústria assumiu este trabalho, passando a auxiliar as creches domiciliares mediante o seu cadastramento junto àquele órgão associativo (MORAES, 2002).

Primeiramente no Brasil, as ações para proporcionar criar vagas e receber as mães que necessitavam de vagas nasceram na iniciativa privada, porém, por pressões e cobranças sociais estas vagas precisavam aumentar e atender a diversas outras classes de mães e famílias que se tornaram mão de obra no setor empresarial, comercial e industrial.

No entanto, uma característica que deve ser considerada e que ainda que lentamente, a mulher vem se qualificando em tarefas fora do lar, abrindo vagas para

outras tantas substitutas de seus afazeres domésticos. Ao sair de sua casa, a lacuna é preenchida pela empregada doméstica, a babá e outros tantos profissionais cujas atividades estão ligadas a este segmento. Isto ocorre, no entanto, somente quando a família tem condições de contratar os serviços essenciais para a manutenção de suas casas. Não seria mais concebível imaginar as mulheres e sua participação no mercado de trabalho (MORAES, 2002).

Também pode ser verificado que o Estado criou leis que obrigavam as indústrias ou empresas com mais de cem (100) funcionárias a terem em suas dependências um local onde as crianças da faixa etária de 0 a 6 anos fossem atendidas em regime de creche. Apesar disso, foi facultado às empresas, caso não possuíssem local apropriado, conveniar-se com creches que estivessem próximas do local de trabalho. Algumas empresas aceitaram prontamente tal imposição, por garantir que os custos com a produção feminina ainda são bem mais baratos do que a masculina.

Mas, neste mesmo período também houve por parte do Estado, as primeiras iniciativas de liberar verbas governamentais diretas às creches, o que de certo modo permitiu e facilitou a criação de muitas entidades, porém, existia a vaga, mas a qualidade ainda deixava muito a desejar. Em algumas regiões a educação infantil ainda é associada a creches, ou seja, ao mero papel de cuidar, sem a preocupação com o educar, com uma proposta reformulada e ajustada as necessidades infantis.

Segundo o RCNEI (1998), existe obrigatoriedade e prioridade para o ensino fundamental, entretanto é permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

De acordo com art. 9º, IV, a Lei determina que o estado deve se incumbir de estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1998).

Atualmente, de acordo com Moraes (2002), a proposta da reforma administrativa, verifica-se novos avanços, que permitem aos municípios, nas atribuições de suas secretarias de educação municipais, controlar e executar seus próprios projetos voltados ao atendimento de crianças em escolas infantis,

possibilitando e exigindo que as crianças sejam beneficiadas, porém, observa-se que as mães que trabalham fora tenham prioridade para as vagas, sendo preciso destacar que a educação infantil não é apenas um direito da mãe, mas sim da criança que precisa ter suas necessidades sócio educativas atendidas.

Considera importante que juntamente com o brincar repensar e refletir sobre todas as transformações que se desenvolveram em relação as diferentes representações sociais da infância, tendo-se presente que tais noções foram se constituindo e se configuram em consonância com o contexto sociocultural, político e econômico presentes na sociedade. O entendimento de infância surge da forma de se pensar, pois o brincar e o papel por ele ocupado no desenvolvimento global infantil (RAPOPORT, 2009).

Para reafirmar o texto discutido, deve-se considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura os direitos das crianças em relação a educação infantil, considerando que em seu artigo 29, observa-se reconhecido as características e os direitos das crianças menores de seis anos. É preciso vontade e empenho político, para que a lei seja colocada em prática, considerando que seu texto assegura a legalidade e direitos para as crianças de zero a seis anos (BRASIL, 2009).

2.5 Competências e habilidades do docente na educação infantil

Evidencia-se ainda que a cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na convivência diária. Por isso, não se pode esperar que as crianças desenvolvam tais atitudes se os adultos não servirem de exemplo, para as crianças, parceiros de trabalho e as famílias. Não existe uma resposta singular para estas propostas, mas procurar o caminho pode ser uma maneira de promover a vida em sociedade de uma maneira muito mais respeitosa e solidária. Ainda que as definições de qualidade possam variar de acordo com diversos fatores, dentre os quais se ressalta os valores nos quais as pessoas acreditam, as tradições de uma determinada cultura os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere (BRASIL, 2009).

Certamente não se trata de uma tarefa fácil, se considerar a individualidade e

os diversos desafios sociais presentes no contexto educacional, compete a escola e o corpo docente o dever de tentar promover uma reflexão com os alunos sobre os valores humanos, que andam esquecidos pela maioria das famílias e sociedade. Esta reflexão pode ser feita por qualquer educador, seja qual for sua formação. A sociedade atual tem produzido indivíduos que não possuem estima e respeito à vida. A violência não tem como autores somente criminosos de classes excluídas, existem pessoas de camadas sociais elevadas que promovem atos que chocam toda sociedade (FREITAS, 2012).

Mas, considerando especificamente a educação infantil, se torna fundamental que a sociedade redefina os direitos da mulher e a responsabilidade social pela educação das crianças pequenas, pois a mulher cada vez mais presente no mercado de trabalho e colaborando para a renda da família, isto quando a própria não fica responsável pelo sustento de todos, a sociedade necessita repensar melhor nas interações entre crianças e o que se almeja para o futuro de uma sociedade mais justa. Torna-se fundamental a mediação dos professores, sempre que situações com maior grau de conflito ocorram e devam ser resolvidas entre as crianças. Evidentemente esta intervenção deve ocorrer de maneira segura e cuidadosa especialmente quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças (BRASIL, 2009).

A convivência humana é um grande desafio para toda sociedade e educadores comprometidos com a melhor formação das crianças, as brincadeiras permitir muitos valores possam ser trabalhados no ambiente educacional, pois as diferenças sociais, condições humanas, qualidade de vida, estão diretamente presentes no cotidiano escolar em diversas disciplinas. As brincadeiras podem permitir a construção de uma convivência, onde o professor, como mediador, proporcionará momentos de reflexão para a tomada de consciência (FERREIRA, 2010).

Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas. Muitas vezes, rotinas herdadas do passado, adotadas de forma rígida, representam um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que limitam ou mesmo impedem as oportunidades de desenvolvimento infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de educação infantil (BRASIL, 2009).

Atualmente ocorrem algumas discussões acaloradas sobre inclusão e cidadania, mas possivelmente a importância destas discussões deve ser a formulação de ações práticas que permitam ser discutidos nas diferentes áreas do conhecimento maneiras de se abordar valores e sua importância na formação infante, uma vez que esta é repleta de diferenças e multiplicidades, que necessitam ser compreendidas pelo professor (FERREIRA, 2010).

Propõe-se o compartilhamento de brincadeiras que fazem parte do repertório pessoal e da comunidade. A participação dos familiares e moradores da comunidade deve ser incentivada através da participação voluntária, ou mesmo através de pesquisas que as crianças possam realizar para trazer para o ambiente escolar a ampliação dos repertórios para brincadeiras e jogos infantis. Esta articulação entre escola e comunidade pode representar ganhos consideráveis reconhecendo que a cultura e o conhecimento trazido para a escola irá voltar com a criança para a casa, e esta brincadeira aprendida e dividida com outras crianças poderá ganhar variações e espaço na aprendizagem infantil (ANDRADE, 2009).

As habilidades individuais precisam ser percebidas e respeitadas pelas crianças considerando principalmente os costumes, hábitos regionais, personagens históricos, valores, e folclore já vivenciado e apreciado pela comunidade, pois tal comportamento representa respeito à realidade construída pelas diferenças. Devem estar refletidos numa prática de respeito e aceitação do outro (ANDRADE, 2009).

Incentivar este conhecimento através de pesquisa, dança, brincadeiras regionais ou dos familiares contribui consideravelmente para o domínio e prazer em vivenciar na escola o que se trás de casa, isto é extremamente enriquecedor na escola e para que os alunos compartilhem também a confecção de brinquedos que eram outrora, tais como: bola de meia, pé de lata, vaivém, taco etc.). As possibilidades se tornam muito grandes e poderão contribuir significativamente auxiliando a construção do conhecimento, relacionando, onde a teoria efetivamente se transforma em prática (FERREIRA, 2010).

Não se pode desconsiderar que a principal função da escola é educar para vida, ou seja, preparar o aluno e molda-lo para as regras do convívio social, torna-se muito importante, portanto a criança não pode ser encarada como um adulto em tamanho reduzido, pois ela ainda não possui todos os conceitos e regras sociais de convivência. A criança deve receber as adaptações e preparos para o convívio em sociedade, desta forma precisa receber as condições necessárias para que

aconteça uma aprendizagem significativa e prazerosa (KISHIMOTO, 2008).

Segundo Gallardo (2009), a criança deve aprender a viver em sociedade e para isso é necessário que ela internalize os elementos da cultura corporal e motora que são relevantes para seu grupo social, como também as normas de convívio presentes nos diferentes grupos sociais dos quais participa. Contudo, o brincar sempre deve acontecer naturalmente entre as crianças nas diversas oportunidades de se relacionarem, compete aos educadores à atenção para que se possam realizar as intervenções sempre que necessário o que por sua vez torna o ambiente educacional agradável e sempre propício às novas descobertas, vividas individualmente e coletivamente. Desta maneira a criança pode construir sua aprendizagem a partir de experiências sensoriais vivenciadas, partindo do concreto para o abstrato, jamais em sentido contrário.

Observa-se, que o brincar é uma oportunidade única e pode proporcionar o desenvolvimento necessário para as devidas adaptações que a criança necessita para se relacionar bem de maneira intrapessoal e interpessoal enriquecendo assim sua inteligência emocional e sua relação no meio educacional e familiar, considerando que estes dois ambientes estão intimamente ligados (KISHIMOTO, 2008).

Ainda de acordo com Gallardo (2009), não se pode perder de vista que as organizações sociais são dinâmicas, propiciando formas mais (ou menos) adequadas para satisfazer as diferentes demandas, como o brincar. Cada brincadeira, por sua vez, estrutura-se de diferentes maneiras; cada espaço social (família, escola, igreja etc.) tem normas e valores próprios que são mais incentivados. Nesse sentido, a educação infantil possui valor inestimável ao oferecer à criança a oportunidade de vivenciar diferentes formas de organização, a criação de normas para a realização para a realização de tarefas ou atividades e a descoberta de formas cooperativas e participativas de ação, possibilitando a transformação da criança e de seu meio.

A brincadeira ou o simples ato de brincar é extremamente enriquecedor para a criança, pois, se pode perceber que ao reconhecer o brincar e seu papel na educação infantil não é, necessariamente, um problema. Através o educador criança pode aprender que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente, pois se objetiva preparar esta criança para a vida em sociedade. Desta maneira o brincar é parte

essencial na formação do currículo educacional dentro e fora do ambiente escolar, pois a criança trará para a escola tudo que aprende em casa, bem como levará para casa tudo que aprende na escola, isto nada mais é do que a contextualização da aprendizagem significativa (MOYLES, 2006).

O simples ato de brincar permite interação entre as crianças e seus pares, bem como permite esta interação com sua família, considerando que a criança aprende com os pais ou com os parentes mais próximos suas primeiras brincadeiras, e estas são transferidas aos seus amigos na rotina cotidiana (KISHIMOTO, 2008).

Então se pode colocar que brincar está relacionado de forma direta com o emocional de cada criança e possivelmente com o relacionamento estabelecido entre estas e seus entes mais próximos. Permitir o brincar ainda assusta muitos educadores, mas é incontestável seguir neste desafio, na medida em que evidencia contradições, pois muitos educadores acreditam que o brincar representa perder tempo, quando na verdade ele oportuniza trabalhar com diversos valores e convicções pessoais que, ao mesmo tempo, devem ser respeitados e precisam ser discutidos para que se tornem representativas na condução de um trabalho que seja realmente transformador. Não há prática sem teoria, mas quando se torna possível associar as duas os resultados podem ser muito satisfatórios (ANDRADE, 2009).

A educação pelo brincar na aprendizagem está diretamente conectado ao controle mental sobre a motricidade. Através deste processo operatório do pensamento a criança se permite vai transpor suas estruturas e leis, primeiramente, na tomada de consciência da representação do meio exterior, em segundo, na tomada de consciência do esquema corporal e completando este esquema observa-se sua própria representação no espaço (KISHIMOTO, 2008).

Para a criança o movimento apresenta sua importância e significação, juntando o sujeito a outra coisa que não ao objeto com valor simbólico, permanecendo experimentalmente controlada. As experiências de movimentos das diferentes partes do corpo dão base ao desenvolvimento, num verdadeiro processo educativo, em que a soma de valores das diferentes capacidades, se dirijam à busca de uma criança mais equilibrada e sociável (FERREIRA, 2010).

Contudo, é possível observar que aceitar o lúdico e o brincar no ambiente escolar ainda encontram resistência por parte de alguns educadores. Talvez a principal delas seja a crença equivocada de que o brinquedo, os jogos trazem a desordem ou a indisciplina. Quando na verdade o contexto lúdico cria ordem e é

ordem, uma vez que esta ordem é aceita pelo grupo e elaborada conjuntamente (GALLARDO, 2009).

Neste contexto ainda pode observar que o professor está equivocado e desconhece as vantagens e oportunidades suscitadas pelo brincar. Ao jogar o seu próprio jogo, o professor está exercitando o jogo do poder. É preciso que se entenda a sala de aula como sendo, todo espaço, um espaço político onde também pode ser jogado o jogo do poder. Mas a imposição do poder pela força só é compreensível a partir do momento em que há interesses contraditórios.

Por outro lado ainda existem atividades em que é necessária a participação de todos os membros do grupo ou da equipe para que se possam atingir bons resultados, dessa maneira as brincadeiras ainda promovem a proximidade social necessária para que as crianças interajam coletivamente, mas não se pode negar as crianças o arbítrio para suas decisões, pois jamais o professor obterá bons resultados com imposições ou se colocando acima das crianças (KISHIMOTO, 2008).

Trabalhando sozinhas, as crianças repetirão frequentes às mesmas formas de brincar, as mesmas atividades de dramatização de papéis modelarão o mesmo tipo de comportamento e resolverão problemas similares. Intervenções efetivas podem canalizar essa aprendizagem ajudando a criança a construir novos dilemas e desafios, encorajando a e apoiando a, e expandindo e motivando a competência e o desempenho linguístico (MOYLES, 2006).

Para Moyles (2006), não se pode exigir das crianças em função da idade aproximada o mesmo nível de amadurecimento, pois é facilmente observado no brincar sociodramático, que as crianças demonstram diferentes níveis de maturação e consciência do seu entorno social, o que lhes permite representar e assumir papéis sociais conscientemente e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica.

Cada criança é um ser impar e que deve ser analisado de maneira, próxima e individualmente, devido às possibilidades de características que podem resultar em diferentes comportamentos e também em diferentes níveis de aprendizagem, o que não significa que a criança seja incapaz, contudo ela deve receber atenção especial para poder se desenvolver e crescer se sentindo segura e com todas as oportunidades que assegurem enriquecimento intelectual e social (FERREIRA, 2010).

De acordo com Moyles (2006), existe uma diferença significativa entre o brincar sociodramático e o brincar simbólico é que nesse último a criança pode fazer de conta sozinha. Ela pode encenar uma situação com a exclusão dos outros, enquanto o brincar sociodramático mais maduro, requer interação, comunicação e cooperação. O brincar simbólico é imitativo e se vale de experiências de primeira ou segunda mão, utilizando objetos reais ou imaginados. Esse brincar passa a ser sociodramático se o tema for elaborado em cooperação com pelo menos uma outra pessoa e se os participantes interagirem um com o outro tanto na ação como na fala.

Desta maneira o repertório de brincadeiras, jogos e brinquedos da cultura brasileira permitem a estimulação e a reflexão sobre as atividades recreativas, lúdicas e expressivas, e inúmeros conteúdos podem ser abordados, desde a organização espaço temporal, relação adulto-criança e criança-criança, valores implícitos nas brincadeiras, acervo de brinquedos, brincadeira de faz de conta, jogos com regras, brincadeiras de rua e quintal, construção de brinquedos, desenvolvimento infantil e o brincar com as diferentes linguagens (ANDRADE, 2009).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa fundamentou-se em referências, que foram previamente realizadas por fichamento e posteriormente utilizando-se de diversos recursos, dentre estes: livros, visitas à Internet na procura de artigos, para que se pudesse elaborar um texto que confrontando e discutindo o tema com as diversas referências considerando a proposta de análise e verificação para as devidas considerações e comentários necessários em relação ao tema.

A pesquisa foi realizada na cidade Itapeva-SP, durante os meses de abril a setembro de 2014.

Pode-se afirmar que esta pesquisa qualitativa se define por estudos onde a pesquisadora observa os fatos de maneira próxima, privilegiando o contato com o ambiente ou contexto analisado. Normalmente busca-se pesquisar e representar a qualidade dos discursos analisados, considerando que os estudos aqui realizados proporcionaram analisar, observar e conhecer fatos associados à criação, implantação e desenvolvimento da educação infantil, o que permite de maneira objetiva relacionar as experiências vivenciadas durante o período de estágio, apesar disso mantendo o foco no contexto estudado.

Neste contexto, esta pesquisa teve como fundamentação para sua elaboração os devidos estudos realizados pela leitura e discussões que posteriormente permitiu a escrita desenvolvida para discutir o tema, ponderando ainda que este texto retrata e cita com fidelidade os autores que compõem as referências que são devidamente referidas no transcorrer do texto oferecido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A hipótese inicial pode ser confirmada através das diferentes referências consultadas, considerando a importância e as afirmações propostas pelos diferentes autores sobre a temática proposta por esta pesquisa.

No Brasil, a educação das crianças menores de sete anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto, desse principalmente a partir dos anos 70 deste século e foi mais acelerado até 1993 (FRAUCHES, 2002).

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases brasileira (LDB 9394/96) e o Referencial curricular nacional para a educação infantil - (RCNEI/1998), constatou-se que ao se ignorar as etapas de desenvolvimento infantil, possivelmente irão aparecer na idade adulta comprometimentos relacionados a falta apoio e incentivo, sempre necessários ao desenvolvimento global da criança dentre os quais os valores permitem a inserção de indivíduos participativos e com condições de interação e respeito ao semelhante.

A maior democratização da educação infantil ganha prestígio e interessados em investir nela. Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento (FRAUCHES, 2002).

A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos (BRASIL, 2009).

Mas, o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia

oferece.

Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da Educação Infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso (RCNEI, 1998).

É preciso que os ambientes contem com profissionais qualificados, com um programa educacional que atenda as necessidades das crianças em idade até sete anos, com mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional. Bons materiais pedagógicos e uma respeitável literatura sobre organização e funcionamento das instituições para esse segmento etário vêm sendo produzidos nos últimos anos no país. (FRAUCHES, 2002).

Neste sentido observa-se ser muito importante que o professor esteja preocupado com o desenvolvimento da criança em relação ao seu convívio com as demais, pois especialmente na Educação Infantil a criança está passando por um processo de formação, desta maneira necessitam participar das rodinhas de discussões falando sobre si própria e de como ela vê o mundo que a cerca, suas experiências devem ser valorizadas, porém ela também deve ser levada a refletir sobre seus atos durante as atividades propostas pelo educador (KISHIMOTO, 2008).

E principalmente que aconteça envolvimento maior do educador com seus alunos proporcionando assim um ambiente de troca de experiências, pois as brincadeiras que os alunos trazem nem sempre são conhecidas pelo educador e as brincadeiras que o educador irá propor também pode ser desconhecidas para as crianças. Logo os alunos percebendo que existe por parte do educando interesse nas brincadeiras eles se sentirão mais à vontade e poderão estar mais soltos e descontraídos para realizar as atividades propostas, pois saberão que o educador participará e efetivamente na atividade.

Na verdade, elas realmente organizam seu modo de pensar de maneira diferenciada. Particularmente, o período entre seis e sete anos configura-se como

um divisor de águas entre o pensamento infantil voltado ao imaginário e aquele que se preocupa em adaptar-se ao mundo real. A transição do estágio pré-operatório (dos dois aos seis/sete anos) para o estágio das operações concretas (dos seis/sete aos onze/doze anos) depende de características muito particulares de interação entre a criança e o meio em que vive e não apenas da idade cronológica. Estabelecer um momento exato (RAPOPORT, 2009).

Analisou-se nas discussões apresentadas que a criança de seis anos que ingressa na escola sem passar pela Educação Infantil acha-se bruscamente confrontada com uma situação nova à qual terá de adaptar-se rapidamente. Os problemas com os quais ela vai envolver-se implicam, em muitos casos, uma reconsideração dos hábitos e atitudes anteriores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as principais referências verificou-se que as competências e habilidades que devem compor a formação do profissional educador devem permitir diversas possibilidades enquanto instrumento de aprendizagem, deve ser relacionado às suas vivências e experiências do universo infantil, ou seja, muito importante o professor conhecer as etapas de formação e as características e particularidades da Educação Infantil para a formação integral da criança inclusive na formação dos valores que remetem a cidadania e convívio social.

Desta maneira se apresentou a formação de competências e habilidades na formação do professor como uma ferramenta para o desenvolvimento infantil, enfatizando o desenvolvimento global da criança e destacando a importância da ludicidade e estimulação da criatividade, mas sobre tudo, a implicação no desenvolvimento da criança e seus subsídios com o cotidiano do educador, tratado sempre neste trabalho como mediador do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Considera-se então que a formação com habilidades e competências do profissional educador e mediador possibilite uma atuação social muito significativa em relação à autonomia das crianças e ao seu ciclo de relacionamentos e na construção de opiniões e valores que deverão fazer parte de sua vida no futuro.

Os resultados foram positivos em relação as hipóteses iniciais apresentadas por esta pesquisa, destacando que ao permitir e estruturar o papel do mediador na formação educacional na Educação Infantil possibilita obter melhores resultados, considerando ainda que isto ocorrerá de maneira agradável e prazerosa para a criança e que esta oportunidade de socialização pode permitir a formação de valores e uma conduta social respeitosa junto as demais crianças.

Define-se então que, certamente não existe um caminho específico e que cada educador deve adaptar-se a sua realidade e principalmente conhecer seus alunos muito de perto, para que se possa valorizar sua cultura, bem como o seu próprio meio e realidade social. Desta forma o educador já terá certamente um ótimo ponto de partida, e a educação estará no caminho correto para preparar para o convívio em sociedade das crianças com maior autonomia e capacidade de questionamento.

Considera-se, portanto que o papel do professor mediador esteja intimamente relacionado com a função social de preparar e desenvolver por completo todo processo de formação e socialização das crianças na Educação Infantil, sendo esta muito importante para a formação global da própria criança enquanto agente transformador do seu conhecimento. Quando a criança é conduzida com os devidos conhecimentos e cuidados ela pode experimentar o mundo dentro do seu contexto sócio cultural e construir o seu próprio conhecimento, que repercutirá no seu futuro, o que seria particularmente o objetivo da Educação enquanto agente de transformação da realidade e do conhecimento.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cyrce. **Brincar: o brinquedo e a brincadeira na infância**. São Paulo: CENPEC, 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil**. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Dissertação de Mestrado. 120 f. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

CARDOSO, Beatriz Roberto de Lima. OLIVEIRA, Lindamir C. Vieira. **Formação continuada de professores para a educação infantil: conteúdos e metodologias**. In: Educação infantil: história e gestão educacional. Lindamir C. V. Oliveira, Magda Sarat (Orgs.). Dourados/MS: Editora da UFGD. 2009. P. 204.

FERNANDES, Juliana Gonçalves Diniz. **Desvelando uma instituição de Educação Infantil: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Presidente Prudente: [s.n], 2008 xiv, 130 f.: il. Dissertação de Mestrado.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Ed 3ª. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 39ª. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Reimpressão: 2009a.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água. 2009b.

FERREIRA, Vanja. **Educação física, recreação, jogos e desportos**. Rio de Janeiro: 3ª edição: Sprint, 2010.

FRAUCHES, Celso da Costa - (org.) **LDB anotada e legislação complementar: lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996** - 4ª. ed. rev. e ampliada. - Marília, SP: CM Consultoria de Administração, 2002.

FREITAS, Eduardo. **Os Valores Humanos na Escola**. Revista Brasil Escola – Disponível em:
<<http://educador.brasilecola.com/orientacoes/os-valores-humanos-na-escola.htm>> / Acesso dia 12 set. de 2014.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez - **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento: volume único: livro do professor** - 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2009.

KISHIMOTO Tizuko M. - **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** / (Org.); 11ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. 1994.

MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

MOYLES, Janet R. [et al.] **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos**; Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAES. Flávia Teixeira de - **Trabalhando com a educação infantil** Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério - 2o grau**. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. 1994.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2009.

RAPOPORT, Andréa Dirléia Fanfa Sarmiento [et al.] **A criança de seis anos: no ensino fundamental** et al. - Porto Alegre: Mediação, 2009.