

CAPÍTULO IV

"A sorte está lançada": apresentação e análise dos dados

Os dados em cubos, como o conhecemos, foram inventados na Grécia, mas antes disso já existiam na Índia, no Egito, na Pérsia e na Rússia, em outros formatos, como o piramidal, e serviam de instrumento para tirar a sorte (...)

Antes de lançar os dados os jogadores agitavam-nos num copo para evitar as fraudes.

A expressão "a sorte está lançada" era usada por César ao chegar a uma cidade que pretendia conquistar e significava que depois que os dados foram lançados ao ar, não se pode voltar atrás.

Cristina Von em
A História do Brinquedo

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Caracterização das unidades pré-escolares

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.
(GALARDINI, 1996 p. 6).

As quinze unidades que oferecem educação pré-escolar amostradas na pesquisa, representam 27,8% do total das 54 unidades pré-escolares da rede de ensino do município de Itabuna-Ba. Uma dessas unidades localiza-se no centro da cidade; oito, em bairros em torno do centro; seis, em bairros da periferia da cidade, conforme mostra o mapa à página 95. Observamos que essas escolas atendem a um coletivo de alunos, filhos de famílias de baixa renda, e em suas adjacências predominam o pequeno comércio de serviços, mercadinhos, bares e moradias. De modo geral, a população que vive no entorno dessas escolas é constituída por pessoas também de baixa renda, assalariados e muitos desempregados.

A tabela 2 apresenta características das quinze unidades escolares pesquisadas. São, ao todo, 103 classes, sendo 47 destinadas à pré-escola. Destas 47 classes de pré-escola, 23 funcionam no turno matutino e 24 no turno vespertino. O número total de crianças atendidas é de 1028 e o de professores soma 36.

TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA AMOSTRA, SEGUNDO TOTAL DE CLASSES DE PRÉ-ESCOLA POR TURNO, CRIANÇAS ATENDIDAS POR FAIXA ETÁRIA E NÚMERO DE PROFESSORAS NAS PRÉ-ESCOLAS.

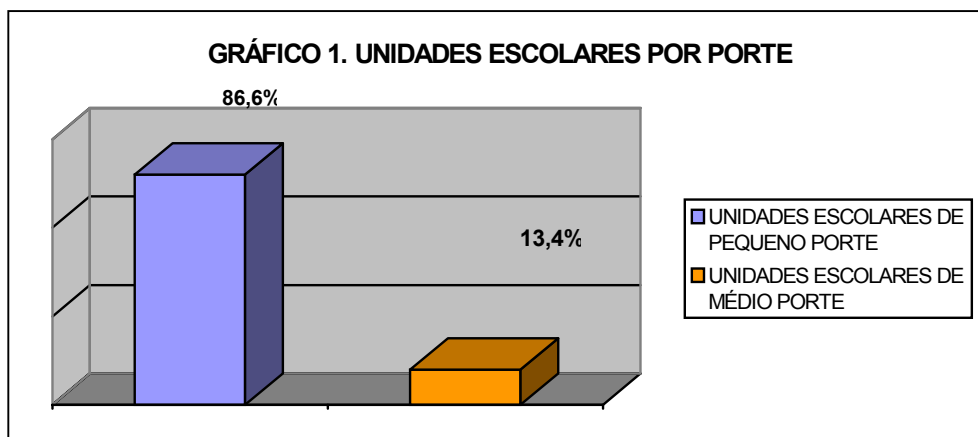
Escolas	Nº Total de classes	Classes de Pré-Escola			Crianças atendidas na Pré-escola					Número de professor de pré-escola
		Mat.	Vesp.	Total	4 anos	5 anos	6 anos	7 ou +	Total	
1	14	0	1	1	10	31	4	-	45	1
2	5	1	1	2	-	33	15	-	48	2
3 (*)	2	1	1	2	-	20	29	-	49	2
4	5	1	1	2	-	22	31	-	53	1
5	10	1	1	2	11	29	12	-	52	1
6	6	2	1	3	3	34	25	-	62	3
7(*)	3	3	3	6	13	36	27	-	76	5
8	7	1	1	2	-	4	36	-	40	1
9	6	1	0	1	3	9	7	1	20	1
10	8	1	1	2	-	3	30	18	51	2
11	6	2	2	4	19	34	13	-	66	3
12	6	2	2	4	17	35	33	10	95	3
13	3	0	1	1	7	11	10	-	28	1
14	4	2	2	4	16	37	34	-	87	2
15	18	5	6	11	30	90	100	36	256	8
TOTAL	103	23	24	47	129	428	406	65	1028	36

Fonte: Dados da pesquisa

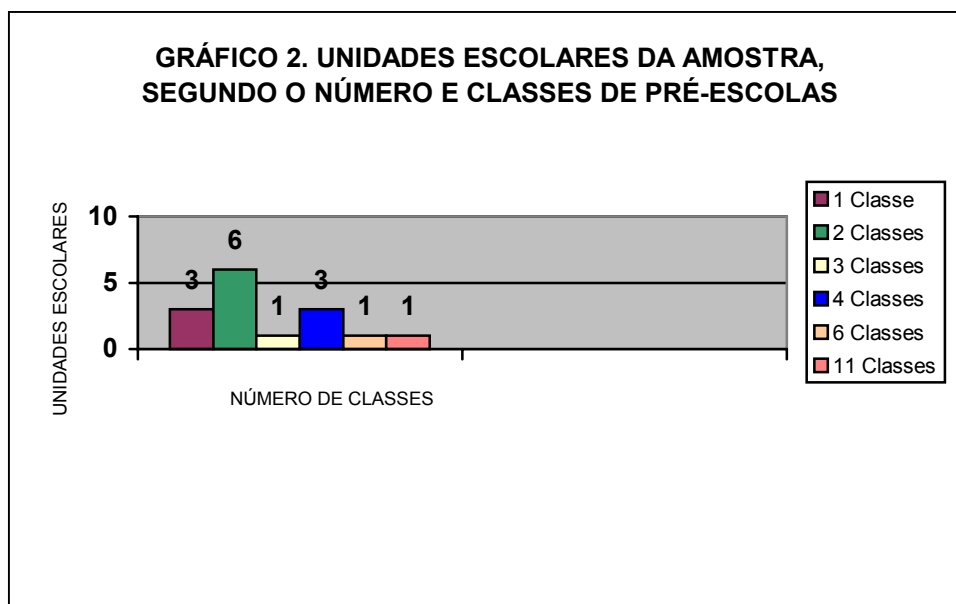
(*) As Unidades escolares 3 e 7 oferecem apenas Educação Infantil na modalidade Pré-escola.

Como podemos observar no gráfico 1 são treze unidades que oferecem educação pré-escolar (86,6%), a maioria são unidades escolares de *pequeno porte* (de cinco a dez classes), enquanto apenas duas em unidades escolares de *médio porte* (de onze a vinte classes). Não há classes de educação infantil (pré-escola) em unidades escolares de *grande porte* (de vinte e uma a trinta classes), e nem em unidades escolares de *referência especial* (de trinta e seis classes ou mais)⁵⁶. Não há, creches em nenhuma destas.

⁵⁶ A classificação das escolas em pequeno, médio, grande porte e referência especial foi estabelecida pela Secretaria de Educação do município de Itabuna, conforme a Portaria nº 011/94 - PMI/GSEC.

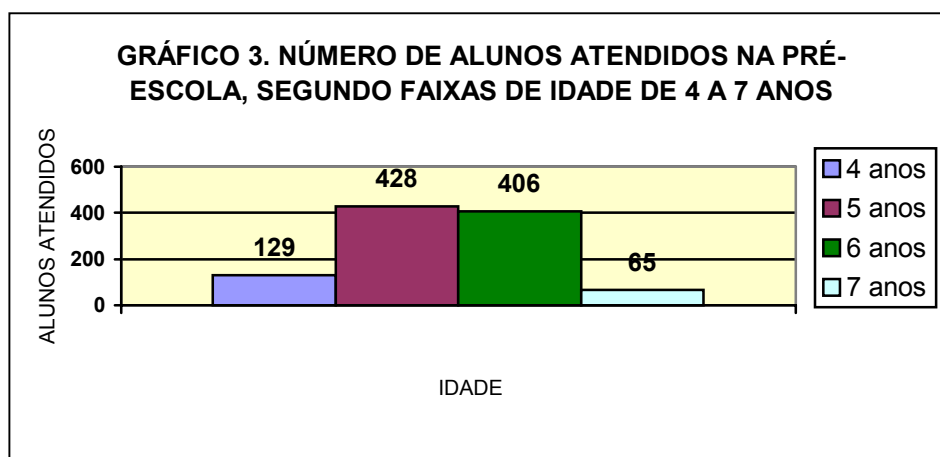


Nas quinze unidades escolares da amostra existem 47 classes de pré-escola. As unidades menores (3), possuem apenas uma classe e a maior possui onze classes. Predominam as unidades com duas classes (6), enquanto as restantes variam de três a seis classes de pré-escolar, como pode ser observado no gráfico 2.



Nas escolas amostradas, são atendidas crianças com idade entre 4 a 7 anos, assim distribuídas: 129 crianças de quatro anos, 428 de cinco anos, 406 de seis anos e 65 de sete anos (gráfico 3) e contam com 36 professoras que atuam na docência em regime de 20 ou 40 horas. Observamos na amostra, um decréscimo do nº de crianças de cinco anos matriculadas (428), em relação às crianças de seis anos (406). Isto se explica porque com a implantação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), toda criança matriculada

no ensino fundamental gera receita, variando de acordo com um *per capita* anual mínimo, estabelecido em cada fundo estadual. Ora, de acordo com a LDB, há obrigatoriedade de matricular todos os alunos de 7 a 14 anos e facultativamente a partir dos 6 anos, daí uma tendência observada em muitos sistemas de ensino de se matricular já no ensino fundamental, o aluno de 6 anos, aumentando a receita do município para a educação. Portanto, crianças de 6 anos foram matriculadas no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), correspondente ao ensino fundamental. É o que se observou em Itabuna, no ano 2000.



4.1.2 Espaços externos das unidades escolares

Segundo Forneiro (apud ZABALZA, 1987, p.120-21) o espaço⁵⁷, pode ser compreendido como "estrutura de oportunidades e contexto de aprendizado e de significados". E Zabalza afirma e acrescenta:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente,

⁵⁷ O termo espaço vem aqui referido como espaço físico e social da escola, da sala de aula e os espaços anexos ou pátios de recreio, lugar para as atividades contendo pessoas, objetos, brinquedos, equipamentos, materiais didáticos, decoração, mobiliário etc.

de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras (FORNEIRO, apud ZABALZA, 1998, p. 236).

O tema espaço, no âmbito da educação infantil tem sido enfatizado por muitos autores: Zabalza; Forneiro, 1998; Weinstein; David, 1987, Olds, 1987 e outros. Eles defendem que o desenvolvimento das aquisições sensoriais e cognitivas da criança guardam uma estreita relação com o meio físico e social que lhes são oferecidos.

Enrico Battini, professor da Faculdade de Arquitetura de Turim na Itália, por exemplo, diz que "é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo" (BATTINI, 1982, p.24 apud FORNEIRO In ZABALZA, 1998, p.231).

Quando se pensar o espaço para crianças, há que se levar em consideração a ótica de Battini sobre a forma como as crianças percebem o espaço, o ambiente:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder ter que correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com luz, retornamos ao espaço (BATTINI, apud FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p.231).

Os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) para a Educação Infantil, têm recomendado que:

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (MEC/SEF/COEDI, 1988a, p.69).

Compartilhamos da idéia de que o espaço físico e social são fundamentais para o desenvolvimento infantil porque são auxiliares na estruturação das funções motoras, sensoriais, lúdicas e relacionais das crianças. Investigamos o que estes espaços das escolas estudadas ofereciam e como estavam estruturados. Os dados estão sistematizados na tabela 3.

TABELA 3 - ESPAÇOS EXTERNOS POR UNIDADE ESCOLAR PESQUISADA

Unidades pré-escolares	ESPAÇOS EXTERNOS					
	Área externa (pátio de recreio)		Parque Infantil		Brinquedoteca ou Sala de brinquedos	
	F	%	F	%	F	%
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	1	6,7	0	0	0	0
5	1	6,7	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0
7	1	6,7	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0
9	1	6,7	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0
12	1	6,7	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0
15	1	6,7	1	6,7	0	0
TOTAL	6	40	1	6,7	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

Somente seis escolas (40%), têm pátio de recreio e estas áreas externas ou pátios de recreio das unidades escolares amostradas (tabela 4), não exigem quase nada para melhorar as ofertas de expansão dos movimentos e estimulação sensorial das crianças, isto é, para o seu desenvolvimento sensório-motor. Entretanto são ambientes⁵⁸ pobres, onde a criança interage apenas com seus colegas. Não oferecem desafios, nem estimulação que propiciem o desenvolvimento corporal cinestésico e sensorial das crianças como por exemplo, oferecer túneis, balanços, escorregadeiras, trepa-trepa, labirinto, estruturas para subir e descer, casinhas ou tendas e tantos outros, mesmo que não sofisticados.

Na maioria das escolas (60%), não existem áreas externas ou pátios de recreio. Isso nos faz inferir que estas áreas foram negligenciadas no projeto arquitetônico das escolas, limitando a possibilidade dos jogos infantis. A infraestrutura da escola, certamente condiciona o tipo de atividade que as crianças

⁵⁸ Por ambiente entendemos o conjunto do espaço físico onde se estabelecem as relações interpessoais, intelectuais, afetivas, criativas, as atividades sensório-motoras, entre as crianças e crianças e adultos.

podem realizar livremente e, também, o planejamento das professoras nas atividades que exigem um espaço maior. Podemos então supor que as escolas se amoldaram à sua própria infra-estrutura, mantendo as atividades das crianças restritas a estes pequenos espaços.

Entretanto, mesmo nas seis unidades (40%) que possuem áreas livres com espaços maiores e mais adequados (terra, grama, árvores), não observamos o uso intencional de jogos infantis pelas professoras.

Ao contrário, os pátios de recreio mais adequados nas escolas pesquisadas, se prestavam, exclusivamente, como espaço vazio, para a hora do recreio onde as professoras apenas conversavam entre si, exercendo, vez por outra, o papel de supervisoras das brincadeiras e das crianças para evitar que se machucassem, ou com o objetivo de mediação das eventuais brigas entre elas. Expressões como "*Sai daí, menino! Você vai cair! Não suba aí! Pare de correr! Vocês se matam desse jeito! Vai se machucar!*" foram escutadas durante o recreio em diferentes escolas. Observamos que as professoras pouco partilhavam, brincavam, construam "com" a criança, perdendo, assim, uma grande possibilidade de conhecê-las, de participar de suas vivências, suas experiências, afinal de suas aprendizagens.

De acordo com OLDS (1987, pp. 117-138), para tornar o ambiente da escola mais variado e rico é necessário planejar ambientes que ofereçam, dentre outras, a oportunidade para os movimentos corporais: correr, subir, descer, andar, pular, balançar, rolar etc., com segurança. Contudo, apenas em uma das unidades escolares (6,7%) existem escorregadeira, trepa-trepa e balanços, embora bastante avariados. Ainda assim, as crianças desta unidade escolar fazem uso desses equipamentos, conforme mostra a foto nº 1.



Foto 1: Recreio no parque da escola nº 15.

Constatamos, também, que não existem brinquedotecas, ou salas de brinquedos nas escolas pesquisadas. Estas poderiam contribuir para o cultivo da criatividade e da sensibilidade da criança por meio da exploração livre dos brinquedos. Sobre a brinquedoteca, Cunha, por exemplo, afirma que:

A brinquedoteca tem uma mensagem para a dar para a escola porque pode ajudar as crianças a formarem um bom conceito de mundo, um mundo onde a afetividade é acolhida, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados.

Um espaço assim não é comum: sem cobranças nem exigências de produtos. Este espaço tão pleno, tão cheio de oportunidades pode ser terra fértil apropriada para a germinação de um novo homem capaz de construir uma nova humanidade (CUNHA, in SANTOS, 1997a, p.22).

Podemos concluir, que o desenvolvimento infantil nas dimensões motoras, sensoriais, cognitivas, criativas, lúdicas e relacionais, fica extremamente limitado diante dos aspectos analisados sobre os espaços externos ou pátios de recreio nas escolas pesquisadas.

4.1.3 Espaços para leitura e acervos infantis

Vygotsky (1998) não nos deixa duvidar de que o processo de aprendizagem tem início muito antes de a criança entrar na escola, quando ela, muito curiosa, começa a explorar o meio que a rodeia.

" (...) o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (...)" (VYGOTSKY, 1998, p.110).

No contexto escolar, a alfabetização não deve restringir-se ao domínio de uma atividade motora e à decodificação do código escrito. A leitura do mundo é muito maior do que a leitura das palavras escritas; é o que nos diz Paulo Freire:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos (FREIRE, 1986, p.22).

Ferreiro & Teberosky apresentaram, em 1985, resultados de pesquisa sobre a construção da linguagem escrita experienciada pelas crianças. O enfoque das autoras está vinculado à *epistemologia genética*. Assim, tomando a aprendizagem como objeto do conhecimento e o sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente, Ferreiro & Teberosky afirmam:

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam "através" dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar a aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (...). Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que "faz muitas coisas", nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 28-29).

Como Piaget, Ferreiro & Teberosky (1985) reconhecem a relevância do papel da imitação na criança. Ao tomar um livro e ao fazer "como se" lesse, a criança imita os gestos observados nos adultos: olhar, segurar e narrar o que vê. Tais gestos são compreendidos pelas autoras como *atos de leitura*. Assim, imitando o adulto,

prestando atenção às suas leituras, compreendendo que a palavra escrita tem significado e corresponde a uma ação concreta, ou a designação de um objeto, a criança "aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo adulto".

Portanto, é de fundamental importância propiciar às crianças das classes populares o maior número de materiais como cartazes, livros, anúncios, rótulos, revistas, jornais etc. para que se possa despertar nelas o desejo de saber o que está escrito ali, posto que não faz parte do cotidiano da maioria das famílias destas crianças o convívio constante com o código escrito, como ocorre para as classes médias, em que livros, revistas, gibis, jornais, receitas, catálogos etc. circulam cotidianamente. A descoberta da leitura passa então despercebida, sendo considerada como algo natural e não como adquirido socialmente⁵⁹.

Assim, verificamos também que não havendo espaços específicos de leitura na sala de aula ou "cantinho" ou biblioteca, conforme o tabela 4, esta estimulação necessária não está ocorrendo.

TABELA 4 - ESPAÇOS NAS ESCOLAS PARA LEITURA E ACERVOS POR UNIDADE PESQUISADA.

Unidades Pré-escolares	LEITURA									
	Biblioteca/ Estante/Armário de Livros		Acervo Bibliográfico para Pré-escola							
			Livros de Contos		Livros didáticos		Revistas		Gibis	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	1	6,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0
2	1	6,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7
3	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	1	6,7
4	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	1	6,7
5	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	0	0
6	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	1	6,7
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	0	0
9	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	1	6,7
10	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	1	6,7
11	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	0	0
12	1	6,7	1	6,7	1	6,7	0	0	1	6,7
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	1	6,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7
TOTAL	12	80,4	12	80,4	12	80,4	3	20,1	8	53,6

Fonte: Dados da pesquisa

⁵⁹ Cf. KRAMER, 1985, p.105

Encontramos em doze das unidades (80,4%) livros de contos, livros didáticos, gibis e revistas. Não observamos a variedade desses materiais, entretanto a forma de organização não sugeria a possibilidade de utilização autônoma pela criança. Tais acervos estavam organizados nas salas de aula, em prateleiras, dentro dos armários, fora do alcance das crianças ou dentro de armários fechados na sala da diretora, impossibilitando o acesso das crianças para o manuseio, a exploração e a utilização destes recursos, contrariando o que disseram os autores referenciados.

4.1.4 As salas de aula

A organização das salas de aula numa escola tem influência sobre as crianças, seu comportamento, suas atividades etc.. Além disso, a forma como estão arrumadas, comunicam mensagens simbólicas sobre as intenções e os valores das pessoas que controlam aquele espaço. Sobre isso, Forneiro (apud ZABALZA, 1987, p.124) diz que:

A forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo (...) A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos (as) (ZABALZA apud FONEIRO in ZABALZA, 1998, p. 249).

Para David; Winstein (1987, pp. 13-18), o ambiente da sala de aula construído para a criança deve atender às cinco funções do desenvolvimento infantil, no sentido de propiciar a construção da *identidade pessoal*; o *desenvolvimento de competências*; a *oportunidade de crescimento*; a *sensação de confiança e segurança*; a oportunidade para o *contato pessoal e a privacidade*.

A tradição pedagógica brasileira, no que se refere ao atendimento de crianças pré-escolares, vem mantendo os arranjos das salas de aula num mesmo padrão, isto é, mesa do professor, mesinhas com quatro lugares para as crianças e armários para guardar os materiais⁶⁰. Essa prática nega o atendimento das cinco funções propostas pelos autores, porque não se constituem em ambientes de aprendizagens

⁶⁰ Cf. KISHIMOTO, 2000, p.3

significativas para a criança, visto que as mensagens do ambiente na pré-escola devem provocar o movimento, chamar a atenção das crianças sobre os materiais, estimular o envolvimento, a interação com os outros, promover a independência. O ambiente não deve ser neutro. O ambiente envia mensagens às crianças.

Das quinze pré-escolas municipais da amostra, 40% delas possui salas amplas, arejadas e iluminadas, piso adequado e tamanho suficiente para as atividades, mas a maioria das salas (60%) não têm tais características. Nas paredes predominavam os tons bege e marrom, com exceção de duas das unidades escolares que estavam pintadas de verde e amarelo claro. Os enfeites das salas consistiam em *cartazes afixados* que anunciavam temas como meio ambiente, meio de transporte etc. trabalhados pelas crianças ao longo do semestre; *o abecedário; grupos de números; figuras de bichinhos pintados em isopor* dos filmes do Walt Disney; *personagens dos gibis* de Maurício de Souza como Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha; *cartolinas* contendo frases religiosas ("*Cristo é a nossa paz! Temos acesso a Deus Pai*") e aclamações pela passagem do dia do professor do tipo "*A excelência da sabedoria é que dá a vida ao seu possuidor e faz brilhar seu rosto. A professora doa a sua vida por seus alunos*". Havia também outros trabalhos feitos pelas crianças, que estavam pendurados em cordinhas. Eram folhas de papel ofício mimeografadas contendo exercícios de grafia de números, de letras e de pintura. O mobiliário de fórmica era padrão em todas as salas, composto de mesinhas com quatro cadeirinhas, a mesa da professora e armários. A disposição dos móveis nas salas, embora com pequenas variações entre as escolas, geralmente dificultava a livre circulação das crianças pela dispersão do mobiliário. Dentro dos armários, que permaneciam quase sempre fechados, em 100% das escolas, encontramos caixas contendo pedaços de lápis de cor e de giz de cera, restos de tinta, sucatas, folhas de papel ofício mimeografadas e sacos amarrados contendo partes de brinquedos de encaixe. Esses materiais eram retirados exclusivamente pelas professoras, quando estas precisavam utilizá-los. Em outras salas, as caixas, ou os sacos de brinquedos ficavam nas prateleiras mais altas ou, em cima dos armários. Essa forma de organização dos armários evidencia o controle da professora sobre os materiais, as atividades, o movimento das crianças, e provavelmente uma forma de manter a disciplina. Em uma das unidades escolares não havia armários nas salas de aula. O material ficava guardado em uma sala especial e a professora justificou dizendo que

os freqüentes assaltos noturnos à escola a obrigavam a guardar o material, além de haver reuniões dominicais de um determinado grupo religioso na escola.

Essa forma de organização do espaço, contendo mesinhas e cadeirinhas espalhadas, com a professora distribuindo o mesmo material para todas as crianças, bem como a dificuldade de acesso aos materiais, guardados em armários sob o controle da docente, foram procedimentos bastante encontrados nas salas do pré-escolar estudadas. Isto nos sugere que a concepção de educação infantil (pré-escola) é a de preparar a criança para o ensino fundamental, por meio dos exercícios mimeografados para o aprendizado de letras e números. Os brinquedos e outros objetos para exploração da curiosidade infantil não são devidamente considerados e a presença de exercícios mimeografados foi uma constante, conforme mostram as fotos 2, 3 e 4 tiradas em unidades escolares distintas.



Foto 2: Atividade em sala de aula na escola nº 11



Foto3: Atividade em sala de aula na escola nº 1



Foto 4: Atividade em sala de aula na escola nº 15

4.1.5 Os profissionais do magistério que atuam nas escolas e o pessoal de apoio.

A tabela 5 apresenta dados relativos ao pessoal que atua nas pré-escolas segundo a função exercida e o regime de trabalho. São, ao todo, 92 trabalhadores em educação.

TABELA 5 - PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E PESSOAL DE APOIO QUE ATUAM NAS UNIDADES PRÉ-ESCOLARES AMOSTRADOS, POR CARGA HORÁRIA E ESCOLAS.

Escolas	Carga Horária dos Profissionais do Magistério que atuam nas unidades escolares *						Total Profissionais do Magistério	Carga Horária do Pessoal de apoio que trabalha na escola					Total Pessoal de Apoio
	Diretor	Vice-Diretor	Coordenador	Supervisor	Orientador	Professor		Porteiro	Vigilante	Merendeira	Servente		
1	1-40	1-20	1-40	1-40	1-20	1-40	6	1-40	0	1-40	1-40	3	
2	1-40	1-20	1-40	1-20	1-40	2-20	7	0	0	0	0	0	
3	1-40	0	1-20	0	1-40	2-40	5	0	0	1-40	0	1	
4	1-40	1-20	0	1-40	1-40	1-40	5	1-40	0	1-40	1-40	3	
5	1-40	2-20	0	1-40	1-40	1-40	6	0	1-40	1-40	2-40	4	
6	1-40	1-40	0	1-40	0	2-40	5	0	0	1-40	1-40	2	
7	1-40	0	1-20	0	1-20	4-20 1-40	8	1-40	0	1-40	0	2	
8	1-40	1-20	0	1-40	0	1-40	5	1-20	1-40	1-20	2-20	5	
9	1-40	1-40	1-20		0	1-20	4	1-40	1-40	1-40	1-40	4	
10	1-40	1-20	0	1-40	1-40	2-20	6	1-40	0		1-40	2	
11	1-40	0	0	1-40	0	3-20	5	1-40	0	1-40	0	2	
12	1-40	1-20	0	2-20	0	2-20 1-40	7	1-40	0	1-40	1-40	3	
13	1-40	0	0	0	0	1-20	2	0	1-20	1-40	0	2	
14	1-40	0	0	1-40	0	2-20 1-40	5	0	0	0	1-20	1	
15	1-40	2-20	2-20	1-20 2-40	1-20	3-40 5-20	17	1-20 1-40	1-40	3-40	4-40	10	
Total	15	12	7	14	8	36	92	10	5	14	15	44	

* N° de profissionais segundo regimes de 20 hs ou 40 hs semanais.

Fonte: Dados da pesquisa

São 36 docentes, dos quais 19 (51,4%) trabalham em regime de vinte horas semanais e dezessete (48,6%) em regime de quarenta horas semanais. As professoras que trabalham em regime de 40 horas, exercem o magistério em turmas distintas de pré-escola (turno matutino e vespertino) numa mesma unidade escolar, ou em outras unidades escolares da rede municipal.

O pessoal do suporte administrativo/pedagógico compõe-se de diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e supervisores pedagógicos. As quinze

unidades de pré-escola pesquisadas contam com quinze diretoras que trabalham em regime de quarenta horas semanais e doze vice-diretoras, das quais dez trabalham em regime de vinte horas e duas em regime de quarenta horas. Há quatro unidades que não têm vice-diretores e duas unidades que possuem duas vice-diretoras. Esta função é distribuída nas escolas da rede de acordo com seu porte. Em seis unidades existem sete coordenadores pedagógicos sendo duas em regime de trabalho de quarenta horas e cinco em regime de vinte horas; há quatorze supervisores, dez em regime de quarenta horas e quatro de vinte horas; e oito orientadores pedagógicos, sendo três em regime de vinte horas e cinco de quarenta horas e 36 professoras, dezenove (51,4%) em regime de vinte horas semanais e dezessete (48,6%) em regime de quarenta horas semanais. Os coordenadores, orientadores e supervisores pedagógicos, embora com denominações diferentes, são profissionais que, na prática, realizam o trabalho de apoio técnico-pedagógico ao professor e têm grande responsabilidade institucional pelo processo educativo, pelas concepções e pelos projetos educacionais, uma vez que a eles são atribuídos as seguintes competências: "planejar, coordenar, acompanhar e avaliar a execução das ações pedagógicas das unidades escolares ou da Secretaria de Educação; planejar e coordenar sessões de estudos nos horários de atividade complementar (AC), dentre outras"⁶¹. Portanto, devem desempenhar um papel relevante no que se refere ao trabalho docente, com vistas a uma boa qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nas quinze unidades escolares da amostra, o pessoal de apoio perfaz um total de 44 pessoas, sendo dez porteiros, cinco vigilantes (guardas-noturnos), quatorze merendeiras e quinze serventes. Segundo algumas diretoras, o número de pessoal de apoio é insuficiente, considerando-se a rotina das escolas, havendo necessidade de contratação de pessoal para os serviços gerais e de manutenção das escolas.

A importância do pessoal de apoio se baseia no fato de serem os responsáveis diretos por segurança, limpeza e merenda das crianças na escola. Sua presença garante a qualidade do ambiente escolar e possibilita a ampliação do olhar infantil sobre as tarefas que tais pessoas desempenham nas dependências da instituição. Envolver o pessoal de apoio no projeto educativo como parceiro, como colaborador deve ser tarefa da escola. A organização de atividades com as crianças

⁶¹ Cf. PMI/SECD, Regimento Escolar Unificado, 1999, p. 26-28

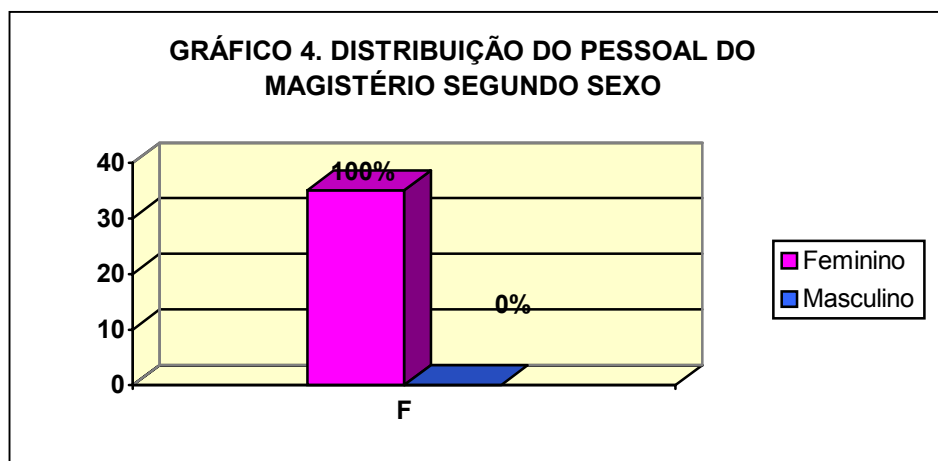
na cozinha e na copa, por exemplo, se constitui em uma experiência rica para elas, na medida em que podem explorar aqueles ambientes, observando como os alimentos são preparados, organizados, servidos etc.. Entretanto, durante a pesquisa não observamos a interação das crianças com outros ambientes e atividades além da sala de aula.

4.2. Perfil das professoras

Os dados para delineamento do perfil das professoras foram obtidos por meio de entrevistas utilizando-se um formulário de pesquisa (anexo 4). Conforme descrito na metodologia, a unidade básica de investigação e análise da pesquisa é o professor atuando nas pré-escolas públicas da rede municipal. O perfil do professor foi construído por dados que descrevem o "sujeito médio" amostrado, que se referem a: sexo; idade; ano de formatura; ano de admissão na rede; forma de ingresso; regime jurídico; atividades além do magistério. Estes dados serão apresentados na seqüência, com seus respectivos gráficos, quadros, tabelas e análises.

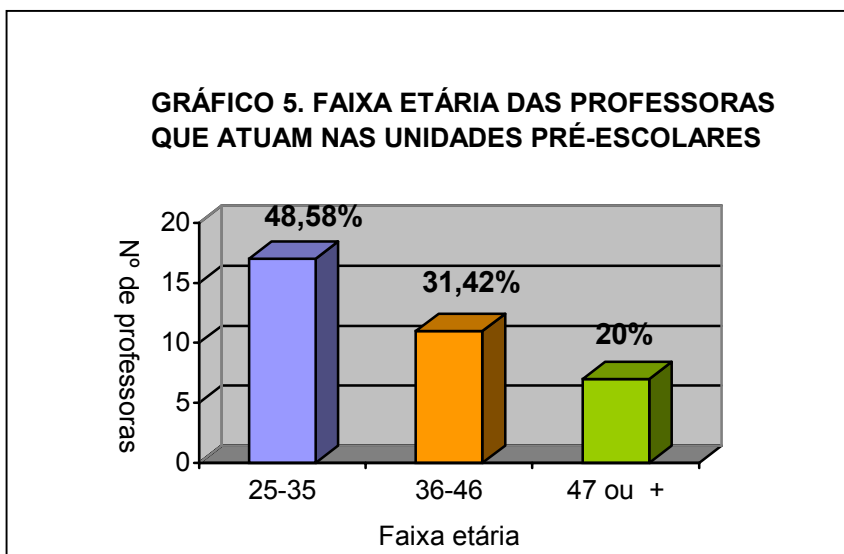
O formulário de pesquisa foi respondido por 35 docentes (97,2%) do total de 36 professoras em exercício nas 15 unidades pré-escolares amostradas. As 35 professoras serão doravante também denominadas *entrevistadas* e serão consideradas como o total da amostra, portanto, n=35. Apenas uma professora (2,8%) não foi entrevistada durante o processo de investigação.

Os dados referentes a sexo e faixa etária das professoras da amostra foram resumidos, respectivamente, nos gráficos 4 e 5.



Nas informações referentes a sexo (gráfico nº 4) observa-se que todas as professoras, 100%, são do sexo feminino, o que vem sendo normal na população dos profissionais que atuam na educação infantil (Monjardim & Pinel, 1996).

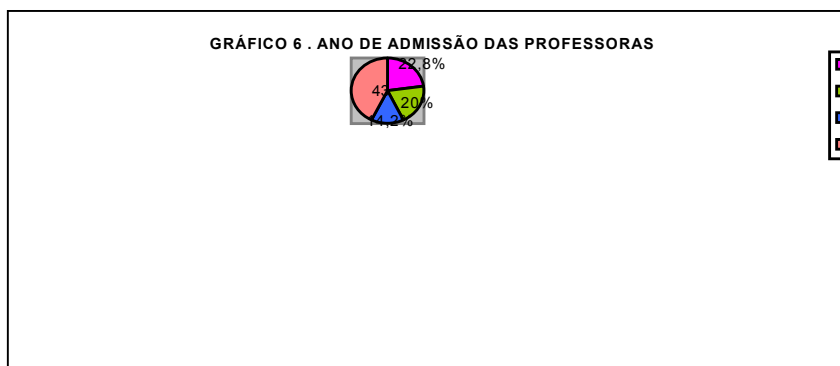
No gráfico 5 podemos verificar a distribuição das professoras por faixa etária.



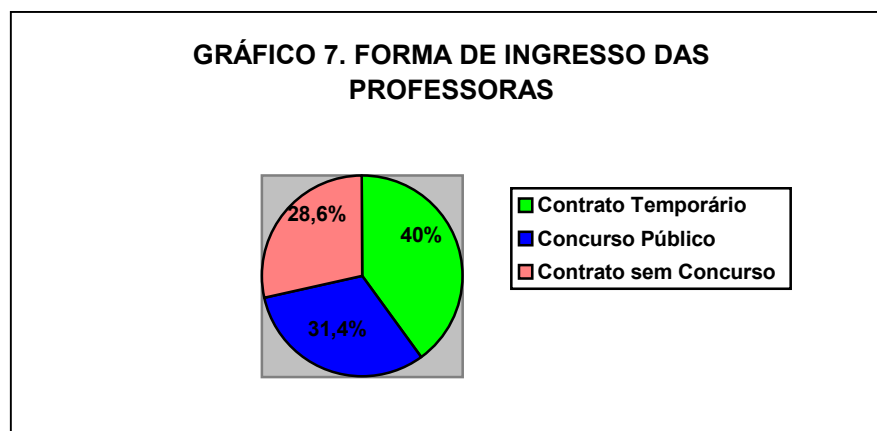
De acordo com o gráfico 5, a maioria das professoras tem entre 25 e 46 anos (80%). Quase a metade está na faixa de 25 a 35 anos (48,5%). Neste caso compensa instituir-se uma política de qualificação profissional, com investimentos em formação pois poucas têm curso superior, como veremos no gráfico 9, o que deve ser feito em programa de formação continuada e em serviço, porque se considerarmos o tempo de serviço e a idade para a aposentadoria⁶², há um tempo significativamente longo de permanência das professoras na atividade educacional, de no mínimo 14 anos para aquelas que estão no limite superior da faixa etária de 35 a 46 anos.

Os dados sobre ano de admissão e forma de ingresso do quadro docente da rede municipal de ensino estão expressos respectivamente nos gráficos 6 e 7.

⁶² Para as mulheres, a idade prevista para a aposentadoria é de 60 anos e o tempo de serviço mínimo, na atividade educacional, é de 25 anos. A lei estabelece a necessidade de uma combinação entre o mínimo de serviço e idade mínima para a aposentadoria (Constituição da República Federativa do Brasil, art.40, inc. III b).



Segundo os dados sobre o ano de admissão, a maioria das professoras (43%) ingressou na rede de ensino no período compreendido entre 1996-2000. Em 1994 foi realizado o último concurso público para professor. Depois de 1996, muitas professoras foram contratadas para prestação de serviço temporário, como podemos observar no gráfico 7.

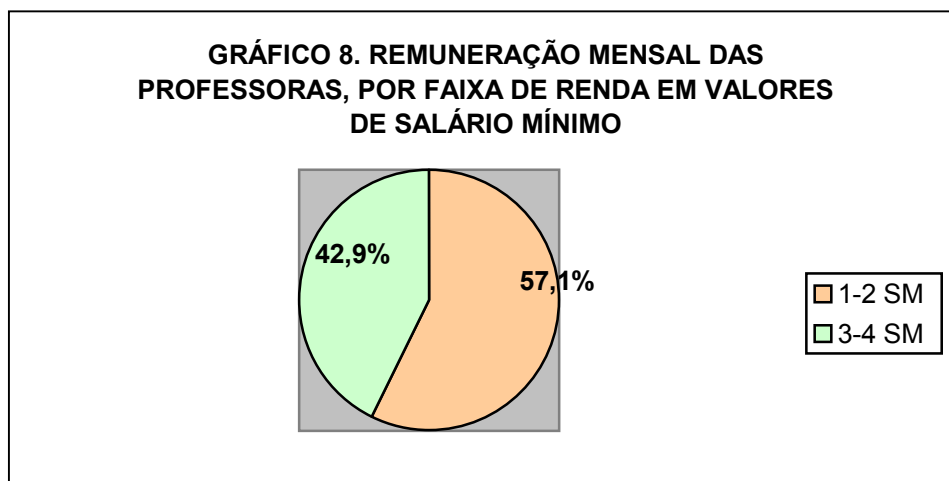


O ingresso das professoras na rede municipal deu-se das seguintes formas: por concurso público (31,4%), por contrato permanente sem concurso⁶³ (28,6%) e por contrato temporário (40%). Portanto, há ainda um grande número de professoras que atuam na educação infantil, como prestadoras de serviço temporário. Coletamos informações sobre o fato e verificamos que essa prática foi uma constante no período de 1997-2000, sendo que os contratos vigoravam pelo período de dez meses, obtendo-se, após o vencimento dos mesmos, renovação.

⁶³ Antes da Constituição Federal de 1988, era possível o ingresso no serviço público mediante contratação sem concurso público. As professoras que ingressaram dessa forma no serviço público (cinco anos antes da formalização da Constituição) gozam de no mínimo estabilidade, embora não sejam efetivas. As demais não gozam nem de estabilidade nem são efetivas. Para se tornarem efetivas será necessário aprovação em concurso público.

Ora, a Constituição Federal permite a contratação temporária apenas em caráter emergencial, nos termos da lei⁶⁴, sendo, o concurso a regra para o ingresso no serviço público. Certamente, a repetição, ano a ano, dos contratos temporários contraria o preceito constitucional por não se caracterizar mais a emergência. Além disso, a lei exige o processo de seleção pública para o ingresso do pessoal com contratos temporários, o que não foi cumprido. Entendemos que a existência de um grande contingente de profissionais temporários dificulta o processo de sua qualificação, em programas de formação continuada e torna questionáveis tanto os investimentos⁶⁵ na área, quanto o compromisso do professor que se comporta expressando desinteresse, insegurança e impaciência, conforme verificado na prática docente durante as observações.

No que se refere à remuneração das professoras, os dados coletados e representados no gráfico 8, esclarecem melhor suas condições de trabalho.



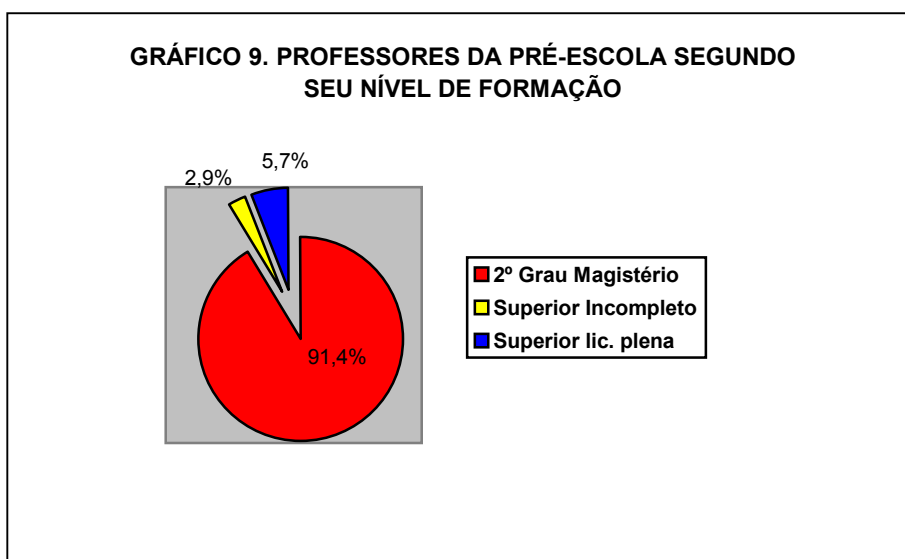
Mais da metade (57,1%) das 35 professoras entrevistadas, respondeu que sua remuneração corresponde à faixa entre um e dois salários mínimos. As demais (42,9%), percebem de três a quatro salários mínimos.

⁶⁴ Uma lei municipal (Lei 1623/93), baseada nesta abertura dada pela Constituição Federal, regulou as contratações temporárias emergenciais estabelecendo a seleção pública como critério de recrutamento e estabelecendo o prazo de vigência de seis meses renováveis por mais seis meses, para tais contratações.

⁶⁵ Como investir em profissionais que, teoricamente, só permanecem no serviço por 10 meses? A formação deve ser continuada e ultrapassa tal tempo.

Podemos então, por esse primeiro conjunto de dados, descrever a amostra como sujeitos do sexo feminino. Esse dado reafirma a feminização dos cursos de Magistério e Pedagogia apontada em estudos de Monjardim & Pinel (1995) e outros. Quanto à faixa etária, mais da metade das professoras (51,4%) tem entre vinte e cinco e quarenta anos e mais de um terço da amostra (37,1%) tem entre vinte e cinco a trinta anos. Dessas professoras, quase a metade (43%) foi admitida na rede municipal no período compreendido entre 96 a 2000, enquanto as demais o foram em quinquênios anteriores, sendo 40% da amostra admitida no serviço público por meio de contratos temporários. A remuneração varia de um a dois salários mínimos para as professoras que atuam em regime de vinte horas (42,9%) e de três a quatro salários mínimos para 57,1% que atua em regime de quarenta horas.

O gráfico 9 apresenta dados que se referem, especificamente, à formação profissional das professoras da amostra, quanto ao curso de formação que realizam.



A quase totalidade das professoras, (91,4%) possui somente o curso de Magistério de nível médio, sem nenhuma especificação para a educação infantil. Somente duas professoras (5,7%) têm nível superior completo enquanto uma tem o curso superior incompleto. Isto não é privativo deste grupo pois o documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil* (1998, Vol. I, p.18), sintetiza bem a realidade dos profissionais em todo o Brasil:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental. Outros concluíram o ensino médio, mas sem habilitação de Magistério, e, **mesmo quem concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil** (MEC/SEF/COEDI, 1998b, Vol.I, p.18 (grifos nossos).

Em 12 de outubro de 2000, o jornal Folha de São Paulo publicou que:

Quase a metade (48%) dos 2,2 milhões de professores de ensino básico (pré-escola e antigos 1º e 2º graus) em atividade no país não tem diploma de nível superior.
A falta de qualificação universitária é maior nas regiões Norte e Nordeste e nos níveis mais baixos, como a pré-escola (que atende crianças de 0 a 6 anos (...)).

De acordo com a lei, no Brasil, a formação dos profissionais de educação deve basear-se na união entre teoria e prática e a formação mínima admitida, para atuar na Educação Infantil, é a de nível médio, na modalidade Normal⁶⁶. Ora, entre a lei e a realidade há uma grande distância, pois o que se verifica é que essa combinação entre teoria e prática nem sempre é concretizada. Em muitos casos nem é respeitada a exigência da formação mínima prevista na lei, ao se admitir pessoas sem formação de nível médio, para atuar na educação infantil. Em outros casos, como da nossa amostra, mesmo sendo respeitada essa exigência legal da formação mínima - hoje, sem dúvida, aquém das necessidades - existe o problema da formação em si mesma, propiciada pelas agências formadoras, com muitas deficiências e problemas reconhecidos por vários autores como os expressos nas afirmações de Kramer e Demo:

⁶⁶ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20/12/1996:

"Título VI - *Dos profissionais da educação*

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1 - Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço:

(...)

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

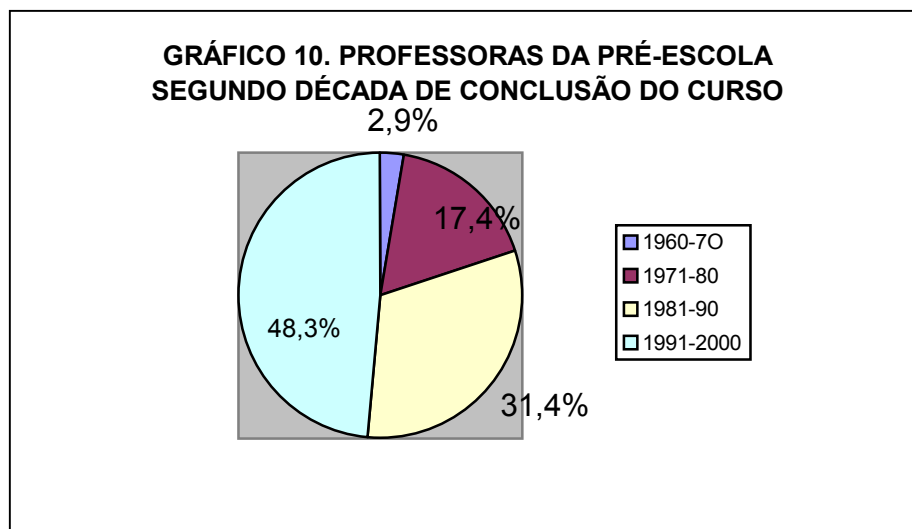
(...) uma percentagem expressiva de professores - nas diferentes regiões do país - não possui a escolaridade mínima, em nível de 2º grau, necessária para que atue como professor. Por outro lado e simultaneamente, verifica-se que a própria formação em nível de segundo grau não prepara o professor para a heterogeneidade social e cultural que irá encontrar e enfrentar na escola: em outras palavras, o curso normal não qualifica. Ou seja, o professor, ao chegar à escola, nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta (KRAMER, 1989 , p. 191).

Uma crítica é também mister engolir, humildemente: contra nossa pedagogia, com notabilíssimas exceções. De modo geral, as Faculdades de Educação representam espaços pouco significativos na academia, a começar pela tendência de seleção negativa dos alunos. É claro que existe o pedagogo vocacionado, mas existe sobretudo o "encalhado". Quanto à Escola Normal, sua decadência é flagrante, ao ponto de ser talvez o curso de 2º Grau (sic) mais decaído, destinado a produzir um profissional de antemão desvalorizado e defasado. Pode haver até grande procura, mas isto mostra que, sendo a miséria social tão grande, salário mínimo já interessa. O Chile - para não buscar referência distante - aboliu há muito a Escola Normal e exige para o profissional de educação infantil ("educación de párvulos") cinco anos de universidade (DEMO, 1997, p.88).

Compreendemos que muitas vezes o ensino médio é a única possibilidade de formação do professor, mas não podemos negar a importância da continuidade de estudos. Qualquer profissionalização "caduca", se não houver renovação constante, num mundo em mutação veloz, sobretudo no que se refere ao conhecimento.

Talvez, conscientes de suas limitações (sociais, econômicas) e não vislumbrando outras saídas, as professoras se acomodam. Para muitas delas, certamente, o problema pode ser considerado sem solução.

Sobre a década de conclusão do curso, (gráfico 10) das 35 entrevistadas, podemos dizer que a maioria (79,7%), concluiu o curso de formação inicial depois de 1981, ou seja, nos últimos vinte anos. Destas, 48,3% concluiu o curso de formação na década de 90, portanto há pouco mais de dez anos.



Verifica-se, todavia que há professoras (17,4%) que se formaram na década de 70-80. Apenas uma concluiu seu curso na década de 60, mas recorrendo-se à História, pode-se dizer que, até a década de 80, a educação infantil e a formação dos profissionais para este nível da educação eram inexpressivas.

A Lei 5692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, teve, como propósito, subordinar o ensino às exigências do mercado de trabalho de um lado e, de outro, caracterizá-lo como socialmente necessária e humanizante, estabelecendo também a regionalização do ensino, e a formação do professor como técnica de nível médio. Além disto, pela primeira vez na história da legislação brasileira, houve uma preocupação oficial com a educação infantil: "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições"⁶⁷. Na verdade, o que preocupava às autoridades da área de educação na época, eram os índices de evasão e repetência que estavam afetando a escola primária no País. Isto é, a aprendizagem das crianças das classes populares estava aquém do desejável, em relação às crianças das classes média e alta⁶⁸.

Até meados da década de 80, a realidade da educação infantil no Brasil não se modificara muito. Pairava no ideário pedagógico, de um modo geral, que os problemas do 1º Grau seriam sanados na pré-escola, alfabetizando-se as crianças precocemente, como forma de evitar a repetência na primeira série.

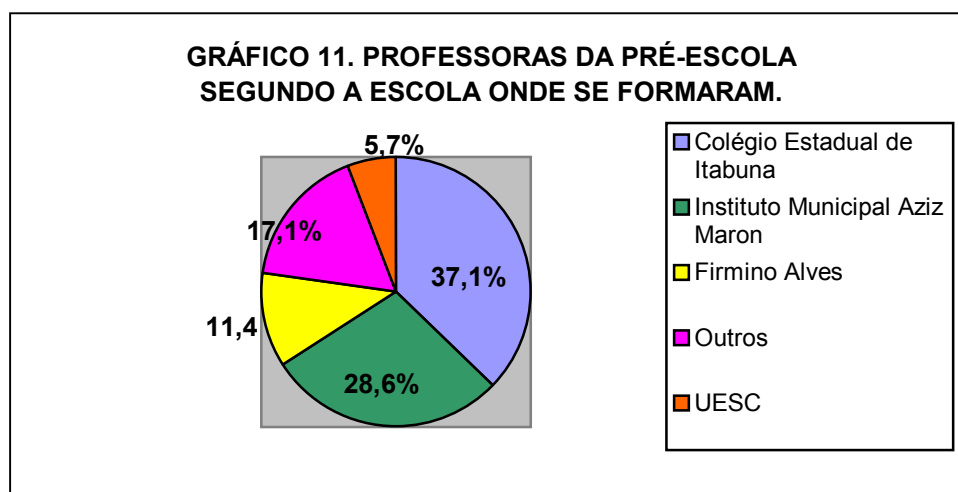
⁶⁷ MEC/Departamento de Ensino Fundamental, Lei 5692/71, cap. II art. 19 p. 17

⁶⁸ Cf ALMEIDA, 2001 p. 28-9.

De acordo com o documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil 2001*⁶⁹, em Itabuna, a oferta da educação infantil teve início em 1981, estando vinculada à Coordenação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Na época, foram destinadas treze salas que atendiam crianças de quatro a seis anos, com três horas diárias de atividades nas escolas.

Em 1985, a Delegacia do Ministério da Educação e Cultura (Demec) passou a atuar junto com a Prefeitura Municipal de Itabuna (PMI). Nesse período, foi introduzido um novo programa curricular, que se declarava sob a influência de Maria Montessori. Entretanto, os objetivos propostos no documento visavam à aquisição de rudimentos da alfabetização⁷⁰. Caso a criança não atingisse esse objetivo, ela repetia o ano na pré-escola. Esse era, então, o cenário vivido pelas professoras que estavam começando sua carreira docente.

Interessou-nos saber, também, em que Colégio, ou IES as professoras fizeram a sua formação e com os dados coletados construímos o gráfico 11.



O Colégio Estadual de Itabuna formou treze profissionais (37,1%); o Instituto Municipal Aziz Maron formou dez profissionais (28,6%); o Colégio Firmino Alves formou 4 profissionais (11,4%); outras agências de cursos de Magistério do 2º grau formaram seis profissionais (17,1%) e a Universidade Estadual de Santa Cruz formou duas profissionais em Pedagogia (5,7%), conforme mostrou o gráfico 11.

⁶⁹ Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação Básica/Setor de Educação Infantil, 2001, pp. 1-2

⁷⁰No documento encontrado, a expressão utilizada é semi-alfabetização

Coletamos, também, dados sobre os cursos de atualização/formação em serviço, que pudessem ter enriquecido e ampliado o acervo de conhecimento dos professores, referentes à educação infantil. Com tais dados construímos o quadro 3.

QUADRO 3 - PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS POR TIPO DE ATIVIDADE DE ATUALIZAÇÃO/FORMAÇÃO EM SERVIÇO, POR ANO E CARGA HORÁRIA RELACIONADO COM EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS (1995-2000).

Tipo da Atividade	Conteúdo da Atividade	Ano	Carga Horária das Atividades	Nº de Professoras Participantes	
				F	%
Oficina	Parâmetros Curriculares em Ação	2000	40	25	71,4
Oficina	Sexualidade da Criança Pré-Escolar	2000	40	1	2,8
Oficina	Alfabetização na Pré-Escola	2000	40	2	5,7
Oficina	Práticas Pedagógicas e RCN's	2000	40	2	5,7
Seminário	Desenvolvimento Infantil	2000	20	2	5,7
Seminário	Desenvolvimento da Criança	2000	8	13	37,1
Seminário	Comportamento da Criança	2000	8	1	2,8
Oficina	Desenvolvimento Infantil	1999	40	1	2,8
Curso	Desenvolvimento da criança de até 6 anos	1996	120	3	8,5
Oficina	Contos para Crianças	1995	24	1	2,8

Fonte: Dados da pesquisa

As professoras da amostra afirmaram ter participado, no período compreendido entre 1995 e 2000, das seguintes atividades: seis oficinas, três seminários e um curso.

No ano de 2000, segundo as professoras, foram realizadas quatro oficinas de quarenta horas que tinham relação com seu trabalho na área de educação infantil: 1) Educação Infantil: Parâmetros em Ação, tendo participado 25 professoras (71,4%); 2) Sexualidade da Criança Pré-escolar, tendo participado apenas uma professora (2,8%); 3) Alfabetização na Pré-escola, duas professoras (5,7%); 4) Referenciais Curriculares Nacionais e as práticas pedagógicas, duas professoras (5,7%). As entrevistadas afirmaram, também, ter participado, no ano de 2000, de três seminários: 1) Desenvolvimento Infantil, duas professoras, (5,7%); 2) Desenvolvimento da Criança, treze professoras (37,1%); 3) Comportamento da Criança, apenas uma professora (2,8%). Em 1999 uma das professoras (2,8%) afirmou ter participado de uma oficina sobre Desenvolvimento Infantil. Não houve

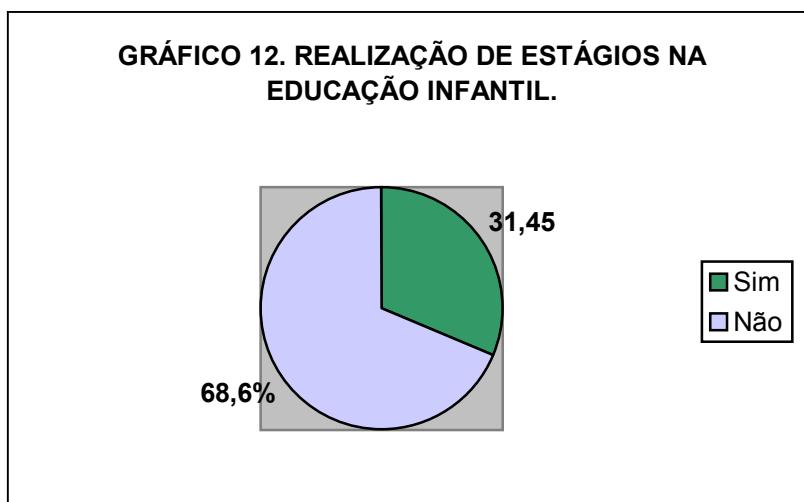
menção das professoras à participação em cursos de atualização/formação continuada nos anos de 1997 e 1998. Em contrapartida, três professoras, (8,5%), afirmaram ter participado de um curso de cento e vinte horas em 1996; uma professora participou de uma oficina sobre os contos para crianças, no ano de 1995.

Observa-se pouca oferta de atividades de atualização/formação em serviço, e, naquelas oferecidas, observa-se, também, a baixa participação das profissionais, além da insignificante carga horária dessas atividades, exceção feita de um curso de 120 horas ocorrido no ano de 1996 sobre Desenvolvimento Infantil. Além disso, nenhuma dessas atividades teve incluídos assuntos sobre jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como estratégia pedagógica para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Como foi dito anteriormente, promoções de atualização/formação em serviço, organizadas em forma de seminários, oficinas ou cursos não aconteceram nos anos de 1977 e 1998. Apenas em 1999, foi realizado um curso sobre Desenvolvimento Infantil. Isso mostra a falta de continuidade, o caráter episódico, ou casuístico, que determina discutíveis benefícios em relação à qualidade do trabalho com as crianças e em relação ao avanço dos profissionais.

Se a formação inicial pode munir os futuros professores do conhecimento pedagógico e científico básicos, a formação em serviço **deveria** desempenhar um papel fundamental de aprofundamento dos conhecimentos consolidados na formação inicial e permanente e também a constuição de novos conhecimentos. Como diz Brandão, "a formação no sentido mais lato, é tão ampla e tão larga, que tem início com o processo de socialização do indivíduo e só termina com o seu desaparecimento"(BRANDÃO, 1993, p. 23).

Como os estágios são obrigatórios na formação dos professores, buscamos, da amostra, verificar se as professoras realizaram *algum estágio na área de educação infantil*, antes de se tornarem professoras desse nível de ensino, reunindo os dados no gráfico 12.



Os estágios são relevantes na formação de todos os profissionais. No caso do professor que vai atuar na área da educação infantil, essa etapa se constitui também num momento ímpar de sensibilização e informação acerca do trabalho com a criança pequena. Esse momento de observação, junto com um professor(a) mais experiente, permite ao estagiário levantar hipóteses, estabelecer relações com a teoria etc., mas na área de Educação Infantil apenas um terço das professoras, (31,4%), realizou algum estágio antes de assumir a pré-escola (gráfico 12).

Perguntamos, também, às professoras sobre sua experiência docente, em anos, na área de educação infantil (creche e pré-escola) e no ensino fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª), o resultado está na tabela 6.

TABELA 6 - ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE E PRÉ-ESCOLA) E NO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª A 4ª E 5ª A 8ª) DAS ENTREVISTADAS

Anos de Experiência	Ed. Infantil (Creche)		Ed. Infantil (Pré-Escola)		Ensino Fundamental (1ª A 4ª)		Ensino Fundamental (5ª A 8ª)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sem experiência	33	91,4	0	0	0	0	34	97,1
Menos de um ano	0	0	0	0	0	0	0	0
De 1 a 5	2	8,6	24	68,5	23	65,8	1	2,9
De 6 a 10	0	0	7	20	4	11,4	0	0
De 11 a 15	0	0	2	5,7	5	14,3	0	0
De 16 a 20	0	0	1	2,9	2	5,7	0	0
De 21 a 25	0	0	1	2,9	1	2,8	0	0
Mais de 25	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	35	100	35	100	35	100	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria das professoras, (91,4%), não tem experiência alguma na etapa creche, de educação infantil, mas todas possuem experiência na etapa pré-escola e, também no ensino fundamental de 1ª a 4ª. A maioria das entrevistadas (65,8%) tem apenas de um a cinco anos de experiência com classes pré-escolares enquanto apenas 20% possui de seis a onze anos de experiência; também 65,8% têm de um a cinco anos de experiência no Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª), enquanto 25% têm de seis a quinze anos de experiência neste nível.

Tem-se observado, como prática corrente em instituições públicas de educação, que o novo professor da escola (quase sempre o prestador de serviço temporário), aquele com o menor tempo de experiência e qualificação, seja o responsável pela criança pequena. Ora, como responsável pela "porta de entrada" da criança no mundo do conhecimento escolar, isto deveria ser justamente o contrário: quanto menor a criança, mais experiente e melhor deve ser a formação profissional do docente, pois as crianças pequenas têm necessidades e características, peculiares desta fase, que precisam ser respeitadas. Em consequência, observamos atividades, atitudes, planejamentos, avaliações e metodologias totalmente equivocadas na prática docente.

Ainda como parte das indagações sobre a formação das profissionais da pré-escola e por compreender a importância da formação específica, perguntamos se elas lembravam de ter tido, nos currículos dos seus respectivos cursos de Magistério, ou de Graduação, acesso a algum conteúdo que tratasse de educação infantil e, em caso afirmativo, quais os conteúdos (tabela 7).

TABELA 7 - ESTUDO DE CONTEÚDOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE MAGISTÉRIO/GRADUAÇÃO, FREQUENTADOS PELAS PROFESSORAS

ESTUDO DE CONTEÚDOS	F	%
Psicologia Infantil	2	5,7
Não se lembram do conteúdo	3	8,6
Não se lembram de ter estudado	30	85,7
TOTAL	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos que uma expressiva maioria, trinta professoras (85,7%), informou que **não** se lembrava e, apenas cinco professoras (14,3%) informaram que **sim** (lembravam-se). Das que responderam afirmativamente, duas lembraram os conteúdos de Psicologia (5,7%) e três professoras não se lembravam (8,6%). Portanto, se nos conteúdos da disciplina Psicologia foram abordados aspectos do desenvolvimento infantil, como primeira e segunda infância etc. eles nem mesmo são lembrados pelas professoras, o que é inaceitável dada a complexidade e papel desse estágio para o bom desenvolvimento infantil.

Os dados coletados na pesquisa estão de acordo com o que diz Campos; isto é, que "confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia" (CAMPOS, 1999, p.131). Para romper com essa regra, enfatizamos a necessidade do acesso de uma formação específica de qualidade como obrigação dos docentes e de uma política salarial condizente com sua formação profissional.

Perguntamos, também, se as professoras se lembravam de ter estudado, nos currículos dos cursos de Magistério, ou de Graduação algum conteúdo que tratasse de *jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação infantil* e, em caso afirmativo, quais os conteúdos. Os dados constam da tabela 8.

TABELA 8 - ESTUDO DE CONTEÚDOS SOBRE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE MAGISTÉRIO/GRADUAÇÃO, REQUENTADOS PELAS PROFESSORAS.

CONTEÚDOS SOBRE JOGOS/BRINCADEIRAS	F	%
Disciplina Educação Física (Jogos e Recreação) Curso de Magistério do 2º grau	25	71,4
Não lembram se estudaram	10	28,6
TOTAL	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria, vinte e cinco professoras (71,4%), respondeu **sim**, na disciplina Educação Física (Jogos e Recreação) do curso de Magistério do 2º grau e dez professoras (28,6%) responderam que **não** se lembravam.

No Brasil, a estrutura curricular do curso de Magistério estava organizada em blocos de disciplinas semestrais. O aluno estudava, inicialmente as disciplinas de formação geral, e, depois as disciplinas de formação específica. Da forma como estavam organizadas, supõe-se que o aluno conhecia pouco os aspectos do desenvolvimento infantil e a idéia de brincar estava vinculada à Educação Física.

Não podemos afirmar que a qualidade dos cursos de formação inicial⁷¹ do professor de educação infantil seja a desejável. Aliás, o próprio MEC evidencia isso. Tanto os cursos de nível médio como de nível superior, oferecidos por instituições públicas, apresentam sérios problemas de qualidade. O *Referencial Pedagógico para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* afirma que:

(...) as evidências apontam que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil, não contribui suficientemente para que seus alunos tenham sucesso na escola e, principalmente, para que participem como cidadãos de pleno direito, num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (...) (MEC/SEF/COEDI. Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1994a, p.5).

Oliveira (1994, p. 65) argumenta que a formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas e expressivas e para interagir com as crianças pequenas. Kuhlmann Jr. (2000, p.65), nos chama a atenção para o fato de que "não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam" e ainda sobre isso Demo diz que,

o que está em jogo é um tipo de formação que garanta a competência humana em questão. Pesquisa e elaboração própria constituem as pilstras desse trajeto, e fundamentam também a capacidade de recapacitação permanente, que deveria ser primorosa em todo educador. O fulcro da competência humana moderna está na capacidade de refazer todo dia. Estudar é condição essencial profissional (DEMO, 1996, p.143).

Verificando o currículo e as ementas dos cursos de Magistério do 2º Grau das principais agências formadoras de Itabuna-BA, nas décadas de 80 e 90, período em que a maioria dos profissionais entrevistados (79,8%) concluiu seus cursos,

⁷¹ Corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo responder a questões da prática da educação infantil (...) (MEC/SEF/COEDI, 1994^a, p.7)

observamos que o quadro curricular das agências estavam em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71. Certamente essa consonância formal não é suficiente para garantir a qualidade da formação. Há problemas gerais na concepção e organização dos cursos de formação que foram assinalados por Pimenta (1994). Segundo ela, o curso de Magistério tem, dentre outras, as seguintes características:

(...) b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a formação adequada, nem a uma formação pedagógica consistente; (...) c) a disciplina "Fundamentos da Educação", não fundamenta, apenas complementa os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos, biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em "ensinar-se" superficialmente tudo e/ou apenas aspectos; (...) f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas; (...) h) a habilitação Magistério, conforme definida na Lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada; i) os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sócio-cultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais dos alunos (PIMENTA, 1994, p.4).

Com o avanço das Ciências da Educação, estudos, sobretudo no campo da Psicologia, têm apontado para a relevância da educação nos primeiros anos de vida da criança, o que vem requerer uma formação cada vez mais sólida. Requer-se, atualmente, um professor que, no cuidar, tenha incluída a função de educar, ou seja, competente no atendimento dos objetivos destas duas dimensões que se completam e isso implica na educação pré-escolar o resgate da intencionalidade educativa nelas contida.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. [sem grifo no original] Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p.62).

Pela complexidade da tarefa da educação na pré-escola, é necessário que o professor tenha compreensão das necessidades da criança em cada fase de seu

desenvolvimento e, principalmente, que tenha claro que todas as tarefas, jogos, brincadeiras e demais atividades realizadas na instituição possuem um valor educativo.

Se a formação do professor da educação básica deixa muito a desejar, no caso da Educação Infantil, que abrange a criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, em que o profissional deve ter a função de cuidar e educar, o desafio da qualidade apresenta-se bem maior, pois a formação da Habilitação em Magistério não contempla estas duas funções. Almeida, por exemplo, afirma que:

Vários fatores podem ser apontados como causadores desses problemas. Como principal destacamos os efeitos das políticas públicas⁷², tais como: corpo docente desqualificado, ausência de projeto pedagógico, baixa remuneração dos professores, falta de material de apoio e condições gerais de trabalho. O resultado desse quadro é a formação de professores que irão atuar na formação de crianças, jovens e adultos em condições mínimas, agravando ainda mais a situação (ALMEIDA, 2001, p. 68).

As funções que a pré-escola deve assumir, segundo Didonet, são três:

A função educacional é a mais evidente e corresponde ao objetivo mais comumente definido para a pré-escola, que é o desenvolvimento do aspecto cognitivo, sócio-emocional e psicomotor da criança.

A função social é uma resposta, seja à demanda, seja à necessidade das famílias, de atribuírem a alguém ou a uma instituição a tarefa que lhes cabe historicamente de atenções aos seus filhos pequenos.

A **função política** exercida pela pré-escola é de contribuir para o projeto político da sociedade (DIDONET, 1984, p.5).

Autores como Ferran & Mariet & Porcher (1979), atribuem fundamental relevância a formação do professor para brincar com as crianças na escola: "Importa primeiro que os próprios professores saibam brincar para estarem em condições de partir do jogo das crianças e a ele regressarem".

Encontramos semelhantes idéias na obra de Ayrton Negrine (1994): quando afirma que uma boa formação profissional seria sustentada em três pilares: *formação teórica, pedagógica e pessoal*. Como parte da formação do professor de educação infantil, Santos diz que:

⁷² Almeida recomenda ver Regina BOCHNIAK para um maior aprofundamento sobre o assunto. Pela superação da defasagem entre teoria e prática da avaliação educacional, nas políticas educacionais e na formação de educadores. Águas de São Pedro/SP, 1998. (no prelo).

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (SANTOS, 1997b, p.14).

Na disciplina Educação Física (jogos e recreação) dos cursos de Magistério do 2º grau do Colégio Estadual de Itabuna e do Instituto Aziz Maron, verificamos que, os alunos possuíam um "caderninho", em que eram copiados os tipos de jogos destinados à educação física e à recreação das crianças, as técnicas de jogos e músicas. Na Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), observou-se também a ausência do lúdico nos conteúdos das ementas do currículo do curso de Pedagogia⁷³.

Vários estudos (Kishimoto, 1998, Wajskop, 1995; 1999, Oliveira, 1995, Barreto, 1995 e Cerisara, 1995), têm destacado a carência de conteúdos específicos da área de Educação Infantil que possibilitem ao professor uma compreensão da importância da utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança numa perspectiva histórica e social nos currículos de Habilitação em Magistério e do Curso de Pedagogia.

É questão de consenso, também, que os egressos dos cursos de graduação em Pedagogia não estão suficientemente preparados para lidar com a criança. Exemplo disso foi o oferecimento da disciplina Educação Infantil na Uesc, pela primeira vez, no primeiro semestre de 2001 e em cuja ementa do curso não havia nada de específico sobre a importância do lúdico para a educação de crianças pré-escolares, além do estágio para a área, em termos de carga horária, ser insuficiente (90 horas).

Compreendemos que a formação inicial dos professores não deve ter um caráter conclusivo, pois é um "continuum" e precisa estar articulada com outros níveis de formação (continuada e pessoal), entretanto, podemos inferir pela análise dos currículos dos cursos de formação das professoras entrevistadas, que por seu caráter fragmentado e insuficiente fundamentação teórica e prática sobre o desenvolvimento infantil, não garantem que a professora compreenda de forma satisfatória a importância da inserção do jogo infantil - brinquedo e brincadeira - no

⁷³ Foram examinadas as ementas do currículo antigo e do atual, vigente desde 1999.

trabalho pedagógico como um meio para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Perguntamos também às entrevistadas (item 2.7 do formulário de pesquisa) se haviam lido, recentemente algum texto sobre jogos e brincadeiras. As respostas das professoras nos permitiram a construção da tabela 9.

TABELA 9 - LEITURAS RECENTES SOBRE JOGOS INFANTIS -BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS - REALIZADAS PELAS PROFESSORAS.

TIPO DE LEITURAS REALIZADAS	F	%
PCNs e RCNs	7	20
Revista Nova Escola	4	11,4
Livros de Dinâmica de Grupo	1	2,9
Não Realizou Nenhuma Leitura ou Não Lembra	23	65,7
TOTAL	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da tabela 9 revelam que a maioria das professoras (65,7%), não realizou ou não lembra de ter realizado leituras sobre o tema jogos infantis - brinquedos e brincadeiras. O fato de não lembrar é indicativo de dois sentidos: não ter lido mesmo, ou que estas leituras não foram significativas, válidas para as professoras. daquelas que responderam afirmativamente, 20%, leu sobre o tema apenas nos PCNs e RCNs.

Esses resultados indicam que as professoras entrevistadas provavelmente desconhecem e/ou não se atualizam, ou ainda que as leituras sobre o tema jogos e brincadeiras, e em especial sobre as áreas da Psicologia, da História e da Sociologia.

De acordo com Leontiev, naquele instante inicial do século XX, existiam várias teorias na Psicologia sobre os jogos e brincadeiras, pois assim refere o autor:

Há, na psicologia, uma grande quantidade de teorias do brinquedo. (...) há as teorias de Schiller e Spencer; as bem conhecidas teorias de Groos, Hall, Bühler, Stern, Dewey e Koffka; teorias originais tem sido desenvolvidas por Piaget e Janet; a teoria do fisiologista e psicólogo Buytendijk é bem conhecida; na União Soviética uma teoria do brinquedo foi desenvolvida por Vigotskii e, recentemente, Rubinstein fez uma análise da atividade lúdica (LEONTIEV, 1988, p. 123).

Hoje, as teorias psicológicas mais conhecidas e que têm fundamentado os trabalhos dos pesquisadores brasileiros, são as de Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Wallon, Bruner e, mais recentemente, as pesquisas de Gilles Brougère. No aporte teórico psicanalítico identificamos os trabalhos de Bettelheim, Lebovici e Diatkine, entre outros, apoiados no pensamento de Freud sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Na literatura brasileira sobre os temas, jogos, brinquedos e brincadeiras, destacam-se entre outras as contribuições de Kishimoto, Wajskop, Santos, Oliveira, Bomtempo e outros.

Apesar da relevância desses conhecimentos na formação dos profissionais da Educação infantil, vários estudos (Oliveira, 1995; Kishimoto, 1998, Wajskop, 1999), têm mostrado que não há por parte dos professores das pré-escolas, uma compreensão objetiva da função do jogo, brinquedo e brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Isto nos traz de volta aos cursos de Magistério do 2º grau e de Pedagogia que, segundo Kishimoto (1998, pp.19-21) estão repletos de conteúdos que não qualificam o professor para que este seja capaz de inserir jogos e brincadeiras no trabalho pedagógico e como consequência, o desenvolvimento infantil fica restrito ao exercício de coordenação motora fina ou ao aprendizado cognitivo de conteúdos escolares, como constatamos nas classes estudadas.

Tendo analisado os currículos e ementas das disciplinas dos cursos de Magistério e Pedagogia sobre Educação Infantil, entendemos que a falta de conhecimentos específicos na área da Educação Infantil, é resultante, ao menos parcialmente, do processo de formação dos professores, pois os conhecimentos adquiridos no Magistério de 2º grau e de Pedagogia não privilegiam conteúdos que possam oferecer ao professor da pré-escola uma compreensão maior da relação entre o brincar e o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Além disso, as entrevistadas desconhecem a maior parte da literatura sobre jogos e brincadeiras, apesar destes assuntos ocuparem espaço relevante nas recentes propostas pedagógicas de Educação Infantil em nosso país, sobretudo a partir dos PCNs e RCNs (1998a).

4.2.1 A Importância de Jogos Infantis - Brinquedos e Brincadeiras - para o Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, na Concepção das Professoras da Pré-escola

Para conhecer a concepção das professoras de jogos infantis para o desenvolvimento e aprendizagem da criança pré-escolar, perguntamos: *você acha que os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - são importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança?* (item 2.8 do formulário de pesquisa).

Para essa análise, transcrevemos, literalmente, todas as respostas registradas nos formulários e após leitura cuidadosa identificamos os conteúdos significativos, isto é, a palavra ou palavras que expressavam a razão da importância atribuída à utilização dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança pré-escolar. Notamos que algumas entrevistadas enfatizaram o aspecto sensório-motor do desenvolvimento utilizando-se de termos como *percepção motora, percepção visual, coordenação motora, psicomotora*; outras ressaltaram aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, referindo termos como *aprendizagem fácil e prazerosa, assimilação de conteúdos*, dando mais atenção ao conteúdo; outras salientaram a questão do desenvolvimento social da criança (socialização) usando termos tais como *companheirismo, aprendizagem de regras*; outras se reportaram à questão do relaxamento referindo-se à necessidade da criança de *descanso/recreio* e, por fim, aquelas que consideraram importante por ser uma forma da criança *gastar energia* (dispersão de energia).

Organizamos as respostas agrupando-as por pertinência com cada categoria, de acordo com o conteúdo/motivo da importância atribuída aos jogos e brincadeiras pelas professoras. As categorias são: *desenvolvimento, desenvolvimento sensório-motor, desenvolvimento sensório-motor e cognitivo, desenvolvimento sócio-cognitivo* (socialização e cognição), *desenvolvimento da criatividade, aprendizagem dos conteúdos, relaxamento/descanso e dispersão de energia* e como síntese temos a tabela 10.

TABELA 10 - MOTIVOS CONSIDERADOS IMPORTANTES PELAS PROFESSORAS NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES .

MOTIVOS CONSIDERADOS IMPORTANTES	F	%
1. Desenvolvimento	1	2,9
2. Desenvolvimento Sensório Motor	4	11,4
3. Desenvolvimento Sensório Motor e Cognitivo	2	5,7
4. Desenvolvimento Sócio-cognitivo	4	11,4
5. Desenvolvimento da Criatividade	4	11,4
6. Aprendizagem de Conteúdos	14	40
7. Relaxamento/descanso	3	8,6
8. Dispersão de energia	3	8,6
TOTAL	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que na opinião de 82,8% das professoras, jogos e brincadeiras são atividades consideradas importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças pré-escolares. As entrevistadas justificaram os motivos da importância, da seguinte forma:

a) Destaca-se uma maioria de 40% de professoras que justifica a importância de jogos e brincadeiras porque facilitam e/ou determinam a *aprendizagem de conteúdos pela criança*. Esta vinculação pode ser ilustrada pelas seguintes respostas:

"Porque a criança aprende mais facilmente os conteúdos, a contar".

"Porque assimila mais rápido, mais prazerosamente e melhor os conteúdos.

"Porque brincando também se aprende os conteúdos de matemática, de todas as áreas".

"Porque estimula e prende a atenção das crianças no que se refere aos conteúdos".

b) Quatro professoras (11,4%) estabeleceram relação entre jogos e brincadeiras e *desenvolvimento sensório-motor*; afirmando:

"Desenvolve a coordenação motora e visual da criança de maneira menos monótona";

"Desenvolve a coordenação psicomotora".

c) Quatro professoras (11,4%) referiram-se aos jogos e brincadeiras relacionando-os ao *desenvolvimento sócio-cognitivo* da criança:

"Porque as crianças se tornam companheiras umas das outras e com as outras elas aprendem melhor os conteúdos";

"Porque brincando a criança aprende a conviver com outros colegas, aprende regras".

d) Quatro professoras (11,4%), estabeleceram relação entre jogos e brincadeiras e *desenvolvimento da criatividade da criança*:

" A criança fica mais estimulada a criar";

"Por meio dos jogos e brincadeiras a criança desenvolve seu potencial criativo";

"Pois brincando a criança aprende a criar".

e) Duas professoras (5,7%) estabeleceram relação entre jogos e brincadeiras e *desenvolvimento sensório-motor e cognitivo*. Percebe-se que os jogos e brincadeiras são vistos como uma atividade física, de desenvolvimento da coordenação motora e visual, mas de alguma forma se relacionam com o desenvolvimento cognitivo:

"Porque estimula a motricidade e com isso melhora a coordenação e a criança aprende a pegar no lápis e fica mais fácil para ela escrever".

f) Apenas uma professora se referiu à relação jogos e brincadeiras e *desenvolvimento da criança*, justificando:

"Porque é por meio dos jogos e brincadeiras que a criança se desenvolve".

Esses resultados revelam que, para a maioria das entrevistadas, não há dúvidas de que a utilização de jogos e brincadeiras é importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças pré-escolares, confirmando assim as teses de Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin e outros.

De acordo com Vygotsky (1999, p.135) "A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar". Percebe-se todavia, que as professoras, em seus motivos, expressam diferentes concepções quanto à relação entre jogos infantis - brincar e brincadeiras - e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança pré-escolar.

Sem dúvida, os jogos e brincadeiras proporcionam tudo isso e muito mais à criança. Como visto no Capítulo II, para Leontiev (1988, p. 64), " A criança começa a aprender de brincadeira". Para ele, brincar é a atividade principal do desenvolvimento da criança pré-escolar, atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças nos processos psíquicos e nos traços da personalidade infantil.

É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (...) e, este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (LEONTIEV, 1988, p.65).

Percebe-se que as professoras entrevistadas ao ressaltarem a importância da utilização dos jogos e brincadeiras na pré-escola, referem-se principalmente à aprendizagem dos conteúdos escolares. Analisando suas respostas, podemos verificar que as entrevistadas expressam uma concepção de "deixar" brincar como uma forma de sedução, um estratagema, um artifício para fazer aprender os conteúdos. Brougère (1997, p.96) diz que o professor se utiliza do interesse da criança pelos jogos e brincadeiras, para chamar a sua atenção sobre o conteúdo que se quer transmitir. Essa concepção é denominada por Kishimoto (1998) e Wajskop (1995), como concepção "conteudista" do brincar e parece ter uma forte relação com uma concepção de educação compensatória, admitida implicitamente por algumas das entrevistadas.

Assim, a importância da utilização dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, na ótica das professoras, aparece ora ressaltando os aspectos do desenvolvimento sensório-motor, ora o desenvolvimento da criatividade, ora a socialização da criança, mas sobretudo como atividades que facilitam a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Observa-se que 3 professoras (8,6%), afirmaram que os jogos e brincadeiras são importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança porque permitem à criança *relaxar, descansar* depois da tarefa e assim se expressam:

" Antes de começar qualquer atividade de classe eu brinco com as crianças e estou certa de que depois elas ficam mais relaxadas e aproveitam mais o ensino".

"A criança precisa de um tempo prá brincar. Não pode ser só atividade. Depois das brincadeiras elas ficam com a cabeça mais livre, se sentem mais descansadas".

Aqui, podemos observar claramente uma oposição entre o *brincar e trabalhar* (atividades dos conteúdos escolares) na sala de aula. A primeira diz *brincar para relaxar* antes das atividades e a segunda diz brincar para *descansar das atividades*.

Ainda três professoras (8,6%) admitem que jogos e brincadeiras são importantes para *liberar, despende, gastar as energias*:

"Por meio das brincadeiras as crianças colocam suas energias para fora".

Nessa afirmativa, percebe-se também a dicotomia *brincar e trabalhar* sendo que trabalhar é a atividade séria. A expressão parece revelar que é necessário um horário para brincar, para que as crianças liberem suas energias, assim preconizavam também as teorias dos séculos passados.

As seis últimas entrevistadas portanto, transmitem a compreensão de que brincar é algo inconseqüente, que tem como fim a recreação que é oposta ao trabalho, inclusive o escolar, que é considerado a atividade séria. Assim, brincar é uma atividade não séria, que apesar de ser permitida na escola, em alguns momentos, não faz parte do "trabalho escolar", tal como no ditado "hora de brincar, brincar, hora de trabalhar, trabalhar". Ora, nesse ditado existe uma lógica que não é neutra porque presume a organização da sociedade, segundo a nossa cultura separando as atividades produtivas e as atividades não produtivas.

Segundo Marcuse (1996), que interpreta filosoficamente o pensamento de Freud, há, desde o início do desenvolvimento humano, uma substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade e isso é imposto primeiramente pelos pais no período inicial da infância e depois pelos outros educadores. Assim, a substituição do princípio de prazer (que preside o brincar) pelo princípio de realidade (que preside a atividade produtiva, o trabalho) é algo continuamente reproduzido pela cultura da sociedade em que vivemos. Marcuse, literalmente, afirma:

A substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade é o grande acontecimento traumático no desenvolvimento do homem - no desenvolvimento do gênero (filogênese), tanto quanto do indivíduo (ontogênese). Segundo Freud, esse evento não foi único, pois repete-se ao longo da história da espécie humana e de cada um dos indivíduos. Filogeneticamente, ocorre primeiro na *horda primordial*, quando o *pai primordial* monopoliza o poder e o prazer, e impõe a renúncia por parte dos filhos. Ontogeneticamente, ocorre durante o período inicial da infância, e a submissão ao princípio de realidade é imposto pelos pais e outros educadores. Mas, tanto no nível genérico como no individual, a submissão é continuamente reproduzida. Ao domínio do pai primordial segue-se, após a primeira rebelião, o domínio dos filhos, e o clã fraternal desenvolve-se para dar origem a um domínio social e político institucionalizado. O princípio de realidade materializa-se num sistema de instituições. E o indivíduo, evoluindo dentro de tal sistema, aprende que os requisitos do princípio de realidade são os da lei e da ordem, e transmite-os a geração seguinte (MARCUSE, 1996, p.36).

O jogo infantil - brinquedo e brincadeira - por seu caráter livre, aleatório, em relação ao trabalho escolar, atividade sistematizada, voltada para resultados da aprendizagem, expressa uma oposição. Brougère (1997) destaca que por isso a brincadeira comporta um paradoxo. De um lado oferece à criança uma experiência rica de aprendizagem, de outro lado, oferece àqueles que trabalham com elas uma incerteza quanto aos resultados desejados e assim afirma:

Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode evitar aquilo que lhe desagrada. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso na brincadeira. É paradoxo da brincadeira espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto (BROUGERE, 1997, p.104).

Diante do exposto por Brougère, a brincadeira é uma atividade paradoxal, o que resta então ao professor fazer? Qual a contribuição dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação?

De acordo com este mesmo autor, certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira, apesar do caráter aleatório e indeterminado quanto aos resultados. Brougère considera que diante de um universo de incertezas só podemos trabalhar com probabilidades. Nesse sentido, é tarefa do professor criar um ambiente que propicie o surgimento da brincadeira livre, oferecendo à criança o jogo diversificado no sentido de alcançar os resultados almejados.

Podemos inferir, a partir das respostas das entrevistadas, que nenhuma delas expressou uma compreensão ampla da função, do papel da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pré-escolares.

Tais resultados, em certa medida, corroboram vários achados de outras pesquisas, mas sobretudo os de Wajskop (1999), realizada em uma classe de pré-escolares de uma escola pública de São Paulo. De acordo com ela, o ideário da professora é marcado pela *concepção compensatória* do ensino e aprendizagem da pré-escola e por isso, no cotidiano escolar, são priorizadas como básicas as atividades de discriminação viso-motora que são os exercícios gráficos. Ainda Wajskop afirma que é no recreio que os professores percebem a necessidade da criança de gastar, liberar as energias, em oposição às atividades de classe, demonstrando com isso uma concepção inatista e apenas biológica da brincadeira, ao tempo em que evidencia a dicotomia entre o brincar e o trabalhar, e somente este compreendido como atividade séria, por ser treino das habilidades necessárias à futura escolarização básica, em uma expectativa de eficácia e produtividade. Nesse sentido Wajskop afirma:

O conceito de brincar, em oposição a essa atividade séria, parece originar-se nas teorias do excesso de energias de Schiller e Spencer, que aproxima a criança de sua natureza como forma de equilíbrio orgânica. De um lado, as atividades dirigidas, vinculadas a um conteúdo escolar definido socialmente, que deve ser transmitido ao aluno, de outro, as atividades livres, recreativas, quando as crianças podem brincar para suprirem necessidades biológicas (WAJSKOP, 1999 p. 112)

A concepção das professoras entrevistadas, sobre a importância da utilização de jogos e brincadeiras para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança pré-escolar, aparece no conteúdo de suas expressões de maneira significativamente fragmentada: enfatizam ora um aspecto do processo, ora outro, ou dois aspectos ao mesmo tempo; ou ainda, a utilização de jogos e brincadeiras está compreendida pela maioria como aprendizagem exclusiva de conteúdos escolares, sem levar em consideração outros aspectos do desenvolvimento da criança. Em síntese, de um lado elas expressam uma concepção do brincar como atividade física/recreação e outras tantas vezes como possibilidade de despertar o interesse da criança pelos conteúdos escolares.

4.3 Jogos e Brinquedos como Materiais Pedagógicos

Segundo Kishimoto (2000, p.1), pesquisadores brasileiros (Canholato, 1990; Rubiano et al., 1994, Wajskop, 1990 e 1995) e de outras nacionalidades: (francês: Brougère, 1993,1995a; canadense: Thériault et. al., 1987,1992 e americano: Christie; Ali, 1992), têm mostrado que as condições materiais também são elementos fundamentais para uma proposta de educação infantil de qualidade.

Na organização da sala de aula, a existência de jogos, brinquedos e a realização de brincadeiras têm influência sobre as crianças e determinam sobremaneira o modo como os adultos e as próprias crianças sentem, se relacionam e trabalham no espaço escolar.

Assim, o espaço e os materiais disponíveis para a criança na sala de aula, possibilitam determinadas aprendizagens como, por exemplo, a exploração, a experiência, o exercício da autonomia, a descoberta da identidade, do mundo em seus aspectos naturais e sociais, a capacidade de levantar hipóteses e resolver problemas, dentre outros. Possibilitam também realizar aprendizagens nas áreas da matemática, leitura, escrita, história, ciências etc.

Para saber que jogos há nas salas de aula, elaboramos uma lista contendo os vários tipos (item 4.1 do formulário de pesquisa), seguindo a classificação psicopedagógica do *International Council of Children's Play (I.C.C.P.)*⁷⁴, com adaptação às finalidades do nosso estudo. Esta Classificação é baseada na Psicologia da Criança de Piaget, Wallon e de psicanalistas como Erikson, Freud, Klein e Winnicott.

A classificação de brinquedos do I.C.C.P. destaca a relevância do **brincar** para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e ainda como uma ferramenta que propicia a integração da personalidade, a comunicação com os outros e a proteção contra a ansiedade e o medo ⁷⁵.

⁷⁴ I.C.C.P. - *International Council of Children's Play* (Conselho Internacional de Jogos Infantis). Esta classificação correlaciona jogos/brinquedos com etapas de desenvolvimento da criança e serve de esquema de análise para avaliar, do ponto de vista psicológico e pedagógico a utilização dos jogos. Foi elaborado por uma equipe coordenada por André Michelet, psicólogo e educador francês, apoiada em estudos psicológicos e pedagógicos (MICHELET, *in*: Friedmann *et alii*, 1992, pp.157-168).

⁷⁵ Cf. KISHIMOTO, 1977, p.1

As categorias de jogos e brinquedos de acordo com o I.C.C.P⁷⁶., adequadas por seu valor psicopedagógico e para a formação da personalidade da criança são organizadas em seis grupos: *brinquedos para as atividades físicas, brinquedos para as atividades intelectuais, brinquedos que reproduzem o mundo técnico, brinquedos para o desenvolvimento afetivo, brinquedos para as atividades criativas e brinquedos para as relações sociais*. Estas categorias levam em consideração as cinco grandes áreas ou domínios de aprendizagem (apreensão-ação-compreensão e relação) da criança a serem estimulados: *sensório-motor; inteligência; afetividade; criatividade e sociabilidade* (quadro 4).

⁷⁶ Cf. MICHELET, 1992, pp.157-168

QUADRO 4. CATEGORIAS DE JOGOS SEGUNDO O I.C.C.P., POR CLASSIFICAÇÃO PSICOLÓGICA E DOMÍNIOS DA PERSONALIDADE A CRIANÇA

CATEGORIAS DE JOGOS, SEGUNDO O ICCP, ADEQUADOS POR SEU VALOR PSICOPEDAGÓGICO E PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR (4-6 ANOS)	CLASSIFICAÇÃO PSICOLÓGICA	DOMÍNIOS DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA
<p>1. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES FÍSICAS</p> <p>(veículos com pedais, triciclos, patinetes, carrinhos imitação do real, motos, velocipedes, bicicletas, pipas, objetos voadores, boliche, bocha, jogos de argola, bolas, petecas, balões de ar, cordas de pular, obstáculos, percursos, redes para bola ao cesto, voleibol, estilingues, arco e flecha, tobogans, balanços, escorregadores, gangorras).</p>	<p>DESENVOLVIMENTO CORPORAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motricidade Global 2. Motricidade Fina 3. Experiência Sensorial 4. Organização espaço-temporal 5. Movimento 	<p>SENSIBILIDADE-CRIATIVIDADE (SENSÓRIO-MOTOR)</p>
<p>2. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES INTELCTUAIS</p> <p>(puzzles fáceis de 40 a 150 peças ou mais; brinquedos com peças para girar e parafusar; brinquedos de construção por superposição de peças ou alinhamento lado a lado; brinquedos de construção por encaixe de peças; jogos de perguntas e respostas enciclopédicos: blocos de letras e números, relógios para as primeiras noções de tempo; jogos de observação e reflexão: lotos, memória, dominós, "resta um"; brinquedos didáticos: blocos lógicos, noções de frações, noções de quantidade, tamanho, forma; jogos informáticos: jogos por computador, programas de perguntas e respostas, línguas estrangeiras, xadrez eletrônico).</p>	<p>DESENVOLVIMENTO INTELCTUAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Despertar 2. Aquisição 3. Memorização 4. Raciocínio 5. Simbolização 	<p>INTELIGÊNCIA</p>
<p>3. BRINQUEDOS QUE REPRODUZEM O MUNDO TÉCNICO</p> <p>(aparelhos audiovisuais com função real: rádios, toca-discos, CD's, karaokês, <i>walkmen</i>, microfones; fogões, aparelhos eletro-domésticos reduzidos, com funções imitando o real: máquina de costura, ferro de passar roupa, liquidificador, batedeira; veículos miniatura, reprodução em escala; autos, motos, caminhões; veículos mecânicos e elétricos: carrinhos, caminhões, barcos, movidos a fricção, pilha; guindastes e máquinas simples, mecânicos ou elétricos; pistas para autos, trens elétricos, acessórios; autoramas, circuitos sofisticados; brinquedos, objetos transformáveis: brinquedos representando figuras cujas partes, ao serem movimentadas, passam a representar outros objetos)</p>	<p>DESENVOLVIMENTO AFETIVO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação 2. Auto-afirmação 3. Sentimentos 	
<p>4. BRINQUEDOS PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO</p> <p>(pelúcias com mais de 50 cm; bonecas para vestir; móveis e acessórios para bonecas, carrinhos e berços; louças, panelinhas, mamadeiras, fogões, aparelhos domésticos, móveis no tamanho da criança; aparelhos audio-visuais de imitação, telefones, TV, relógios etc; miniaturas de figuras simples; animais, personagens, soldadinhos de chumbo; personagens articulados e acessórios: com membros articulados, cabeça móvel, para simular histórias de ficção, batalhas, heróis; veículos e objetos de simulação; cartelas com objetos de imitação de personagens de lenda, fantasia: espada, capacetes, máscaras, fantasias; cartelas com objetos de imitação de atividades domésticas e profissões; acessórios de beleza para crianças; brinquedos de profissões no tamanho da criança; cabanas, ranchos, fortes, tendas; cidades, fazendas, zoológicos, arcos de Noé: peças imitando imóveis de uma cidade, fazenda, zoológico; estacionamentos, postos de gasolina; casa de bonecas).</p>	<p>DESENVOLVIMENTO CRIATIVO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciação 2. Imaginação 3. Expressão 	<p>AFETIVIDADE</p>
<p>5. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES CRIATIVAS</p> <p>(Mosaicos: peças geométricas ou pinos, de madeira ou plástico, colorido para formar figuras; carimbos para impressão, letras e máquinas de imprensa; adesivos, materiais de colagem; trabalhos de furar, enfiar, amarrar, trançar, recortar; jogos de desenho, quadros-negros; modelagem manual, modelagem com moldes; brinquedos musicais; marionetes, fantoches, teatrinhos).</p>	<p>DESENVOLVIMENTO SOCIAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competição 2. Comunicação 3. Regras 4. Solidariedade 	<p>CRIATIVIDADE</p>
<p>6. BRINQUEDOS PARA AS RELAÇÕES SOCIAIS</p> <p>(jogos de cartas comuns; jogos para vários participantes com regras pré-fixadas; jogos com percurso através de sorteio com dados; jogos de sociedade para vários participantes envolvendo grau simples de dificuldade; jogos de habilidade e destreza; com peças para equilibrar, pegar rapidamente, que exigem reflexos</p>		<p>SOCIABILIDADE</p>

De acordo com FORNEIRO (1998, p.248), a variedade dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade de estimular determinados tipos de ações e em relação à quantidade, a autora ressalta que tanto a carência como o excesso destes é negativa no espaço escolar. Os dados sobre os brinquedos existentes nas classes/escolas estão reunidos na tabela 11.

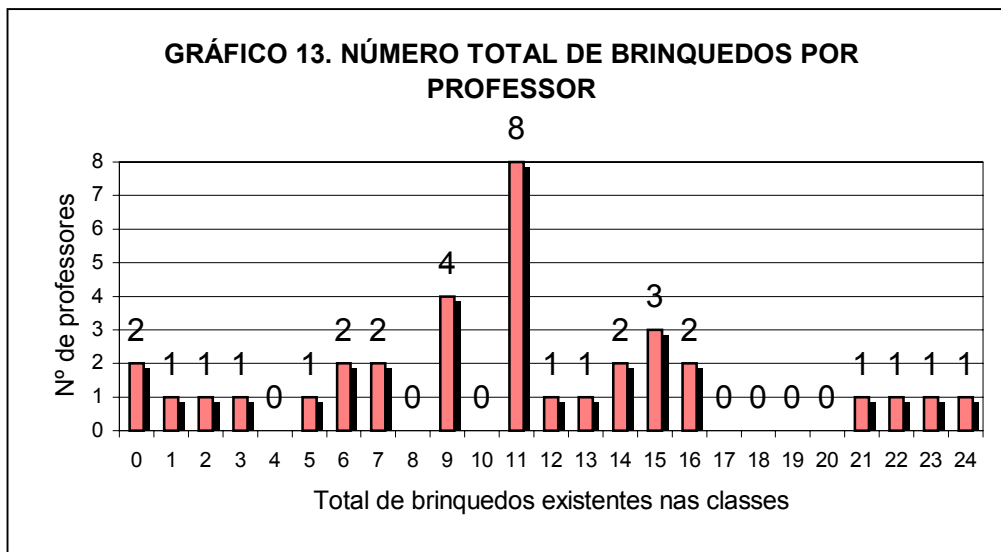
TABELA 11. CATEGORIAS DE JOGOS EXISTENTES NAS ESCOLAS, POR CLASSIFICAÇÃO PSICOLÓGICA, SEGUNDO AS PROFESSORAS

CLASSIFICAÇÃO PSICOLÓGICA	F	%
Sensório / Corporal	73	18
Cognitivo / Intelectual	145	35,7
Afetivo	20	5
Criativo	143	35,2
Social	25	6,1
TOTAL	406	100

Fonte: Dados da pesquisa

Foram apontados um total de 406 brinquedos pelas professoras entrevistadas, sendo que os materiais mais citados pertencem ao campo dos brinquedos para estimulação cognitiva (35,7%), próprios para a aquisição de determinados conteúdos escolares, desenvolvimento de certas habilidades destinadas à aquisição da escrita, do cálculo e desenvolvimento da motricidade fina. Entre os itens menos citados encontram-se os brinquedos destinados às atividades simbólicas (5%) que são as roupas/fantasia para as dramatizações e danças, bonecas, bonecos que imitam os personagens de ficção, brinquedos em miniatura que reproduzem o mundo e os jogos de regras, importantes para a socialização.

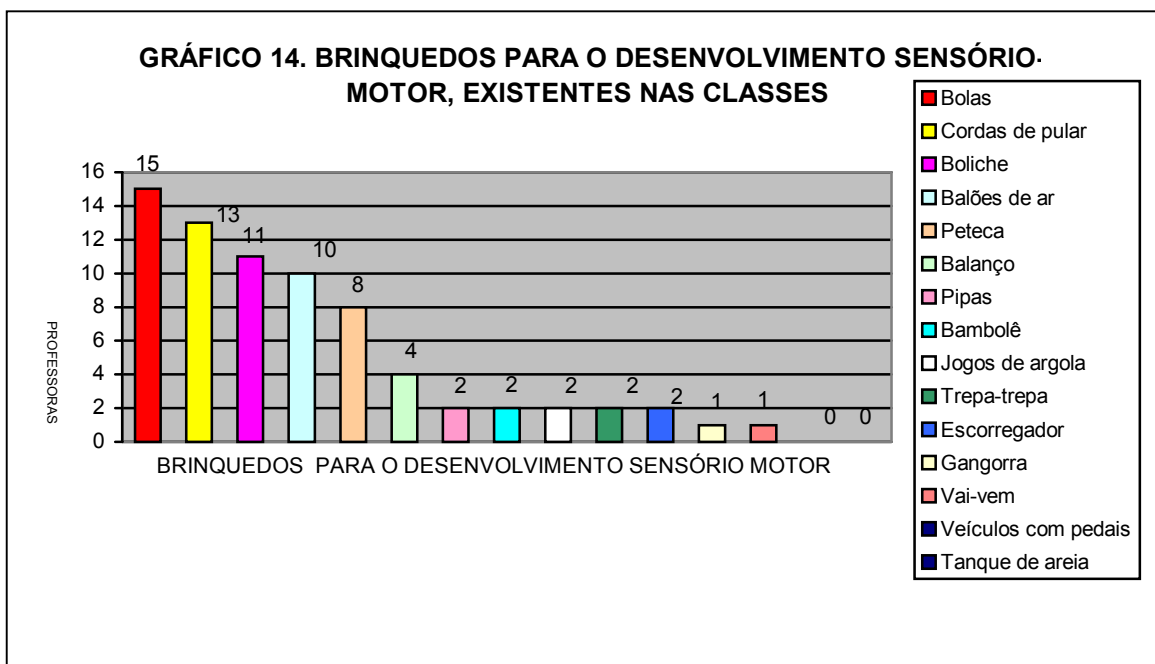
O gráfico 13 mostra a dispersão de brinquedos por classe:



Verificamos, pelo número de brinquedos indicados pelas professoras, que há de fato uma extrema carência de brinquedos. O gráfico 13 mostra que a média destes materiais por classe/professor é de 11,6. Ora, se a média é de 23 crianças por classe, isso significa que nem todas as crianças, ao mesmo tempo, teriam sequer como manipular um brinquedo e há ainda duas professoras que afirmam não terem nenhum brinquedo disponível para as crianças nas salas de aula. Apenas uma professora afirma ter 24 brinquedos disponíveis.

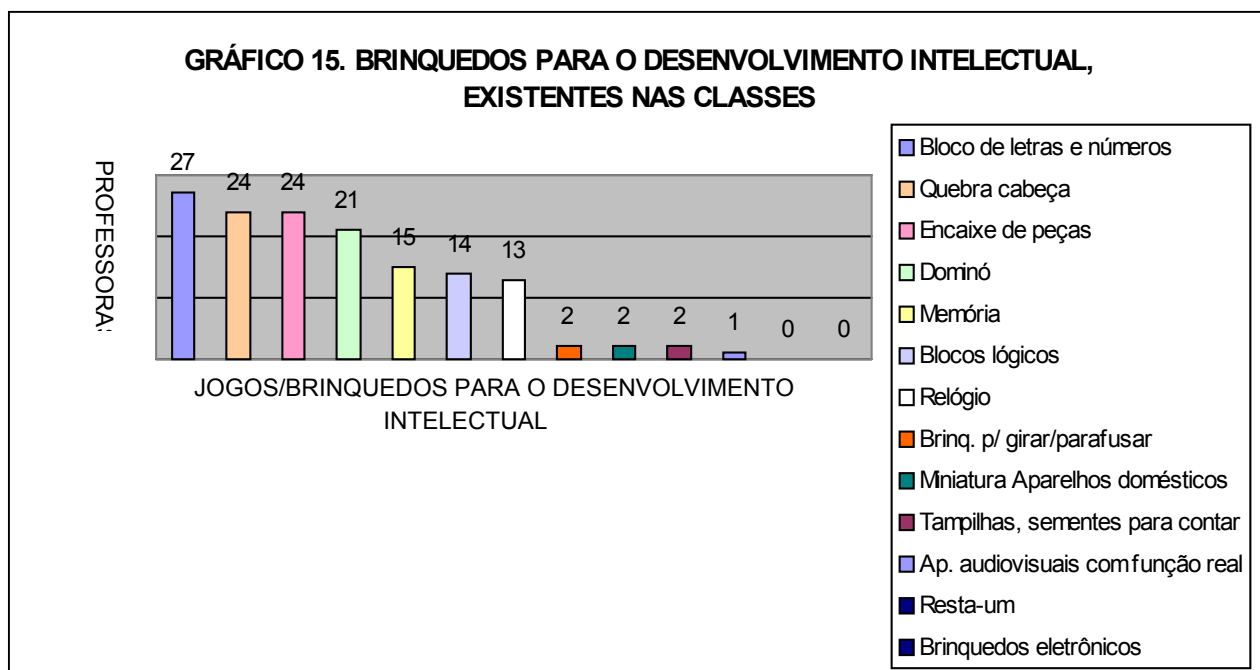
Os brinquedos existentes nas escolas são dados relevantes neste estudo, por isso, separamos os brinquedos encontrados por categorias, também de acordo com o I.C.C.P. e a síntese dos dados é o gráfico 14.

Na categoria *brinquedos para atividades físicas (sensório-motoras)* agrupamos os seguintes materiais relacionados pelas professoras: bolas, cordas, boliche, balões de ar, peteca, balanço etc.



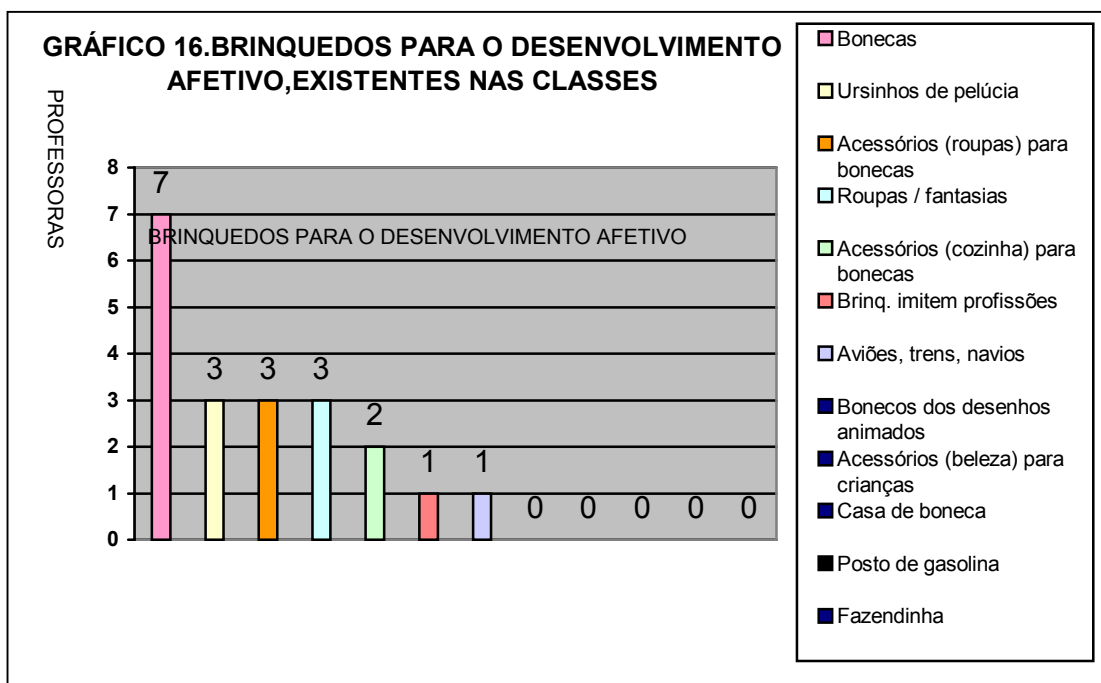
Foi citado um total de 73 brinquedos para o *desenvolvimento sensorio-motor*, existentes nas 15 unidades escolares, sendo a média de 4,9 brinquedos por classe. Predominam as bolas, cordas de pular, boliches, balões de ar e petecas. Além da quantidade ser insignificante, percebemos a pouca variedade de tais objetos para uma média de 23 alunos.

Classificamos na categoria *brinquedos para atividades intelectuais* os blocos de letras e números, quebra-cabeças, encaixe de peças, dominós, memória, blocos lógicos, relógios etc. como mostra o gráfico 15.



No gráfico 15 podemos observar que os blocos de letras e números, quebra-cabeças, encaixe de peças, dominó e jogo da memória estão presentes na maioria das escolas, seguidos dos blocos lógicos e relógios. São ao todo 145 brinquedos distribuídos nas 15 classes estudadas, sendo a média de 9,7 brinquedos deste tipo em cada sala de aula. Considerando-se que o número médio de crianças por classe é de 23, isso indica que a quantidade desses objetos é insuficiente e pouco variado.

Quanto aos *brinquedos para o desenvolvimento afetivo*, importantes para a auto-afirmação, descoberta da identidade e dos sentimentos, notamos que praticamente não há esse tipo de brinquedo nas escolas conforme demonstrado no gráfico 16.

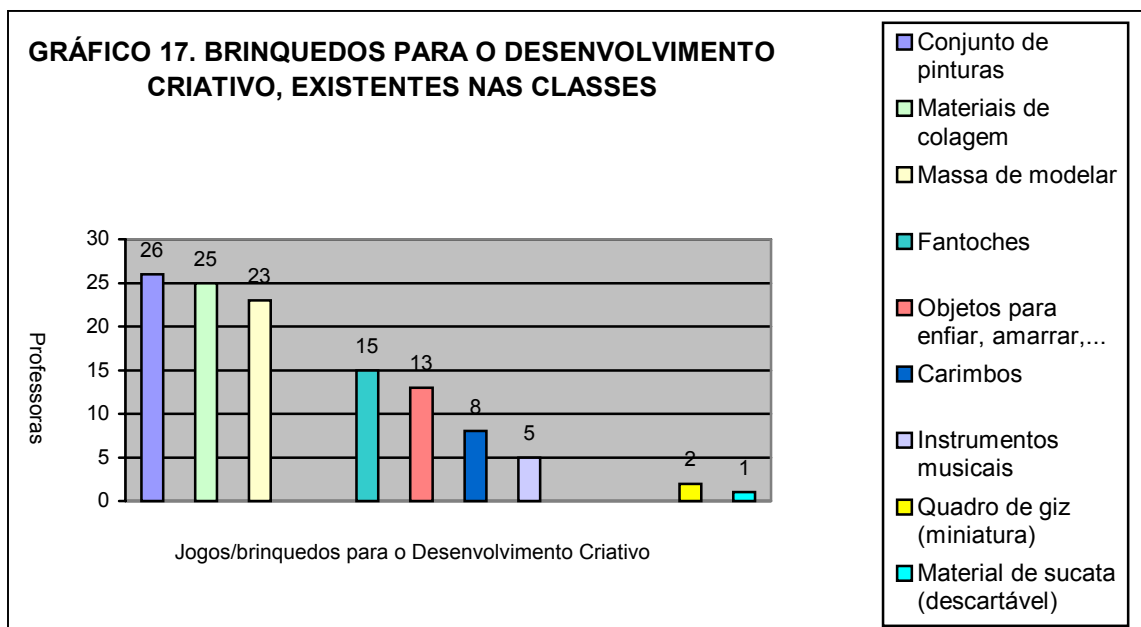


Dentre os poucos brinquedos existentes nas escolas, (apenas 20), os mais citados pelas professoras foram as bonecas, os ursinhos de pelúcia, os acessórios de bonecas e as roupas/fantasias. Esse tipo de brinquedo, bastante apreciado pelas crianças pré-escolares, destinados às brincadeiras denominadas *simbólicas* ou *faz-de-conta* ou *jogo de representação de papéis* ou ainda *jogo protagonizado* na definição de Elkonin (1998, p.31), é considerado por Vygotsky como fundamental no desenvolvimento das funções superiores e no processo de internalização de papéis sociais e padrões de comportamento. De acordo com Leontiev (1988), além da situação imaginária esse tipo de brincadeira comporta uma generalização, por exemplo, quando a criança imita o médico, ela age *como se fosse*, subordinando suas ações ao papel que assume na brincadeira. Assim, a criança não imita um médico, mas os médicos em geral, isto é, sua função social. Concomitantemente, ao incorporar as regras expressas no papel assumido, suas ações são determinadas pelas idéias. Conforme Leontiev:

Esses jogos são mesmo chamados de 'teatrinho' (ou jogos de enredo), nos quais o papel que a criança se atribui ocupa o lugar principal. No papel que desempenha no brinquedo, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional; o zelador, - um homem com uma vassoura; um médico - que ausculta ou vacina; um oficial do exército - que dá ordens na guerra, e assim por diante (LEONTIEV, 1988, p.132).

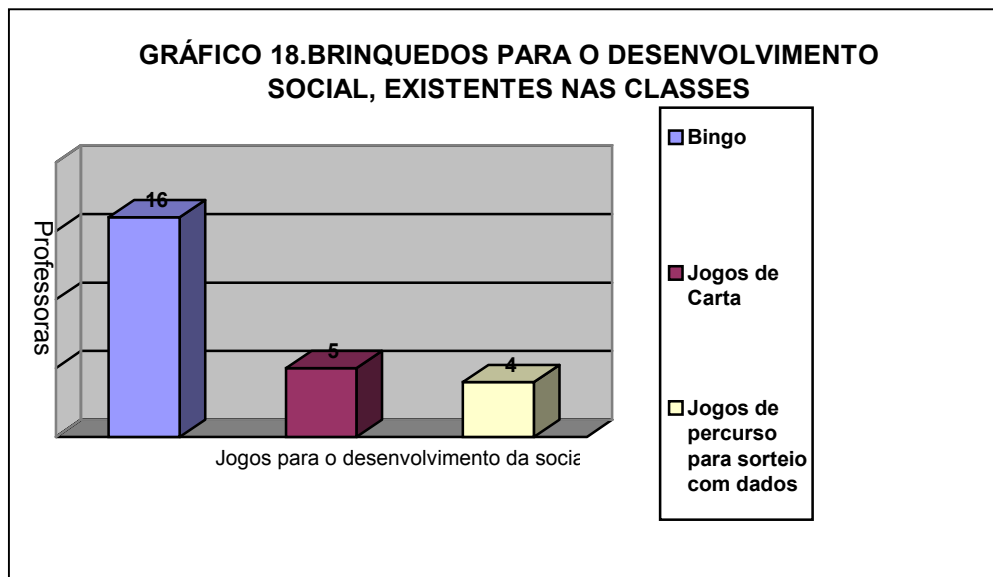
Dos brinquedos do tipo *desenvolvimento afetivo* a média é de 1,3 brinquedo por classe; portanto são praticamente inexistentes nas classes de pré-escola estudadas.

Para a categoria *brinquedos para as atividades criativas*, as professoras citaram conjuntos de pintura, materiais de colagem, massa de modelar, dentre outros conforme o gráfico 17.



Os brinquedos correspondentes a esta categoria somam um total de 143, prevalecendo os conjuntos de pinturas, materiais de colagem e massas de modelar. A média de brinquedos é de 9,5 por escola, uma quantidade também irrelevante nas classes estudadas.

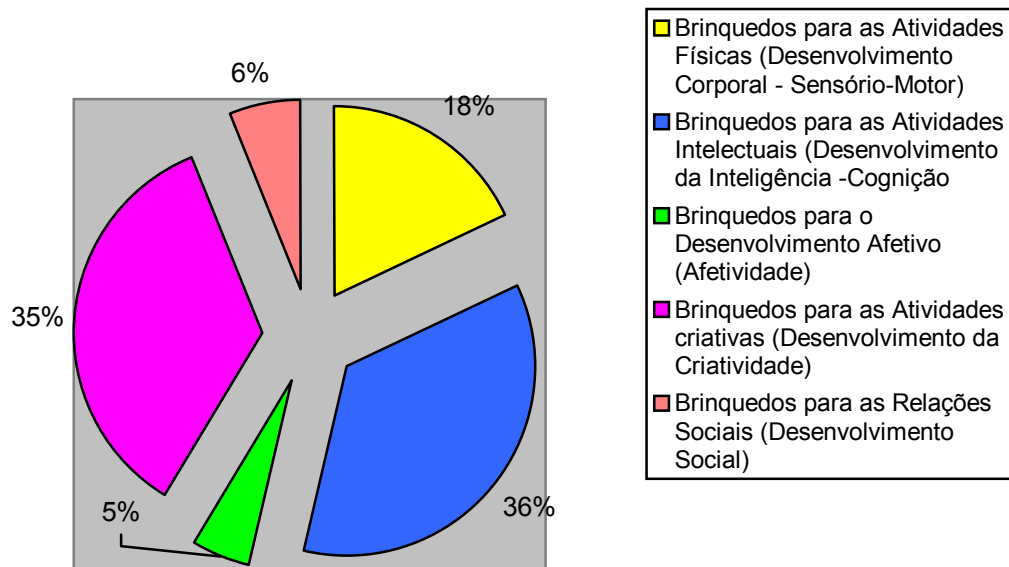
Na categoria *brinquedos para as relações sociais*, as professoras indicaram três: bingo, jogos de carta e jogos de percurso para sorteio com dados, conforme o gráfico 18.



Para esta categoria foram citados 25 jogos pelas professoras, sendo a média de 1,7 brinquedo por classe. Verificamos no gráfico 18, que para esta categoria, também os dados revelam a escassez dos jogos quanto à variedade e quantidade.

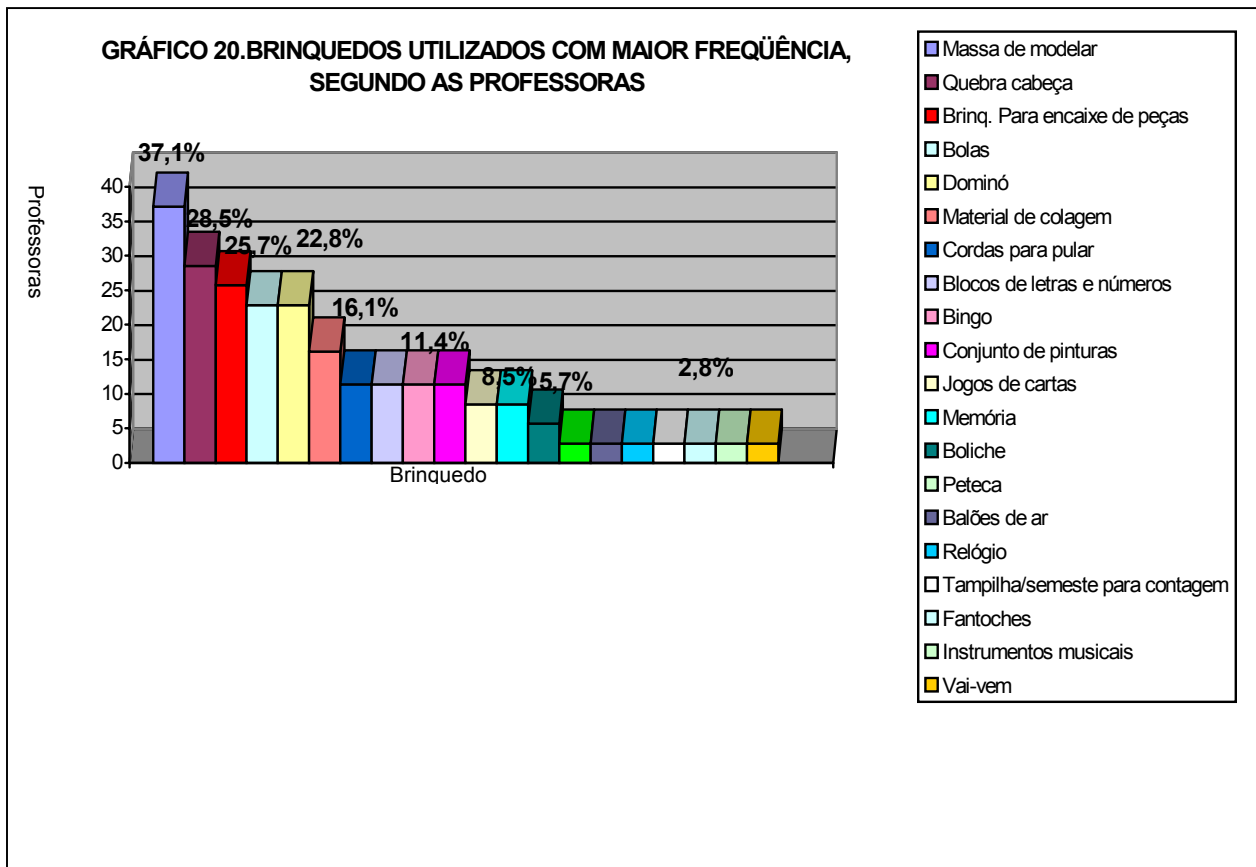
A partir dos dados sobre o número e categorias de brinquedos indicados por cada professora da amostra, construímos o gráfico 19 para ilustrar a quantidade total dos objetos e quais as aprendizagens que propiciam à criança.

GRÁFICO 19. NÚMERO TOTAL DE BRINQUEDOS SEGUNDO AS CATEGORIAS DO ICCP E INDICADOS PELAS PROFESSORAS



O gráfico 19 mostra, pelo percentual resultante do total dos brinquedos indicados pelas 35 professoras, que não há valorização dos brinquedos nas classes da amostra, e isto se expressa pela baixa oferta e variedade, sobretudo dos brinquedos para o *desenvolvimento afetivo*, 5%, e *para as relações sociais*, 6%, com alguma preponderância dos brinquedos para o *desenvolvimento da inteligência (cognição)* (36%), os *brinquedos para as atividades criativas* (35%) e para o *desenvolvimento corporal (sensório-motor)* (18%).

Perguntamos às professoras quais os brinquedos utilizados com maior frequência, reunindo os dados no gráfico 20.



A massa de modelar foi indicada por trinta e sete por cento das professoras, o quebra-cabeças foi indicado por 28,5%, e os brinquedos para encaixe de peças, bola, dominó e material de colagem foram indicados por 25,7% das entrevistadas, como os mais utilizados.

Recolhidos e ajuntados os dados sobre os materiais dos quais as crianças mais se utilizam e de que mais dispõem, construímos a tabela 12.

TABELA 12 - MATERIAL PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Material Pedagógico	Escolas	
	F	%
Lápis	15	100
Borracha	15	100
Cartilha	15	100
Livro Didático	9	60
Caderno	15	100
Papel Ofício	15	100
Giz	15	100
Lápis de cor	15	100
Hidrocor	15	100
Giz de cera	15	100
Pincel	15	100
Tinta	15	100
Papéis coloridos	15	100
Materiais de sucata	10	66,6
Cartolina	15	100
Tesoura	15	100
Cola	15	100
Folhas de desenho mimeografadas	15	100

Fonte: Dados da pesquisa

Há uma clara vantagem destes materiais sobre os jogos e brinquedos. Assim, levando-se em consideração que o jogo e o brinquedo são o suporte da brincadeira infantil podemos inferir que, dada a baixa disponibilidade e variedade destes no âmbito escolar, os brinquedos são pouco relevantes, predominando materiais como lápis de cor, lápis, giz de cera, folhas de exercício em papel ofício mimeografado, cadernos etc., conforme mostra o quadro 16. É óbvio que tais materiais estão destinados ao treinamento ortográfico e caligráfico, aprendizagem de números e para o desenvolvimento da motricidade fina com algumas (poucas) atividades lúdicas, pintar e desenhar. Brinquedos que estimulam também a aquisição de alguns conteúdos escolares. Ao que tudo indica, prevalece o modelo de escolarização das crianças de 4 a 6 anos.

Perguntamos onde as crianças brincam com os brinquedos (item 4.1.2 do formulário de pesquisa) obtendo as respostas que compõem a tabela 13.

TABELA 13 - LOCAL ONDE AS CRIANÇAS BRINCAM COM OS BRINQUEDOS, SEGUNDO AS PROFESSORAS

LOCAL	F	%
Sala de aula	28	80
Sala de aula e pátio de recreio	7	20
Total	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas das professoras foram as seguintes: 28 disseram "na sala de aula" e 7 responderam "na sala de aula e pátio do recreio". Em nossas observações porém, não verificamos esta realidade, pois os brinquedos se encontravam em caixas em cima ou dentro dos armários fechados.

Perguntamos também às professoras (item 4.1.1 do formulário de pesquisa), quantas vezes por semana as crianças brincam com os brinquedos, juntando os dados na tabela 14.

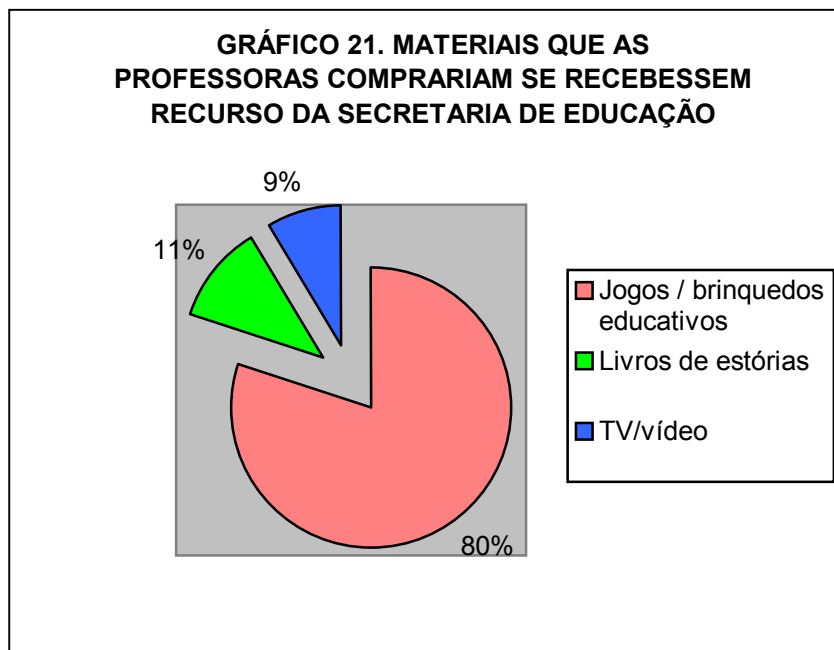
TABELA 14 - NÚMERO DE VEZES, POR SEMANA, QUE AS CRIANÇAS BRINCAM COM OS BRINQUEDOS.

NÚMERO DE VEZES POR SEMANA	F	%
1 vez por semana	26	74,3
2 vezes por semana	6	17,1
3 vezes por semana	3	8,6
Total	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme as respostas da maioria das professoras (74,3%) as crianças brincam com os brinquedos em apenas um determinado dia da semana ou em dois dias.

Sobre a preferência das professoras em relação ao que comprariam para a sala de aula (item 4.4 do formulário de pesquisa), se tivessem recurso da Secretaria de Educação, as entrevistadas citaram os jogos, brinquedos educativos, livros de estória e televisão/vídeo gráfico 21.



Os dados mostraram que a maioria, vinte e oito entrevistadas (80%), indicou os *jogos educativos* (pedagógicos) como blocos de letras e números, quebra-cabeças, encaixe de formas e cores, bingo de letras, jogos com numerais, jogos de percurso com dados sobre ciências etc.

No quadro traçado até então, onde fica evidente que o brincar e o brinquedo têm tão pouco espaço, estas respostas soam no mínimo incongruentes. Suspeita-se que a ordem das perguntas influenciou nas respostas: primeiro fez-se um inventário dos brinquedos/materiais pedagógicos existentes em cada classe; depois do inventário formulou-se a pergunta, o que pode ter induzido as professoras a uma resposta socialmente desejável.

4.4 A Prática Docente: Cenas do Cotidiano

A seguir destacamos cenas da prática docente, observadas no cotidiano das escolas, analisando-as com comentários baseados no quadro teórico do estudo.

4.4.1 Da Acolhida ao Recreio

No turno matutino, por volta das 7:30 horas as crianças começam a chegar nas unidades escolares, acompanhadas dos pais ou responsáveis que as conduzem até a sala. À tarde, por volta das 13:00 horas, as crianças chegam para as aulas. Em algumas escolas, a sineta toca, as crianças fazem *fila* para entrar, e junto com as professoras e o pessoal do apoio pedagógico fazem uma *oração*. Em outras classes, as orações são feitas dentro das salas com a professora (Foto nº 5 e nº 6). São orações do tipo:

"Papai do céu, gosto muito de você. Gosto de papai, de mamãe e de meus coleguinhas. Gosto muito de você".

"Peixinho do mar, águia a voar, eu quero dar todo o amor que existe em mim. Alô, alô, Jesus, eu gosto de você, tchbum, tchbum, eu gosto de você".

"Senhor fazei de mim uma criança feliz, que eu tenha muitas felicidades e os outros também".

Observamos que a realização de preces ingênuas, não comprometidas com credo (s) específico (s), é uma constante nas escolas.



Foto 5. Oração antes da aula, escola nº 15



Foto 6. Oração antes da aula, escola nº 4

Após as orações, a manhã ou a tarde das crianças começa com algumas regras: *"Agora a aula vai começar... quero C., D., e G. sentados aqui e S., C., W. e E., sentados ali. Vou dar uma atividade, é prá fazer bem bonitinho prá mamãe ver. Não vão fazer feio, viu?"* Essa situação nos faz lembrar que freqüentemente os espaços, bem como os equipamentos e materiais estão organizados de maneira que as crianças são impedidas de desenvolver o sentido de posse ou controle sobre eles. "Professores e bedéis colaborarão na tarefa de assegurar que cada um permaneça no lugar que lhe corresponde"(ENGUITA, 1989, p. 185).

A professora separa as crianças em grupo dos maiores e grupo dos menores e diz sem maiores explicações: *"vou ficar com os menores e os outros vão fazer o dever sobre os meios de transporte e de comunicação"*. São exercícios em folha de papel mimeografado, onde as crianças têm que pintar as figuras que representam os meios de comunicação e de transporte. As crianças levantam, se agitam, interagem, se tocam... a professora intervém: *"agora vamos trancar a boquinha e jogar a chavinha fora"*. As crianças começam a cantarolar. A professora faz psiu!, *"calem a boca!"*

Os que terminam a tarefa ficam em *tempo de espera*⁷⁷. Nesse momento é curioso observar o movimento das crianças. Elas conversam, cantam, tocam nos objetos disponíveis, rabiscam. Outros, simplesmente deitam as cabeças sobre as mesinhas. Algumas meninas que estão sentadas próximas uma das outras, iniciam uma brincadeira de mamãe e filhinha. É interessante observar que as *regras impostas* pelas professoras são burladas freqüentemente. Com isso as crianças mostram sua capacidade de usar o espaço e o tempo para fazer as coisas que são importantes e necessárias para elas.

Em outras escolas e em classes de uma mesma escola, as cenas não variam muito nesse primeiro período. Depois das orações, as crianças cantam:

"Boa tarde, boa tarde! A nossa escola é muito animada, aqui se aprende a estudar...
Mas é preciso muito carinho, muito cuidado prá conservar!
É proibido riscar as carteiras, papel no chão. Puxe a descarga bem devagar porque senão pode quebrar.
Vamos cuidar de nossa escola porque aqui é nosso lugar!"

Uma outra musiquinha cantada em algumas classes é a seguinte:

" A girafa vem correndo, o palhaço vem também berem, berem...bem, bem...elas querem aprender a escrever.
A professora é uma gracinha, ela ensina a gente a escrever na linha...
(bis)" (grifo nosso).

A aula começa com a chamada e depois a professora pede os deveres de casa dizendo: "*quem fez o dever direitinho? "Eu, eu, eu!"*", respondem animadamente as crianças. A professora diz: "*fiquem todos nos seus lugares que eu vou começar a explicar os números vizinhos*". Ela desenha uma escada no quadro e diz quem vem antes é o antecessor, quem vem depois é o sucessor e vai colocando os números na escadinha, ao mesmo tempo em que indaga: "*depois do 1 e do dois, depois do três... e agora quem é o antecessor de 4*"? Uma das crianças diz eu tenho seis anos e o outro retruca, eu tenho 5. A professora ignora o comentário das crianças e continua repetindo, repetindo... "*quem vem antes é o anteces.... sor...*" e assim perde

⁷⁷ Conforme Nadir Nunes, o tempo de espera é aquele em que uma criança ou um grupo de crianças permanece esperando o adulto enquanto ele atende individualmente uma criança, ou ainda enquanto organiza o ambiente para desenvolver uma atividade. É também o tempo em que a criança espera na fila para entrar na sala, para sair para o recreio etc. Sobre este assunto ver NUNES, Nadir N. . **Tempo de Espera: um estudo sobre o ingresso na EMEI** (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 1995.

a oportunidade de tornar esta atividade uma brincadeira que tem toda a chance de redundar em aprendizagem significativa, se fossem estes antecessores e sucessores apoiados nas idades das crianças, que certamente se interessariam e aprenderiam, pois seriam elas a se colocarem nos patamares/degraus da escada utilizada pela professora.

Nos dias observados, durante a primeira parte da manhã ou da tarde, isto é, antes do recreio, em todas as classes a cena é praticamente a mesma: *pinturas em papel mimeografado, exercícios caligráficos com numerais e letras*. Nesse período de tempo a média de exercícios por classe e por criança é de cinco. A foto 7 é ilustrativa dessa situação, típica em todas as classes observadas.



Foto 7. Pintura de motivo natalino em papel mimeografado, escola nº 15

Tivemos oportunidade de observar também as práticas das duas professoras que têm nível superior de Pedagogia, e ainda da professora mais velha, em termos de idade e década de conclusão do Magistério de 2º grau, entretanto, não percebemos nenhuma variação das práticas das docentes, nos dias observados.

Assim, durante o período de observação, nos pareceu que em todos os dias a rotina é sempre a mesma nas pré-escolas pesquisadas: *fila*, oração, exercícios mimeografados ou no caderno, lanche, fila para sair para o recreio, recreio, retorno à

sala, atividades para acalmar como amassar bolinhas de papel, recorte e colagem, massinha de modelar, pintura livre. Algumas gravuras (figs. 1, 2, e 3) e fotos ilustram estas nossas afirmações e reforçam nossa conclusão de que, brinquedos e jogos tem lugar no recreio e não são utilizados como atividades e/ou materiais pedagógicos, nas classes estudadas.

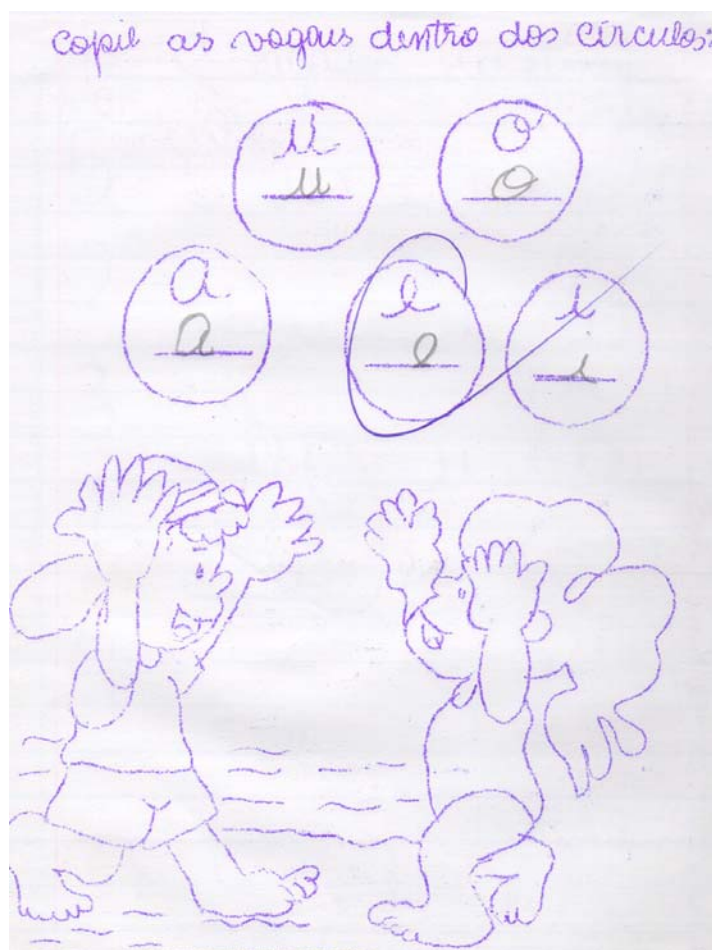


Fig. 1. Exercício no caderno de um dos alunos, escola nº4



Fig. 2 Exercício em folha mimeografada de um dos alunos, escola nº 15

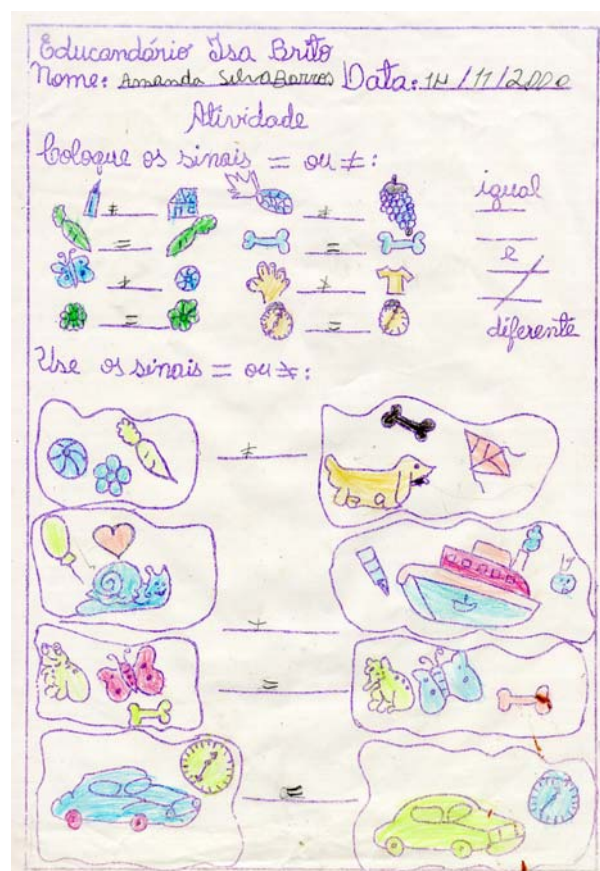


Fig. 3 Exercício em folha mimeografada de um dos alunos, escola nº 6.

Observamos também como atividade de sala de aula, o uso de objetos como palitos de picolé e de fósforos, copos e garrafas descartáveis etc. chamados de materiais de sucata e destinados às atividades de colagem. Há grãos de arroz, feijão, sementes etc. também para as atividades de colagem.

Em outra classe observamos que a professora faz a "rodinha de conversa" perguntando às crianças sobre o que tinham feito no final de semana... a voz da professora, entretanto, traz uma certa formalidade e nem sempre encontra eco nas crianças que conversam entre si, ou simplesmente estão distraídas. Poucos instantes depois, as crianças recebem seus deveres. A fala da professora é *instrucional*, *normativa*, quando diz o que a criança tem que fazer. Enquanto a professora está preocupada com a "atividade pedagógica", as crianças estão envolvidas em outras situações, como por exemplo, conversar com os colegas, rabiscar ou mostrar algum brinquedo que trouxe de casa, escondido na mochila. A professora está tão absorta na sua tarefa de conduzir, ordenar, organizar as atividades dirigidas que não lhe é possível perceber os movimentos, a interação, a brincadeira das crianças, paralelas a

própria atividade. Sobre isso Sacristán comenta:

As crianças aprendem a noção de trabalho separada da de brinquedo na escola usando diferentes objetos em modelos diferenciados de conduta, categorias comunicadas pelos professores que são quem diferenciam, as vezes, seu uso como material de brinquedo e outras como instrumento de trabalho. Serão materiais de trabalho aqueles os que os alunos usam, de acordo com as normas proporcionadas pelo professor, dentro de tarefas tipicamente escolares: livros, papéis lápis etc., atividades seguidamente obrigatórias, desenvolvidas individualmente, mas por todos ao mesmo tempo, produzindo em todos os alunos resultados parecidos. Essas "tarefas sérias" se vêem submetidas a padrões de valorização pelo professor. Pelo contrário, é brinquedo toda aquela atividade realizada em situações nas quais se interage livremente com o material (SACRISTÁN, 1998, p.229).

Notamos que, vez por outra, as professoras saem da sala de aula para "rodar a matriz" (reprodução de texto em mimeógrafo), nesse momento as crianças circulam livremente pela sala, se atiram ao chão, fazem piruetas e uma delas propõe uma brincadeira... *a dança das cadeiras!* Quase todos entram no jogo (foto 8). Quando a professora entra, as crianças rapidamente retomam seus lugares. A professora faz uma careta e diz imperativamente: *"vão sentar e continuar os deveres!". "Quero tudo no capricho! S., mesmo, está com a letra horrorosa..."* as crianças olham para S. e dão uma risadinha... o menino fica encabulado e baixa a cabeça. Mais tarde a professora veio nos falar: *"Sabe, S., coitadinho, é bem burrinho! Ele falta muitos às aulas"*. A professora comentou que há meninos aplicados e nos mostrou alguns exercícios feitos por aqueles que ela considerava os melhores e a maioria dos exercícios mostrados era de meninas.



Foto 8 - O jogo "a dança das cadeiras", na hora em que a professora sai da sala, escola nº 15



Foto nº 9 . Uso de quadro de giz para explicação de exercício de português, escola nº 7 .

As professoras recorrem várias vezes ao quadro de giz para a explicação dos exercícios de português e matemática, como podemos ver nas fotos 9 e 10. As crianças são argüidas e se uma delas não responde conforme "o esperado" pela professora, o problema é da criança que não prestou atenção e a professora diz: *"tá vendo! Não presta atenção! fica prá lá e prá cá; conversa o tempo todo!..."*.



Foto nº 10. Uso de quadro de giz para explicação de exercício de matemática, escola nº 15.

Durante uma das observações percebemos que, de costas, a professora não nota que as crianças estão curiosas com o brinquedo de um dos colegas. Ao perceber, a professora adota um *tom de voz áspero* e pede a D. para guardá-lo imediatamente. Esse fato coloca em evidência a postura da professora que demonstra acreditar que tudo deve ter um tempo e um espaço definido para acontecer e o brinquedo não está, nem pode ser incluído na atividade de aula.

A hora do lanche precede a hora do recreio. As crianças se alimentam na própria sala. Observamos uma recusa de muitas crianças por algumas merendas oferecidas nas escolas, como o mingau e a sopa. A maioria traz o lanche de casa, que consiste em biscoitos recheados, balas, salgadinhos, Ki-suco ou refrigerantes. Mesmo aqueles que terminam de lanchar devem esperar que todos acabem para sair para o recreio. A rigidez nesse procedimento das professoras é apontado por Enguita:

A atividade escolar transcorre entre limites de tempo fixados com exatidão e está marcada por acontecimentos que ocorrem nos momentos precisos. (...) há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, e eles não devem ser confundidos: não se deve abrir o livro enquanto o professor expõe (...) nem se pode tentar divertir-se ou comer o lanche fora das horas de recreio, mesmo que estas atividades não interfiram de fato no desenvolvimento das previstas (ENGUITA, 1989, p.177).

De um modo geral observamos que o comportamento das professoras em relação às crianças é sempre de solicitar obediência, de mandar fazer, de impor as regras. Nos parece que esse tipo de comportamento da professora requer dela mesma, uma grande capacidade de auto-controle, pois percebemos o quanto é árdua a tarefa de manter crianças de 4 a 6 anos na *condição de adulto*.

4.4.2 A Hora do Recreio

A atividade pedagógica termina quando começa o recreio, que varia de 20 a 30 minutos. Depende do espaço da escola. Nas escolas onde existe espaço adequado, a criançada sai correndo, pulando e gritando ao ouvir a sineta, a sirene ou a ordem oficial da professora que já pode sair. "Agora pode brincar!" É interessante observar que nessa hora a criança aparece e o aluno desaparece. Inversamente, as crianças agora são donas do tempo e daquele espaço. Nas

escolas onde os espaços são menores ou inexistentes, o barulho das crianças incomoda. Notamos que os adultos se impacientam, pedem que falem mais baixo, pedem para não fazerem bagunça ou ainda tentam convencê-las a brincar de outra coisa. Se não conseguem, se irritam! Parece que é preciso manter a ordem e disciplina o tempo todo, inclusive na hora do recreio. A impressão que temos é de que, para as professoras, o movimento e as vozes das crianças é "bagunça" e não brincadeira. Há nitidamente um condicionamento que nos leva a recordar o que nos diz Sacristán:

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por esta razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. (...) as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 1998 p. 166).

Embora as professoras tenham respondido (item 4.2 do formulário de pesquisa), que brincavam com as crianças de sua classe na hora do recreio em nenhum dos dias observados vimos as professoras realizando brincadeiras com as crianças. O papel da professora parece ficar bem demarcado: primeiro ela assume o papel principal, pois é quem define as regras dentro da sala de aula e conseqüentemente está centrada em si mesma, mas nem sempre as regras são seguidas pelas crianças, como visto. Depois a professora sai de cena. Nessa hora ela aproveita para lancha, tomar café e conversar com as colegas. A riqueza dos comportamentos espontâneos das crianças, suas indagações sobre o mundo, seus desejos e necessidades ficam esquecidos, a responsabilidade do professor é com "assunto de aula".

Em estudo realizado sobre a interação adulto-criança na educação infantil, Monjardim Casagrande (1983) constatou predominância de comportamentos dominativos por parte das professoras em atividades de sala de aula, enquanto em atividades ao ar livre ou "de lazer" as relações eram mais facilitadoras e integrativas.

O mesmo estudo constata, ainda, a escassa, quase inexistente, utilização da "hora do recreio" como uma ocasião também educativa caracterizando-se como um tempo de descanso das professoras.

As brincadeiras tradicionais listadas pelas professoras para a hora do recreio compõem a tabela 15.

TABELA 15 - BRINCADEIRAS TRADICIONAIS ELENCADAS PELAS PROFESSORES PARA A HORA DO RECREIO

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS	N	F
Roda	33	94,2
Amarelinha	27	77,1
Pular corda	21	60
Pega-pega	21	60
Esconde-esconde	15	42,8
Jogar pedrinhas	9	25,7
Corrida no saco	1	2,8
Ovo na colher	1	2,8

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando a tabela 15, e comparando com as nossas observações verifica-se que os jogos tradicionais têm tido pouco espaço nas escolas. É preciso que a escola aceite o desafio de resgatar essas brincadeiras no meio educacional, no currículo portanto, como uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e, se estamos falando de resgatar, recuperar, retomar, isto significa que as brincadeiras estão quase deixando de existir para a criança e para o adulto. É preciso lembrar que os jogos tradicionais, além de não exigirem recursos, são de suma importância para o desenvolvimento cognitivo (par ou ímpar, dança das cadeiras, que horas são? etc.), para o desenvolvimento afetivo (casinha, passar anel, estátua etc.); para o desenvolvimento físico-motor (polícia e ladrão, ordem, perna de pau, corridas etc.); para o desenvolvimento social (roda, mímica, três Marias, barra manteiga etc.), além de outras para o desenvolvimento da linguagem como forca, parlendas, trava-línguas etc.

Ainda que as professoras não tivessem sido vistas brincando com as crianças na hora do recreio (Fotos 11 e 12), nos dias em que realizamos nossas observações, percebemos, várias brincadeiras acontecendo entre as crianças na hora do recreio: *faz-de-conta* entre quatro meninas que iam levar as filhas (bonecas) a Ilhéus para um passeio; *faz-de-conta* entre meninos que eram polícia e ladrão.

Faz-de-conta de um menino, que ao ser convidado para descer do trepa-trepa e se juntar num pega-pega aos outros, se recusa, e diz: "agora não, agora eu sou o rei e estou no meu trono". Sobre essas brincadeiras Leontiev diz: " Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana" (LEONTIEV, 1988, p. 130).

Com base em Leontiev compreendemos que a gênese do processo de brincar está justamente naquilo que a criança já conhece e vivencia. Nestas vivências a criança é capaz de reelaborar situações de sua vida, criar novas realidades, desempenhar papéis, tomar consciência de si e do mundo e construir significados sobre a realidade.



Foto nº 11. Meninas levando bonecas pra passeio, escola nº 15

Observamos que a *roda* e suas cantigas são também bastante freqüentes entre as meninas. Outras brincadeiras observadas foram: *fita*; *três*; *três passará*; *amarelinha*; *jogos de perseguir*, *de procurar* e *de pegar*; *jogos de bater palmas com rima*; *morto-vivo*; *estátua*; *barra manteiga* etc. Mesmo sem a mediação das professoras, que deveriam estimular tais brincadeiras, as crianças ainda continuam a brincar. As regras muitas vezes são outras, adaptadas ao tempo delas, mas o *prazer* de brincar e da *repetição* das brincadeiras continua existindo, para as crianças, é o que nos diz também Benjamin:

Um tal estudo deveria finalmente partir da lei fundamental que, antes de todas as regras e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada alegra-a mais do que o "mais uma vez". O ímpeto obscuro pela repetição não é aqui no jogo menos poderoso, menos manhoso do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um "além do princípio do prazer" nesse ímpeto. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro. "*Es liess sich alles trefflich schlichten könnt man die Dinge zweimal verrichten*" (Tudo correria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas): a criança age segundo este pequeno verso de Goethe. Para ela porém, não basta duas vezes, mas sim sempre, de novo, centenas e milhares de vezes. (...) (BENJAMIN, 1984, p. 74-5).



Foto nº 12. Brincadeira de cantigas de roda no recreio, escola nº 6

Nas escolas onde os espaços de recreio, fora da sala de aula, são pequenos ou inexistentes, as crianças praticamente permanecem nas salas e inventam brincadeiras como *passa anel*, *morto-vivo*, *coelhinho na toca*, *batatinha frita 1,2,3*, *melancia*, *boca de forno* ou cantam ou conversam com os coleguinhas (foto 13)



Foto nº 13. Interação entre meninos na hora do recreio em sala de aula, em escola com área externa pequena.

Nas escolas maiores, a sineta toca encerrando o recreio e as crianças saem em disparada para ir ao banheiro ou beber água antes de voltar para as salas de aula. Notamos que esse procedimento das crianças foi comum nos dias observados, provavelmente, uma forma de prolongar mais um pouquinho o tempo da brincadeira, e usufruir do espaço e do contato com os colegas.

4.4.3 Depois do Recreio

As crianças das escolas que possuem espaços de recreação, retornam às salas agitadas. As professoras comunicam às crianças que agora é hora de retornar ao "trabalho". As atividades propostas são a *modelagem de massa* (às vezes essa atividade é livre, outras vezes, a professora pede que se modele o alfabeto todo ou as vogais), amassar bolinhas de papel para colagem em cima de números que já vêm prontos no papel mimeografado (Foto 14 e 15). Segundo algumas docentes, realizar tais atividades é também uma forma de acalmar as crianças depois do recreio, apresentando tarefas que elas **gostam** de realizar. Novamente é possível verificar, que algumas atividades e materiais que são considerados lúdicos, são

utilizados para momentos caracterizados pelas professoras com o sentido de trabalho. Num estudo sobre as percepções do trabalho e do jogo em classes de pré-escolares, Apple e King concluíram que as categorias de trabalho e de brinquedo surgiram como organizadores eficientes dentro das classes:

... o trabalho inclui todas e quaisquer atividades dirigidas pela professora; só as atividades desenvolvidas durante o tempo livre são chamadas de "brinquedo". Tarefas como colorir, desenhar, esperar na fila, escutar história e contos, ver filmes, cantar merecem nome de "trabalho". Assim, "trabalho" era aquilo que nos dizem que temos de fazer, sem levar em conta a natureza da atividade que se trata (APPLE; KING, apud ENGUITA, 1989, p. 182).



Foto 14. Atividade de modelagem em massa após o recreio, escola nº 15.



Foto 15. Atividade de colagem após o recreio, escola nº 15

Outra atividade freqüente, para depois do recreio, são as estórias, mas observamos que nem sempre as crianças ficam atentas às estórias contadas pelas professoras. Seria talvez preciso que as professoras dramatizassem e imitassem o som dos bichos, das bruxas etc. ou envolvessem a criança na estória. Mesmo nessa atividade, que normalmente as crianças apreciam, notamos pelo timbre de voz, que a professora não motiva, não adota um *tom de voz positivo*, não faz gestos corporais, está rígida. Após a leitura, momento rico para se trabalhar a expressão oral das crianças, a atividade é substituída, porque a professora lembra que é dia de ensinar as crianças a fazer escovação dos dentes e usar o flúor.

E a brincadeira na sala de aula? No formulário de pesquisa, (item 4.2) as professoras nos disseram quais brincadeiras realizavam. Suspeita-se, mais uma vez, que foram dadas respostas socialmente desejáveis, conforme mostra a tabela 16.

TABELA 16 - BRINCADEIRAS REALIZADAS PELAS PROFESSORAS DENTRO DAS SALAS DE AULA

BRINCADEIRAS	N	F
Contar estórias	34	97,1
Desenho livre	33	94,2
Morto/vivo	33	94,2
Estátua	30	85,7
Criar estória	28	80
Passa anel	25	71,4
Adivinhação	25	71,4
Boca de forno	24	65,8
A baratinha vôou	23	65,7
Karaoke	18	51,4
Cabra-cega	17	48,5
Pêra, uva, maçã	17	48,5
Faz-de-conta	15	42,8
Par ou ímpar	10	28,5
Toca do coelho	10	28,5
Jogo das cadeiras	10	28,5
Jogar petecas	7	20
Barra manteiga	3	8,5
Fita	1	2,8
Caça palavras	1	2,8
Escravo de Jô	1	2,8

Fonte: Dados da Pesquisa

Como indicado no quadro 20, contar histórias, desenho livre, morto-vivo, estátua e criar estórias preponderam nas respostas das professoras. Entretanto, nos dias observados, assistimos apenas uma professora realizando o bingo de números que ela mesma havia preparado, cujas pedras eram substituídas por sementes (Foto nº 16) e outras duas professoras de escolas distintas que contaram estórias, mas de modo mecânico, sem um cuidado maior com o envolvimento da criança na estória contada. Percebe-se ainda que as brincadeiras mais evidenciadas pelas professoras quase não requerem movimentos corporais.



Foto nº 16. Bingo de números, escola nº 15

O dia da brincadeira, normalmente é a sexta-feira, antes dos professores irem para a “reunião de atividade complementar” (AC). As crianças podem brincar livremente com os brinquedos que existem na sala de aula, ou com aqueles que trouxeram de casa.

Assim, diante das observações realizadas durante a pesquisa, nas classes em observação, podemos inferir que na educação infantil (pré-escola) os brinquedos e as brincadeiras, se existem estão em função de um certo modelo escolar, modelo adulto, que supõe as crianças no lugar de alunos-ouvintes-passivos.

As atividades lúdicas ou exercícios são fragmentadas e se constituem em tarefas que devem ser cumpridas em determinados espaços e em determinado tempo. A descontinuidade das atividades e do conhecimento nele contido, empobrece as possibilidades de ampliação do repertório de conhecimento infantil sobre os objetos de estudo, desconsiderando-se, por conseguinte, a relação que permeia as coisas do mundo físico e social. São tarefas estéreis, com um fim em si mesmas (Foto 17). O claro propósito é preparar, antecipar a escolaridade, mesmo que as crianças não percebam ou não façam uma distinção. Confirma-se então a idéia de que existe uma atividade para cada hora e uma hora para cada atividade e parece não poder ser diferente.



Foto nº 17. Exercício de português em livro didático, escola nº 4

Do lado da professora, o encaminhamento das atividades tem caráter excessivamente normativo. Há um esforço muito grande em manter a seqüência, em conter o barulho, a fala, os gestos, as brincadeiras, o movimento das crianças. As crianças, contrariamente, reagem, aprendem desde cedo a burlar, ainda que não seja intencional, mas talvez isso diga respeito à necessidade imperiosa de saciedade das suas necessidades e interesses próprios, que claramente não são respeitados pela escola.

A manhã ou a tarde das crianças termina, de forma muito semelhante ao seu começo, mas na hora de sair, há tempo ainda para a amarelinha, pega-pega...

Considerando o que ouvimos, vimos, sentimos, brincar e trabalhar não se conciliam na pré-escola. Por ser *escola*, a pré-escola não é lugar para brinquedos e brincadeiras, a não ser os "rotulados como pedagógicos", rotulados pelo fabricante e vendidos. Não se pode, porque não se sabe (a professora) transformar/usar o brinquedo como material pedagógico e a brincadeira como atividade pedagógica. Sendo considerada como lugar de trabalho *por ser escola*, a pré escola tem obrigação de fazer o aluno trabalhar; isto é, fazer exercícios comprometidos com ler, escrever e contar. Há uma espécie de lei que se expressa menos pela palavra e muito mais por outros comportamentos que dizem claramente "hora de brincar, brincar, hora de trabalhar, trabalhar". "Escola é lugar de trabalho, brincar só no recreio ou quando a professora não está presente ou não está prestando atenção". As professoras, como que, seguem esta lei e as crianças sabem que ela existe, e, como heterônomas, as professoras impõem a lei e os alunos se submetem, se a professora está presente. Se estes donos da lei se ausentam, a lei é esquecida, desconsiderada pela criança.

As concepções de educação infantil (pré-escola), criança, trabalho, jogo e o compromisso/ações das professoras nas classes estudadas foram por nós sintetizadas no quadro 5 a partir das observações e respostas obtidas.

QUADRO 5. CONCEPÇÕES QUE NORTEARAM O TRABALHO DOCENTE, SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA) CRIANÇA, TRABALHO, JOGOS INFANTIS - BRINQUEDOS e BRINCADEIRAS - E PERFIL DO PROFESSOR.

CONCEPÇÕES E PERFIL DO PROFESSOR	SÍNTESE
Concepção de Educação (Pré-Escola)	Preparatória, Antecipatória da escolaridade
Concepção de Criança	Mini-adulto em treinamento
Trabalho (Atividades Pedagógicas)	Predomínio de Exercícios mimeografados (treino ortográfico e caligráfico e pintura em desenho pronto)
Jogos Infantis (Brinquedo/ Brincadeiras) Momento e Uso	Na hora do Recreio e em sala de aula como atividade "tapa-buraco", depois do recreio para relaxar, ou depois de uma atividade considerada trabalho. Não há intencionalidade pedagógica.
Compromisso/ações do professor	Modelar comportamento das crianças, manter a ordem e a disciplina (tom de voz: normativo, prescritivo, na maior parte do tempo observado. Gestos de comando).

4.5. Educação Infantil (Pré-Escola) - Concepções das Professoras e das Instituições

A seguir são analisadas as concepções de educação infantil e, mais especificamente de educação pré-escolar, das professoras e das instituições pré-escolares, a partir das opiniões das professoras e do plano e dos projetos pedagógicos das escolas, valendo-se da técnica de análise de conteúdo.

4.5. 1 A Educação Infantil na Visão das Professoras

Para compreender a concepção das professoras de a educação infantil (pré-escola) perguntamos: *Como você vê/considera/define a educação infantil (pré-escola)?*

Os dados coletados foram submetidos à *análise de conteúdo*, tendo como base os objetivos da pesquisa. Sobre a análise de conteúdo, Teixeira (1983) afirma que:

A análise de conteúdo desenvolve-se através de determinados procedimentos que podem ser mais ou menos enfatizados pelo cientista da linguagem. Dentre eles destacam-se as *palavras-chaves*, as *co-ocorrências* e as *relações*. As *palavras-chave* constituem-se na base do sistema de análise documental conhecido como *General Inquirer*; as co-ocorrências apresentam-se como ponto de partida para a aplicação do próprio método; as relações, desdobradas em associações - (relações positivas) ou oposições (relações negativas), foram usadas por J. Dubois (...) Henri e Moscovici (...) (TEIXEIRA, 1983, p. 39).

O processo de análise de conteúdo das respostas das professoras envolveu os seguintes procedimentos:

- a) transcrição literal de todas as respostas do item 3.1 do formulário de pesquisa;
- b) leitura cuidadosa para registrar as palavras carregadas de valores significativos no conteúdo das respostas;
- c) agrupamento das respostas, por semelhança, para criar as categorias de análise (*palavras-chaves* e suas respectivas *identidades* ou *sinônimas*);

- d) construção do quadro geral de apuração das *ocorrências* (número de vezes em que as *palavras-chaves* aparecem nas respostas), *co-ocorrências* (todas as palavras foram consideradas como co-ocorrências de cada palavra-chave, quando aparecerem numa mesma frase) e as *relações desdobradas em associações (relações positivas)* ou *oposições (relações negativas)*. Isto é, as conexões que se estabeleceram entre as *palavras-chaves* e as *co-ocorrências* que deram o sentido e esclareceram as concepções das professoras sobre a educação infantil, detectadas a partir da questão formulada (quadro 6).
- e) análise das co-ocorrências, quadro 7.

Considerando-se que as palavras-chave são a base do sistema de análise, observamos a frequência com que elas ocorreram. As palavras-chave significativas foram: *educação infantil/pré-escola* (68,57%), *material didático* (60%), *capacitação* (45,71%), *salário* (45,71%), *valorização do profissional* (28,57%) e *espaço da escola* (17,14%). O resumo das palavras-chave mais significativas compõem a tabela 17 .

TABELA 17 - PALAVRAS-CHAVE NOS DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À PERGUNTA COMO VOCÊ VÊ, CONSIDERA, DEFINE A EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA)?

PALAVRAS-CHAVE	F	%
Educação Infantil (Pré-escola)	24	68,57
Material didático	21	60,00
Capacitação	16	45,71
Salário	16	45,71
Valorização	10	28,57
Espaço da escola	6	17,14

Fonte: Dados da Pesquisa

A palavra-chave *educação infantil* (pré-escola) ocorreu com 68,7% de frequência, conforme mostra também o quadro 6, por ser o objeto da indagação e se constitui sujeito da maioria das respostas. Compreendemos que este fato traz em si uma relevância numérica enganosa. Na maioria das vezes um termo isolado do contexto nada significa. O que determina o valor do termo é o contexto ou situação,

portanto, o sentido conotativo (significado simbólico) atribuído à *educação infantil* (pré-escola), pois este será de fato a concepção ali contida.

QUADRO 6 - QUADRO GERAL DE APURAÇÃO DA PALAVRA-CHAVE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS OCORRÊNCIAS, CO-OCORRÊNCIAS, RELAÇÕES POSITIVAS E NEGATIVAS E SINONÍMIA.

Palavra-chave	Ocorrência		Có-Ocorrências (Palavra ou Frase)	Relações		
	F	%		Positi vas	Negati vas	Sinonímias
Educação Infantil (pré-escola)	24	68,57	Fundamental no processo cognitivo	+		Educação de crianças; Processo educativo das crianças
			Base para o Ens. Fund.	+		
			Base para outros níveis	+		
			Ensino para a vida, noções de valores	+		
			Etapa necessária	+		
			Fase decisiva para modelar a criança		-	
			Importante para o desenvolvimento cognitivo	+		
			Importante para desenvolver o potencial.	+		
			Etapa mais importante da vida escolar	+		
			Importante se acostumar a fazer os deveres		-	
			Passaporte para as outras séries	+		
			Mais preparo para as outras séries	+		
			Etapa importante para escolarização	+		
			Fundamental no processo cognitivo	+		
			Necessária para adaptação na escola	+		
			Importante para a socialização	+		
			Importante para a coordenação motora	+		
			Total descaso		-	
			Não há apoio da SECD		-	
			Precisa ter projeto pedagógico e melhor coordenação na SECD		-	
			Precisa mais incentivo		-	
			Falta tudo		-	
			Decadência terrível		-	
			Não há apoio para esse nível de ensino		-	
Relegada		-				
Os governantes deveriam investir mais		-				
Não é valorizada		-				
TOTAL	24	68,57		15	12	

Inicialmente podemos dizer que a *educação infantil* (pré-escola), enquanto primeira etapa da educação básica, foi considerada positiva na visão da maioria das professoras: "*ensino para a vida; noções de valores; etapa necessária; importante para construir conhecimentos; desenvolver o potencial; etapa mais importante da vida escolar*" etc. mas estiveram presentes aí as relações negativas quando as

professoras se referem à pré-escola afirmando: "*total descaso; não há apoio da SECD; precisa ter projeto pedagógico e melhor coordenação da SECD; precisa mais incentivo; falta tudo; decadência terrível; não há apoio para este nível de ensino; relegada; os governantes deveriam investir mais; não é valorizada*".

A educação infantil (pré-escola) é também compreendida pelas professoras como "*fundamental no processo cognitivo; base para o ensino fundamental; para outros níveis; preparo para outras séries; passaporte para outras séries, importante para aprender o que é a escola e se acostumar a fazer os deveres etc.*" Examinando detidamente as respostas das entrevistadas, podemos dizer que a concepção de educação infantil (pré-escola) está impregnada da idéia de *preparação*, com ênfase bem marcada na dimensão cognitiva e, portanto, com a conotação de educação preparatória para o ensino fundamental, como podemos observar também na análise das co-ocorrências, quadro 7.

QUADRO 7. - CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA) E CRIANÇA, ANALISADAS A PARTIR DAS CO-OCORRÊNCIAS ONDE ESTÃO EVIDENCIADAS SINTETICAMENTE AS ÊNFASES NO CONTEÚDO DAS RESPOSTAS

Concepções das Professoras	Có-Ocorrências (Palavra ou Frase)	EVIDÊNCIAS/ SÍNTESE
Educação Infantil (pré-escola) e criança	Fundamental no processo cognitivo	Ênfase no processo cognitivo e ênfase na preparação da criança. Concepção <i>antecipatória, preparatória da escolaridade</i> . Criança concebida como um <i>vir-a-ser</i> , um mini adulto em treinamento e não como um ser histórico.
	Importante para o desenvolvimento cognitivo	
	Fundamental no processo cognitivo	
	Importante para desenvolver o potencial.	
	Importante para a coordenação motora	
	Base para o Ens. Fund.	
	Base para outros níveis	
	Passaporte para as outras séries	
	Mais preparo para as outras séries	
	Etapa importante para escolarização	
	Importante se acostumar a fazer os deveres	
Fase decisiva para modelar as crianças		
TOTAL	12 em 24 = 50%	

A evocação da idéia de preparação pelas professoras condiciona a pré-escola às noções de aprendizagem de escrita, de leitura e de cálculo. Diante destas considerações é possível reconhecer que existe uma forte coerência entre o que as professoras **dizem e fazem** e a concepção de educação infantil (pré-escola) e da

criança das instituições pesquisadas (conforme descrito no item 4.4 e sintetizada no quadro 5), ou seja, *lugar de preparação da criança para outros níveis de ensino posteriores; lugar de "modelar" a criança ("a criança é como a argila que o professor deve modelar", frase escrita na parede do pátio de recreio de uma das escolas pesquisadas); lugar de treino motor de letras do alfabeto e numerais; lugar de trabalho escolar e não de brincadeira.*

Para identificar a concepção das professoras (explícita em suas opiniões) sobre a escola e a educação pré-escolar (item 6.1 do formulário de pesquisa), construímos a tabela 18.

TABELA 18 - OPINIÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.

OPINIÕES	Desaprovo/ Discordo		Indeciso		Aprovo/ Concordo	
	F	%	F	%	F	%
A criança vai para a escola para aprender as letras, números e os hábitos	6	17,1	0	0	29	82,9
É na pré-escola que as crianças devem aprender a ler e escrever	9	25,7	1	2,9	25	71,4
As crianças devem ir à pré-escola para aprender conteúdos de linguagem, matemática, ciências, geografia, história, arte etc.	15	42,7	0	0	20	57,1
A pré-escola deveria ser um lugar onde a criança recebe alimentação e cuidados quanto à higiene	35	100	0	0	0	0

Fonte: Dados da Pesquisa

Das 29 professoras entrevistadas, 82,9% concordam com a frase: *"a criança vai para escola para aprender as letras, os números e os hábitos"* ; 25 professoras, (71,4%), pensam que *"é na pré-escola que as crianças devem aprender a ler e escrever"* e 20 professoras (57,1%) acham que *as crianças devem ir à pré-escola para aprender conteúdos de linguagem, matemática, ciências, geografia, história, artes etc.* Essas concepções, manifestas nas opiniões das professoras ilustram claramente, e mais uma vez, a forma como as professoras concebem a educação infantil (pré-escola). Para elas, portanto, a educação pré-escolar tem *função*

preparatória. Ora, tais concepções se distanciam muito da atual Política Nacional de Educação Infantil, que estabelece diretrizes que visam

- (1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b).

Se as concepções presidem os atos dos sujeitos, é necessário que se revisem estas concepções, séria e urgentemente, sob pena de se negar as funções educativas da pré-escola, a infância, a criança e o direito de brincar, que se refere a todas as formas de desenvolvimento: sócio-afetivo, sensório-motor e cognitivo e isto é possível porque as concepções não são estáticas, elas se desenvolvem e se modificam historicamente.

A palavra-chave *educação infantil* suscitou nos sujeitos a evocação de outras palavras. A tabela 17 que se impõe como necessária, registra as palavras-chave extraídas do discurso das professoras e são elas: *material didático, capacitação, salário, valorização do profissional, espaço da escola*. Por tais palavras os sujeitos parecem querer justificar a qualidade do seu próprio trabalho, como professora de pré-escola, conforme o quadro 8.

QUADRO 8. QUADRO GERAL DE APURAÇÃO DAS PALAVRAS-CHAVES QUE ACOMPANHAM A PALAVRA-CHAVE EDUCAÇÃO INFANTIL, OCORRÊNCIA, CO-OCORRÊNCIAS, RELAÇÕES POSITIVAS E NEGATIVAS E SINONÍMIA.

Palavras-Chaves	Ocorrência		Có-Ocorrências (Palavra ou Frase)	Relações		
	F	%		Positi- vas	Negati- vas	Sinonímias
Material didático	21	60	Insuficiente		-	Material pedagógico, Recursos pedagógicos
			Pouco variado		-	
			É escasso		-	
Capacitação	16	45,71	São raros		-	Preparo, Formação continuada, Cursos de formação
			Não há investimento		-	
			Distantes da prática		-	
Salário	16	45,71	Muito baixo		-	Pagamento
			Péssimo		-	
			Atrasado		-	
			Separado do Ens. Fund.		-	
Valorização do Profissional	10	28,57	Não é valorizado		-	
Espaço da escola	6	17,14	Não é propício		-	Espaço físico, Espaço arquitetônico
			Muito pequeno		-	
			Não estruturado		-	
			Falta espaço físico		-	
			Não tem área		-	
TOTAL	-	-	-	0	16	-

Vejamos então o que nos sugerem estas palavras...

A palavra *material didático*, ou *material/recurso pedagógico* ocorre com freqüência significativa (60%) como pôde ser visto na tabela 17. As co-ocorrências ligadas a esta palavra-chave fazem supor relações bastante negativas expressas nas palavras "*insuficiente, pouco variado, escasso*".

Com efeito, durante a coleta de dados, observou-se a ausência de brinquedos, conforme descrito no item 4.3. Isso foi também identificado num diagnóstico do MEC sobre a situação atual da educação infantil, especialmente com referência a brinquedos e livros⁷⁸. Os materiais ou recursos pedagógicos que pudemos observar se restringiam a folhas de papel mimeografados, lápis de cor, giz de cera e livros didáticos conforme mostrou a tabela 12.

⁷⁸ Cf. BARRETO, 1995a, p.12

Podemos afirmar que a maioria das professoras reconhece o papel relevante da variedade de materiais didático/pedagógicos na educação infantil, embora tivéssemos observado que as professoras pouco utilizaram outros materiais como os brinquedos existentes e sucatas, na sua prática com as crianças. Consideramos que a utilização de materiais, qualquer que seja sua natureza, implica num conhecimento quanto às formas de trabalho com a criança: exploração, atividade dirigida, atividade livre ou de recreação, incluindo certamente um conhecimento por parte das professoras sobre a relação e utilização de materiais e educação.

Quanto às palavras *capacitação, salário, valorização profissional e espaço da escola* que apareceram no conteúdo das respostas das professoras guardam também uma relação bastante negativa com a palavra-chave *educação infantil*.

As professoras reconhecem que há deficiências nas políticas públicas de formação e valorização dos profissionais que atuam na educação infantil, quando afirmam que, "*não há investimento*" nos cursos de formação continuada (denominados ainda *preparo, capacitação, cursos de formação*). Os cursos oferecidos "*são raros e distantes da prática*". O quadro 3 confirma o que as professoras disseram.

Outra palavra significativa foi salário. Nas co-ocorrências as professoras expressam que é "*Muito baixo; péssimo; atrasado e separado do Ensino Fundamental*" e que o profissional da educação infantil "*não é valorizado ou é desvalorizado*". De certa forma, isto está de acordo com o que diz Barreto:

Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso 'baixa remuneração - pouca qualificação' estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação. **No caso da educação infantil, a situação é mais grave, pois é sabido que mecanismos atuais de formação não contemplam as especificidades da faixa etária de zero a seis anos** (BARRETO, 1995b, p.40) (grifo nosso).

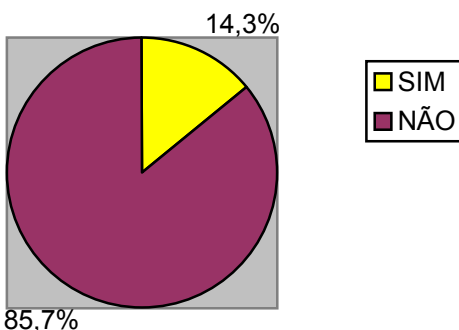
Com relação à *palavra espaço da escola*, as professoras falaram da sua inadequação qualificando-o como: "*não é propício; muito pequeno; não estruturado; falta espaço físico; não tem área*", corroborando com o que observamos nos espaços das escolas pesquisadas, já descritos no item 4.1.

4.5.2 Concepção de Educação Pré-Escolar Explícita no Plano e Projetos Pedagógicos das Escolas

O projeto educacional pedagógico é, o delineamento de intenções, um plano, uma idéia, uma visão, uma prescrição que se refere ao que queremos que aconteça na instituição. Significa uma maneira de formular um projeto, um plano, para posterior realização. Desse modo, "é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as idéias e os valores" (SACRISTÁN, 1998, p.53).

Para este estudo analisamos o "*Plano de Ação da Educação Infantil - 1997/2000*" da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto e os "*Projetos Pedagógicos das Instituições*" apresentados pelas unidades escolares nº 1, 5, 6, 7 e 15 que representam 33,3% da amostra. Destacamos, mais uma vez, que a seleção das classes de observação teve também como critério a existência do projeto pedagógico da escola. Tal critério se deveu à necessidade de evidenciarmos, empiricamente, uma das variáveis deste estudo, prevista na hipótese qual seja: "a utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na pré-escola como materiais e estratégia pedagógica para a desenvolvimento e aprendizagem da criança depende da concepção de educação pré-escolar constante do projeto pedagógico, plano ou norma da instituição". Consideramos, no teste da variável a concepção de educação da instituição, aquela existente, objetivada na proposta ou projeto pedagógico, no regimento escolar e/ou nas normas da instituição escolar. Assim como se buscou conhecer a concepção presente no pensamento das professoras da escola e externada por suas opiniões, conforme mostra a tabela 18 e que traduzem suas idéias referentes à criança, descritas no item 4.4 , infância, pré-escola, brincar e trabalhar, agora se procura examinar a concepção da instituição expressa nos documentos básicos que deveriam orientar sua ação. Estes traduzem, teoricamente, o pensamento dos profissionais do suporte pedagógico e dos professores, devendo haver correlação entre ambos. Na verdade são as professoras as executoras destas propostas pedagógicas, mesmo que pouco tenham participado de sua elaboração, conforme mostra o gráfico 22.

GRÁFICO 22. PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS NA DISCUSSÃO E ELABORAÇÃO DO PLANO , PROJETOS PEDAGÓGICOS E/OU OUTROS DOCUMENTOS, DA INSTITUIÇÃO, PARA A PRÉ-ESCOLA.



Verificamos que a participação das professoras na discussão e elaboração dos projetos pedagógicos (gráfico 22) foi praticamente inexistente; para a grande maioria (85,7%), não houve participação, nem nas discussões nem na elaboração, das propostas para a educação pré-escolar. Isso vale dizer que as professoras praticamente não participaram do processo de concepção e organização de suas próprias atividades.

Conceber um projeto educativo não é tarefa individual ou de dois profissionais, ao contrário, deve ser tarefa de um coletivo e isso demanda conhecimento sobre a realidade escolar, sobre os sujeitos destinatários da educação, bem como da compreensão clara do significado e do sentido do que é a educação pretendida bem como, definição de ações, recursos humanos e materiais disponíveis para sua concretização.

Por tais dados (gráfico 22), verifica-se que as professoras são meras executoras do planejamento da escola, quando este existe. E note-se o que dizem Apple e Teitelbaun:

(...) quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas auto-refletivamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas. (...) No processo, entretanto, as próprias coisas que tornam o ensino uma atividade profissional - o controle de seu próprio tempo e o conhecimento - são também dissipadas. Não existe nenhuma fórmula melhor para alienação e o desânimo que a perda do controle do próprio trabalho. (...) Em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que

o fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p.67).

O documento *"Plano de Ação da Educação Infantil - 1997/2000"* da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, elaborado por duas técnicas daquela Secretaria, é composto dos itens *Justificativa, Objetivos Geral e Específicos, Metas, Abrangência, Ações e Avaliação*⁷⁹.

Após realização de uma "leitura flutuante" que, segundo Bardin (1997, p. 96), *"consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações"*, buscamos identificar os elementos centrais da proposta de educação pré-escolar retratados nesses documentos e organizamos um relatório-síntese, contendo nossa interpretação. Constatamos no referido Plano de Ação, a falta de clareza quanto aos propósitos da educação infantil, na modalidade pré-escola, para o quadriênio 1997-2000. Recorremos então às palavras de Kuhlmann Júnior:

(...) no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (...) O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (...) (KUHLMANN JR., 2000, p.54).

No item *Justificativa*, este plano sugere *"que é necessário repensar o agir pedagógico dos professores de Educação Infantil para que sejam atendidas as reais necessidades da criança de 0-6 anos"*. As reais necessidades da criança de 0-6 anos entretanto não foram definidas. O Plano apenas ressalta: *"situações que emperram o avanço da Educação Infantil (...) alunos com 7 anos nas classes de pré-escola; turmas com mais de 25 alunos; classes com alunos na faixa etária de 4-6 anos, todos juntos; inclusão de alunos assistentes (menos de 4 anos), dificultando o trabalho do professor; afirma que apenas 30% dos professores possuem capacitação específica; muitos professores (não diz quantos)⁸⁰ necessitam de fundamentação teórica e prática para maior segurança em sala de aula, pois*

⁷⁹ Existe um Plano Plurianual (decenal - período 1994 a 2003), contendo metas e definições de ações inclusive a serem implementadas, mas que estava sendo desconsiderado pelos gestores no período de estudo. Evidenciando-se descontinuidade de ações em razão de natureza política.

⁸⁰ Observação nossa.

ensinam pela primeira vez na pré-escola". Mas não especifica o tipo de conhecimento que o professor deve possuir.

Sublinha "a necessidade de elaboração de um plano de ação, buscando estudar junto com os professores e especialistas formas de repensar o fazer pedagógico numa perspectiva construtivista". Mas este é o Plano.

Destaca "a necessidade de buscar uma prática ativa para a construção de uma escola ativa, onde todos tenham coragem para criticar, propor, assumir e ousar". Mas nele não constam as ações que tornariam estas escolas ativas, nem explicita quais os fundamentos teóricos metodológicos de uma escola ativa declarando apenas que "a marca será Ação-Reflexão-Ação ".

Por fim considera o Plano analisado: "Para isso recorreremos a "paciência impaciente" recomendada por Paulo Freire na tentativa de repensar e reconstruir, caso necessário, uma prática onde o aluno seja o principal ponto de partida e de chegada do processo ensino-aprendizagem".

Não consta deste plano que tomar o aluno, a criança, como ponto de partida significa compreender que para a criança o conhecimento do mundo se dá por meio da interação com o objeto de aprendizagem, com o outro, com a realidade social e cultural e que para a criança o conhecimento deve ser uma experiência rica, e a escola precisa apresentar propostas de aprendizagem diversificadas e intencionalmente planejadas, levando-se em conta o afeto, a fantasia, a brincadeira, o movimento, a arte, os elementos das ciências, a linguagem, a matemática, a poesia, a música, o prazer... mas estes itens não aparecem no documento.

O Objetivo Geral do Plano é "Repensar o agir pedagógico na Educação Infantil da rede Municipal de Ensino, buscando a implementação de uma Proposta Curricular que atenda as reais necessidades das crianças de 0-6 anos", seja a partir do repensar o agir pedagógico, seja através da implementação de uma Proposta Curricular. Ora, se este é o objetivo geral não terão o que repensar pois nem mesmo refere que devem ser consideradas as necessidades da criança de 0-6 anos.

Nos Objetivos Específicos, dentre outros, visa "(...) atuar de forma integrada e participativa com as creches e unidades escolares que possuem Educação Infantil, buscando encontrar alternativas para solucionar e minimizar problemas atinentes a criança de 0-6 anos; acompanhar técnico-pedagógicamente às classes de Educação

Infantil, com vistas a melhoria da qualidade de ensino; e orientar as Unidades Escolares quanto à organização e atendimento as classes de Educação Infantil". Estes objetivos são muito amplos, vagos e inexpressivos, não especificam o que é de fato pretendido.

Nas *Metas*, além da *capacitação de 100% dos professores durante o quadriênio 1997-2000, buscando uma práxis pedagógica mais voltada para o sucesso do aluno*, o Plano prevê: "*a redução do índice de evasão em 90% no prazo de três anos através de reestruturação da Proposta Curricular de Educação Infantil; dar assistência técnico-pedagógica às 47 unidades escolares para acompanhamento do processo educativo e orientação e esclarecimento quanto à organização em 100% das classes de Educação Infantil*". As formas de operacionalização das metas não aparecem no texto do documento.

Nas *Ações* e na *Avaliação* não constam o que será oferecido às crianças como ambiente escolar. Pelo texto depreendemos que tais "ações" se assemelham mais a uma vaga declaração de intenções.

Em virtude da afirmação, no item *Objetivo Geral*, da "*necessidade de implantação de uma proposta curricular para a Educação Infantil*, e nas *Metas*, "*necessidade de reestruturação da proposta curricular para a Educação Infantil*, buscamos compreender a questão e fomos informados, por uma das coordenadoras da educação infantil da Secretaria de Educação, que havia uma proposta, elaborada em 1995, portanto antes da atual LDB, e portanto esta já não mais servia. Informou-nos também que a coordenação ficou aguardando os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, RCNs, "cuja função é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania" (PCNs, p.7), anunciados pelo Ministério de Educação e Cultura. Assim, segundo as informações, a equipe que coordenava a educação infantil tomou literalmente os Referenciais Nacionais como "a proposta municipal de educação para as crianças de 0-6 anos".

Ora, os RCNs possuem um caráter orientador e didático que devem ser ajustados às peculiaridades locais e ajustados de acordo com as necessidades das crianças e a criatividade das professoras e servem ainda como um guia para

discussão entre profissionais e para auxiliar a elaboração de projetos educativos⁸¹ e se estes chegaram às escolas na metade do ano de 1999, tendo tido, segundo dados que recolhemos, apenas uma oficina para apresentação e discussão em 2000 (conforme quadro 3,) podemos deduzir, em primeiro lugar, que de 1997 a 2000 não houve por parte da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto e das instituições de ensino, a elaboração de uma proposta para a educação infantil. Fica óbvio então inferir que, se não havia proposta não havia concepção de criança, infância, escola, educação infantil e brincar, ao menos em nível explícito, não havendo pois declaração de propósitos educativos que orientassem a educação infantil do Município de Itabuna.

A partir da análise do *Plano de Ação da Educação Infantil 1997/2000* podemos concluir que, tal como se apresenta, o texto é pobre de significado e vazio de sentido. Há, aqui e acolá, a utilização de jargões como "*construtivismo* ou *nossa marca será a ação-reflexão-ação*", sem explicitar o que se deseja da educação infantil em nível de pré-escola, como por exemplo, entre outros, o brincar enquanto forma privilegiada de aprender.

Analizamos, também, os Projetos Pedagógicos elaborados pelas unidades escolares nº 1, 5, 6, 7 e 15, que correspondem a 33,3% do universo da amostra, conforme anunciado anteriormente.

O projeto pedagógico se refere a um conjunto de concepções, de valores, de intenções, de princípios e de ações que devem orientar, estando implícitos e sendo explicitados pela prática educativa, no cotidiano da pré-escola. O projeto educacional é, portanto, um processo amplo que envolve o delineamento das diretrizes gerais da educação para as crianças matriculadas na instituição. Para os professores o projeto deve indicar um caminho a ser palmilhado e não uma peça burocrática para encher as gavetas ou os arquivos das instituições.

Constatamos que os projetos pedagógicos elaborados pelas cinco instituições não são específicos para a pré-escola. Neles foram contemplados também o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e os aspectos que refletem a natureza interna e externa dos documentos, conforme sugerido nos PCNs (p.21) e RCNs (p.65), não foram considerados. Os documentos que analisamos seguem o modelo proposto pela

⁸¹ Cf. RCNs passim

Secretaria de Educação, para elaboração dos Projetos Pedagógicos incluindo os itens *Justificativa, Fundamentação Teórica, Objetivos Amplos, Metas, Operacionalização, Avaliação* e os *Anexos*, contendo os *projetos e sub-projetos* a serem realizados pelas escolas ao longo do ano 2000, que se referem ao calendário comemorativo do ano: *dia das mães, noções sobre o trânsito, dia do índio, Brasil 500 anos, dia dos pais, da criança etc.*

Para compreender os pressupostos teóricos norteadores dos cinco projetos das unidades escolares, elegemos, após "leitura fluente", as categorias *educação infantil e pré-escola; criança e infância; lúdico/jogos/brincadeiras* contidos nos documentos de cada instituição, para análise das suas respectivas concepções e da concepção de educação infantil (pré-escola) e a consideração dos projetos pedagógicos quanto aos jogos, brinquedos e brincadeiras, enquanto materiais e estratégia pedagógica, subjacentes ou explicitados no texto.

O termo *educação infantil*, enquanto primeira etapa da educação básica, não aparece em nenhum dos documentos analisados. O fato das pré-escolas estarem vinculadas ao ensino fundamental e de não haver projeto pedagógico específico para este nível, nos faz presumir que não houve um reconhecimento da educação infantil como um nível distinto das fases posteriores. Melhor dizendo, que a educação infantil (pré-escola) não têm especificidade própria e inferimos que o modelo de educação pré-escolar foi construído em função do Ensino Fundamental. Frases como "*a pré-escola configura-se como instância de socialização, mas abarca a iniciação do processo de escolarização*" ou "*preparar os alunos da pré-escola para o ingresso no CBA, garantindo seu sucesso*", revelam uma concepção de educação infantil (pré-escola) que supõe a mesma formalidade, objetivos, funções etc. da próxima etapa da escola, o ensino fundamental. Assim, consideramos ser um engano conformar a pré-escola nos mesmos moldes do ensino fundamental; mas isso é o que permeia o projeto educativo das instituições que pesquisamos, o ideário das professoras e, quem sabe, marca também o ideário dos pais e das próprias crianças.

Em 1996, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC mostrou que as propostas para a educação infantil em diversos estados brasileiros desconsideravam o universo cultural da criança, privilegiando o desenvolvimento cognitivo, centrado na alfabetização, antecipando a escolaridade e desvalorizando jogos e brincadeiras

como atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança. Provavelmente podemos explicar o que constatamos nos Projetos pedagógicos das escolas estudadas, trazendo o que diz literalmente o texto do MEC:

(...) Nesse processo, o trabalho com a criança pequena, que na sua origem voltava-se apenas para a assistência, vai, num movimento dialético, entremeado por conflitos, idas e vindas, buscando sua função educativa. Assim, tentando construir um espaço próprio, encontra no modelo escolar a forma privilegiada de sua legitimação, o que acaba por construir um paradoxo (...) (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b, p.43).

Esta concepção tem sido duramente criticada por estudiosos e pesquisadores brasileiros (Kishimoto, 1993, 1995; Wajskop, 1995; Kramer, 1980; Kuhlmann Jr. 2000 e outros), pois tais comprometimentos acabam por não considerar o desenvolvimento e as peculiaridades próprias da criança, deixando de trabalhar a autonomia, a interação com seus coetâneos, com os adultos e com a realidade social e cultural de que é parte e ainda, a socialização dos conhecimentos, das descobertas, das experiências da criança. Concordamos com Kuhlmann Jr. quando afirma:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KULMANN JR., 2000, p.57)

As concepções de educação infantil que orientaram ou orientam ainda as práticas educativas da pré-escola no Brasil⁸², constituem, segundo Cerisara (1995, p.3-4), tendências assim resumidas: a de *compensar carências*, a de *antecipar a escolaridade* e a de *recrear as crianças*. O percurso histórico da educação infantil

⁸² Há cinquenta anos que a educação passou a ser um "dever do Estado e um direito de todos", sobretudo no que se refere à educação elementar (antiga escola primária). Em 1971, com a Lei 5.692, a educação básica foi estendida de quatro para oito anos de duração (antigo 1º grau) destinado à criança dos 7 aos 14 anos, sendo obrigatório em todo o país. A partir dessa década, ainda de forma muito tímida, o Estado amplia o atendimento, sem contudo buscar melhorar a qualidade para este nível. Com a Constituição de 1988, e a pressões dos vários segmentos da sociedade civil, o Estado reconhece o dever de oferecer e ampliar a educação para as crianças de 0-6 anos. Assim, no curso da história, o atendimento dispensado às crianças das classes populares da faixa etária de 0-6 anos, foi primeiramente visto como de cunho *médico e assistencial* (função de guarda) e em seguida assumiu um caráter *compensatório* (*função de compensar as carências culturais, nutricionais e afetivas da criança*). Bem recentemente, começa a haver uma preocupação para que esse atendimento assuma um caráter de cuidado e de *educação* (função educativa). Ver KRAMER; SOUZA, 1991.

brasileira, está marcado como processo de afirmação ou superação do predomínio destas concepções até a recente incorporação da função educativa.

De acordo com Forquin "há uma cultura que prevalece nas escolas, que evidencia a pressão de valores cristalizados nos âmbitos educacionais, reproduzindo o aprendizado das letras e dos números ainda na esfera infantil." (FORQUIN apud KISHIMOTO, 2000, p.2). Poderíamos dizer que, de acordo com o desenho dos projetos pedagógicos das cinco instituições aqui analisadas, das opiniões das professoras e observação da sua prática (item 4.4), foi dado às pré-escolas municipais uma forma escolar, prevalecendo a tendência de *antecipação da escolaridade* das crianças de 4-6 anos.

Quando pensamos em Educação Infantil, é automático pensarmos em infância e criança. Quando tentamos formular uma proposta, um projeto pedagógico para a educação infantil, precisamos observar cuidadosamente as crianças, estudá-las por meio de criteriosa observação e refletir necessariamente sobre o conceito de infância e de criança que temos, sobretudo uma proposta que interesse à criança.

Sobre o termo *infância* e sua concepção, em nenhum dos documentos a palavra é citada. Isto indica que é como se não houvesse lugar para a infância nas unidade escolares estudadas.

Sarmiento (2000, p.1-2.), ao refletir sobre a criança e a condição social da infância, afirma que as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças. O conceito de infância não corresponde a uma categoria universal e homogênea. O conceito de infância foi sendo forjado ao longo da história e aparece como uma construção cultural e social, mediada pela própria sociedade. Portanto, numa mesma sociedade e época, os conceitos de infância variam e podem ou não existir, sobretudo nas sociedades onde há pobreza e miséria. Vale recuperar as palavras de Adorno:

Em algumas sociedades, a criança é valorizada e situada no centro das atenções do mundo adulto. Ela é, por assim dizer, o adulto em potencial. Em outras, esse caráter é matizado, ou mesmo negado, no que resulta um cuidado pouco atencioso às crianças, relegadas à sua *sorte natural* (ADORNO, 1983, p.185).

Na busca da concepção de *criança* nos textos, encontramos uma única referência ao termo, em um dos projetos: " (...) *uma clientela formada de **crianças de camadas populares**, de nível sócio-econômico baixo, filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos, famílias desempregadas, renda familiar insatisfatória, faltando portanto, acompanhamento dos pais no processo educativo (...)*". Em outros projetos encontramos os termos *aluno* e *educando*: "*preparar o **aluno** do pré-escolar para o CBA*"; "*o desafio da escola pública é oportunizar ao **educando proletário**, o acesso a um saber crítico e libertador, possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia e o exercício da cidadania*"; *utilizar atividades prazerosas que resgatem a **auto-estima dos alunos***" e " *acelerar o processo de alfabetização dos **alunos** do pré-escolar*". (Grifos nossos).

Recorremos ao dicionário Aurélio para tentar identificar a similaridade e/ou a diferença entre os termos citados *criança/aluno/educando*. A fonte referida indica que o termo *aluno* é derivada do latim *alumno*, termo que designava a "criança que se dava para criar". Posteriormente, em nosso idioma, passou a referir-se "à pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente; estudante, educando, discípulo, ou aquele que tem escassos conhecimentos em certa matéria, ciência ou arte; aprendiz". Percebe-se que em nossa cultura estes termos estão ligados ao âmbito da escola. O termo *criança* se refere ao "ser humano de pouca idade". Portanto, é uma categoria mais geral, mais desvinculada do contexto escolar e pode também ser usada para designar o sujeito que vai à escola, o aluno. Consideramos todavia, que a categoria *aluno*, por sua especificidade, não está adequado para referir-se à categoria *criança*, quando se trata de educação infantil.

Dos excertos dos documentos analisados, deduzimos que as categorias *aluno* e *educando* referem-se a um contexto alheio à educação infantil. Isto é, são indicativos de uma proposta de educação infantil (pré-escola) com as mesmas características formais da escola, atribuindo às pré-escolas um espaço secundário. Observamos também que as categorias mencionadas vêm acompanhadas de qualificativos desvantajosos: "*clientela formada de crianças de camadas populares, de nível sócio-econômico baixo...*"(as crianças - *clientes*). Vale lembrar o que Kuhlmann Jr. nos diz:

(...) A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN JR., 2000, p. 54).

Continuando a análise dos qualificativos que acompanham as categorias, encontramos: "*oportunizar ao educando proletário...*" (o educando proletário⁸³). É KRAMER (1984, p.18-20) que nos faz refletir sobre o fato de que, na sociedade de classes em que vivemos, a primeira relação entre o adulto e a criança é de ordem econômica e o valor atribuído à criança depende da classe social, das condições de vida e do meio cultural. Essa reflexão está em consonância com o que afirma Charlot:

(...) de maneira geral, a criança cuja inferioridade social é interpretada em termos de natureza torna-se o símbolo de todos aqueles de quem se procura justificar a inferioridade social, de fato, por uma pretensa inferioridade natural; o proletário, o 'primitivo', a mulher, o louco. A desvalorização da infância é também a de todas essas personagens; sua idealização também é deles. Quer seja positiva ou, quer negativa, essa assimilação, fundada em comum condição natural, justifica a analogia entre o comportamento com relação a essas pessoas e o que se adota com relação à criança: por exemplo, na interpretação desvalorizadora, no paternalismo (palavra significativa!) do patrão ou do colono e na proteção, por bem ou por mal, da mulher ou do louco (CHARLOT, 1983, p.135).

Outro qualificativo encontrado diz respeito à auto estima dos alunos "(...) *que resgatem a auto-estima dos alunos*" (consideram, liminarmente, alunos sem auto-estima). Percebe-se então a imagem negativa da criança. Normalmente essa forma negativa de ver os alunos, leva as professoras a depreciar a cultura dos alunos que constituem um coletivo - quando não, a própria criança. Essa depreciação certamente é fruto dos preconceitos infiltrados nas próprias vivências e representações das professoras.

Ainda na trilha de Charlot (1986, pp.101-103), podemos perceber o quanto nossa imagem da infância é contraditória. A criança é um ser inocente e mau, fraco, submisso a todas as influências de seu ambiente, inacabado, imperfeito, dependente

⁸³ Segundo o Dicionário Aurélio, proletário: Do lat. *proletariu*. 'cidadão pobre', útil apenas pela prole, isto, é, pelos filhos que gerava. Homem de nível de vida relativamente baixo, e cujo sustento depende da remuneração recebida pelo trabalho que exerce em ofício ou profissão manual ou mecânico.

e desprovido de tudo; que precisa ser preparada, corrigida, domada e guiada pelo adulto.

Fleury (1996, p. 136), por sua vez, diz que as múltiplas contradições acerca da natureza infantil são responsáveis pelas representações que construímos da criança, e que estas contradições levam a duas atitudes igualmente contraditórias por parte dos adultos: uma de "*paparicação*", onde a criança é considerada ingênua, graciosa, pura, inocente e outra que considera a criança um ser imperfeito, um *vir-a-ser*, alguém incompleto que precisa ser guiado e moralizado pelo adulto. Diante das considerações de Fleury, construímos a tabela 19 que mostra a concepção das professoras sobre a criança e a infância, confirmando também o que diz Charlot.

TABELA 19 - OPINIÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA

OPINIÕES	Desaprovo/ Discordo		Indeciso		Aprovo/ Concordo	
	F	%	F	%	F	%
Criança é um ser gracioso, puro e inocente. São como anjinhos	12	34,3	3	8,6	20	57,2
A infância é a fase mais bonita da vida	2,9	1	0	0	34	94,3
A criança é um ser ainda incompleto, um <i>vir-a-ser</i> e por isso precisa ser moralizado	5	14,3	0	0	30	85,7
A criança é um adulto em miniatura. O pedagogo deve inculcar-lhes seus valores.	11	31,4	0	0	24	68,6

Fonte: Dados da Pesquisa

A tabela 19 mostra que a concepção das professoras (expressa em suas opiniões) de a criança/infância, contém traços que se aproximam mais de uma representação romantizada ou idealizada da criança. Para 20 professoras (57,2%) a *criança*, é *graciosa, pura, inocente*, sendo que a *infância é a fase mais bonita da vida* na opinião de 34 professoras (94,3%). *A criança é um ser ainda incompleto, um vir-a-ser, e, por isso, precisa ser moralizada* na opinião de 30 entrevistadas (85,7%) e/ou a *criança é um adulto em miniatura, o adulto deve inculcar-lhes seus valores*, na opinião de 24 das entrevistadas (68,6%) . A tarefa do adulto seria então a de inculcação das regras, de manutenção da disciplina e da ordem. De outro lado, é o próprio adulto que se preocupa em proteger a natureza infantil guiando-se pelos interesses e necessidades das crianças. Este paradoxo de como as crianças são

consideradas pelos adultos, como foi visto, encontra-se também presente nas instituições escolares e reflete-se certamente nas atitudes do professor. Sobre isso Sarmento & Pinto dizem:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; **é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhe diz para parar** [sem grifo no original]; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas por suas 'soluções' originais para os problemas (SARMENTO & PINTO 1997, p.11-14).

Em se tratando de criança *de camadas populares, de nível sócio-econômico baixo*, portanto, crianças pobres, *sem auto-estima, filhas de pais proletários* conforme anunciado em alguns documentos analisados, constata-se também, pelas atitudes das professoras das unidades pré-escolares investigadas, descritas no 4.4, que aí subjaz uma "concepção de criança desprovida de tudo" (pobre, dependente, carente). Isso gera, muitas vezes, por um lado, *atitudes paternalistas* das professoras para com as crianças. No caso da "concepção da criança que precisa ser moralizada e disciplinada para receber os modelos transmitidos", a professora é aquela que ensina e a criança, o "papel em branco", é o sujeito que precisa aprender desconsiderado-se seus interesses e necessidades. Por outro lado, leva também à *atitudes autoritárias* das professoras, quando impõem moralizações, normatizações para que as crianças fiquem quietas, caladas.

Nos documentos analisados, vimos que o termo *aluno* é mais presente do que o termo *criança*. Na escola, a criança deixa de ser criança e passa a ser aluno com qualidades que se aproximam mais do adulto e assim, tanto a escola como o professor o tratam, como se fosse adulto em miniatura, cobrando do aluno a disciplina, a responsabilidade no cumprimento das tarefas, a obediência, as ordens de ficar quieto, não falar, não brincar etc. desconsiderando-se a alegria, a vivacidade, a vontade de correr, pular, gritar, brincar, movimentos próprios da criança. Consequentemente, não se respeita seu desenvolvimento e nem os direitos bio-sociais das crianças, inclusive aqueles das crianças das camadas populares, neste caso o direito à infância, o de ser criança e brincar.

Sobre as categorias *lúdico/jogos e brincadeiras* encontramos em dois projetos as seguintes expressões: "*Criar situações criativas e lúdicas e utilizar o lúdico como recurso nas atividades pedagógicas*". Considerando que os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - devem ocupar um lugar de destaque na educação infantil, não se pode depreender de expressões vagas como estas, a existência de uma concepção de educação infantil voltada para o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo, cultural, sócio-afetivo e criativo por meio do jogo, brinquedo e brincadeira. Isto foi confirmado por outros dados já apresentados (itens 4.3 e 4.4.)

Em oposição às diretrizes pedagógicas traçadas nos RCNs - para o observância do tempo de desenvolvimento da criança e do reconhecimento da importância do lúdico, na valorização dos jogos e brincadeiras escolhidas e sistematizadas por critérios psico-pedagógicos, para estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do período pré-escolar - tais concepções não foram materializadas nos projetos pedagógicos investigados das escolas da rede municipal de Itabuna.

O panorama até aqui delineado revela um estado de indefinições quanto à construção de uma concepção de educação pré-escolar clara, objetiva e exequível. De um lado, os documentos estão recheados de termos como *escola, aluno, saber, ensinar, conhecimento, sala de aula, construtivismo, socio-interacionismo, pedagogia libertadora, proposta curricular* e tantos outros... são frases soltas, jargões, "*modismos pedagógicos*", que por vezes desafiam a capacidade de compreensão do leitor e, de outro, há uma confusão dos teóricos Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, que aparecem ali e acolá, dando a impressão de recortes mal feitos, mal copiados das teorias desses autores.

Em síntese, a falta de clareza encontrada nos documentos pesquisados revelam que concepções fundamentais que deveriam nortear o trabalho das escolas e das professoras, tais como concepção de pré-escola, de criança e de infância e a desvalorização dos jogos e brincadeiras como materiais e estratégia pedagógica, nos permitem dizer que a cultura predominante das instituições favorece atitudes paternalistas e/ou autoritárias por parte das professoras e o processo de escolarização precoce da criança de 4 a 6 anos, resultados também encontrados em outras pesquisas brasileiras em escolas infantis como as de Dairell (1996), Wajskop (1999) Lima (1989), Kishimoto (2000), dentre outras.

Fechando a cortina...

Ando devagar, por que já tive pressa
e levo esse sorriso, porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
**eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei,
que nada sei**

(...)

Penso que cumprir a vida
seja, simplesmente, compreender a marcha
e ir tocando em frente

(...).

Tocando em Frente - Música de
Almir Sater e
Renato Teixeira

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Considerando que os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pré-escolar e, como tal, devem ocupar lugar privilegiado nas propostas pedagógicas da educação infantil, expressando-se na sala de aula, propusemo-nos, neste estudo, a investigar que fatores significativos, do âmbito do professor e da escola, estão associados à utilização ou não de jogos e brincadeiras na pré-escola, como materiais e estratégia pedagógica para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

As observações e a análise dos dados do objeto pesquisado tiveram como orientação a seguinte hipótese de trabalho: *a utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como materiais e estratégia pedagógica, para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, depende da formação do professor, de suas concepções de escola e educação pré-escolar, de infância e criança, de brincar e trabalhar e da concepção de educação pré-escolar constante do projeto pedagógico da instituição e que estes fatores estão correlacionados entre si.*

Os resultados da pesquisa confirmam o teor desta hipótese, isto é, tais variáveis respondem pela não utilização dos jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como materiais e estratégia pedagógica, o que ficou evidenciado na análise e aqui é apresentado, sinteticamente, sob a forma de conclusões do estudo.

Os Jogos, as brincadeiras e suas circunstâncias na pré-escola.

Inicialmente podem ser destacados alguns fatores do ambiente pré-escolar, de um modo geral, que se revelam como entraves ou condicionantes para a não utilização de jogos e brincadeiras tais como o espaço físico, os materiais pedagógicos disponíveis e a cultura da escola.

Os espaços e ambientes externos e internos das escolas estudadas, tal como estão organizados, não reúnem as condições necessárias ao oferecimento de uma educação infantil de qualidade, que favoreça o desenvolvimento integral das crianças de quatro a seis anos nos seus aspectos físico, psicológico, cognitivo e

social como prevêm os autores e que consta da legislação brasileira referida ao longo deste trabalho. Ao contrário, a infra-estrutura precária condiciona, em muito, o tipo de atividade que é desenvolvida - pobre de qualidade e insuficiente para o número de alunos das classes.

Os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - como materiais pedagógicos são extremamente escassos, tanto em quantidade como em variedade, predominando lápis pretos e de cor, borrachas, giz de cera, folhas de papel mimeografadas e cadernos para as atividades caligráficas e ortográficas, consideradas como o "trabalho da criança" na pré-escola. Os poucos brinquedos existentes praticamente não são usados e, nas unidades escolares pesquisadas, estavam em sacos colocados dentro de armários fechados ou em caixas em cima dos armários, portanto fora do alcance das crianças. Predomina a rotina de poucas atividades mecânicas, tanto das professoras como das crianças: copiar do quadro, fazer atividades em caderno ou folha de papel mimeografada, predominando a espera enfadonha entre tarefas, a impaciência da professora, o enfado da criança e sobretudo o trabalho exaustivo e abusivo de disciplinamento dos pequenos. Fica evidente que a aprendizagem não é significativa para as crianças, pois é pautada, quase que exclusivamente, nos exercícios gráficos de discriminação viso-motora, que lhes exigem pouca elaboração e nenhuma criatividade.

Percebeu-se que os jogos infantis acontecem espontaneamente entre as crianças, portanto sem intenção e direcionamento pedagógicos, e estão restritos a um determinado tempo (hora do recreio) e espaço (pátio do recreio, quando este existe). Observou-se pois, a inexistência da prática intencional da brincadeira pelas docentes, em suas classes e na hora do recreio, contrariando as afirmações dos autores estudados (sobretudo no Capítulo II).

Para Vygotsky (1999) na idade pré-escolar, quando tem início os *jogos de faz-de-conta*, ocorre um importante processo psicológico que é o processo de imaginação, possibilitando à criança libertar-se das situações de restrição impostas pelo ambiente. Nesse momento a criança começa a ser capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra coisa, prevalecendo agora o campo do significado sobre o campo da percepção. Esse processo traz relevantes implicações no desenvolvimento da criança, sobretudo no que se refere à construção de significados sobre o mundo circundante, possibilitando uma nova

compreensão e recriação da realidade. Brincar deve ser, por conseguinte, a atividade principal da criança pré-escolar. Por meio das brincadeiras a criança desenvolve determinadas competências como a memória, a atenção, a imaginação, a criatividade, o respeito, o desejo, a cooperação etc.. É na brincadeira, pois, que as crianças aprendem as formas de relacionamento interpessoal e internalizam as regras e os papéis sociais da sua cultura.

Nas classes de pré-escola as brincadeiras estão desconsideradas, e em seu lugar estão atividades de antecipação do processo formal da escolarização do ensino fundamental, determinado pelas instituições e pelas docentes, perdendo-se com isso a oportunidade de ampliar, com propriedade, o conhecimento da criança e de utilizar os jogos infantis como estratégia pedagógica de forma ampla e natural, em favor do seu desenvolvimento.

Formação das professoras

Da análise do perfil das professoras e das observações da sua prática docente, concluímos que existe um grande descompasso entre o trabalho requerido pela pré-escola e a formação e a atualização de conhecimentos na área de educação infantil e em especial sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança. A formação inicial revela-se desfocada dos reais resultados de trabalho e a formação continuada é praticamente inexistente. Isto remete-nos à reflexão sobre a qualidade da formação que foi oferecida nos cursos de Magistério de nível médio, no curso de Pedagogia de nível superior e ainda sobre a deficiência das políticas públicas de formação e valorização dos profissionais que atuam na educação infantil.

Faz-se necessária e urgente a solução definitiva da dicotomia entre teoria e prática existente nestes cursos. Os estágios, embora relevantes, não têm propiciado tal integração, pois a superficialidade e fragmentação dos conteúdos são responsáveis pela não formação do futuro professor para uma adequada inserção na pré-escola e nos órgãos de educação. São meros laivos de formação, ou seja, não há unidade na formação dos professores quanto ao currículo, conteúdos específicos em várias áreas do conhecimento e metodologia. Isto reforça os

problemas decorrentes da falta de inter-relação entre o que acontece na sala de aula e a produção do conhecimento científico das áreas específicas.

No que se refere ao curso superior em Pedagogia, responsável também pela formação daqueles alunos que irão ensinar no Magistério de 2º grau, percebe-se que quase não há espaço para a discussão crítica sobre o conhecimento e é ainda tímido o espaço para a pesquisa, compreendida como atividade que se defronta com os grandes problemas da educação regional e deve se comprometer com a transformação da educação e da sociedade.

Quanto à educação das crianças pequenas, os cursos mencionados não contemplam os conteúdos teóricos e vivências sobre os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - direcionados para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, constituindo-se numa grande lacuna nos currículos dos cursos de Magistério e de Pedagogia, bem como nos cursos de formação continuada propostos pela municipalidade.

Em decorrência, os conteúdos transmitidos idealizam a infância e a criança, criando a idéia de que o jogo infantil é puro exercício sensório-motor, necessário à dispersão de energia e por isso deve ser livre na hora do recreio ou depois de uma "atividade de trabalho", para o relaxamento da criança, ou o jogo infantil é estritamente didático, sem contar que as professoras desconhecem a maior parte da literatura sobre os jogos infantis que atualmente ocupam espaço relevante nas recentes propostas para a educação infantil no Brasil e em outros países.

Concepções

Em relação às concepções dos projetos pedagógicos das escolas e das professoras de escola e educação infantil, evidencia-se, mais uma vez, o predomínio da cultura da "alfabetização precoce", limitando a brincadeira ao tempo do recreio, impedindo dessa forma a criança de construir competências para outras leituras e conhecimentos do mundo. Portanto, uma concepção da função da pré-escola como *antecipatória da escolaridade*. Isto está presente tanto no discurso quanto na prática, identificado nas seguintes expressões e ações:

- a) discurso: *"fundamental no processo cognitivo; base para o ensino fundamental; para outros níveis; preparo para outras séries; passaporte*

para outras séries, importante para aprender o que é a escola e se acostumar a fazer os deveres etc."

- b) prática: *"pinturas em papel mimeografado, exercícios caligráficos com numerais e letras"*, em média de seis exercícios por classe.
- c) documentos analisados: *"a pré-escola configura-se como instância de socialização, mas abarca a iniciação do processo de escolarização"* ou *"preparar os alunos da pré-escola para o ingresso no CBA, garantindo seu sucesso"*.

No que diz respeito à *criança*, há uma forte tendência das professoras em ordenar, disciplinar, controlar, "modelar" o comportamento dos pequenos, para que eles se comportem dentro de determinados padrões, como se fossem "adultos em miniatura", negando-se por conseguinte o direito à infância, e o direito ao respeito e atendimento da necessidade de brincar da criança. Na opinião de 85,7% das entrevistadas, *"a criança é um ser ainda incompleto, um vir-a-ser e por isso precisa ser moralizado"*, enquanto para 68,6% delas a criança é *"um adulto em miniatura, o adulto deve inculcar-lhes seus valores"*.

Quanto às concepções das professoras de *o brincar e trabalhar*, os dados revelam que, para elas, brincar é atividade física, de recreação, oposta, portanto, ao trabalho "atividade pedagógica"; ou ainda jogos e brincadeiras são vistos apenas como um recurso de ensino que visa a facilitar, ao professor, a transmissão de determinados conteúdos nas sala de aula, ficando bem demarcado o tempo e o espaço da brincadeira: na hora do recreio (para a dispersão de energia da criança) ou depois do recreio (para o descanso e o relaxamento) ou após uma "atividade séria" (como passatempo ou entretenimento): *"Antes de começar qualquer atividade de classe eu brinco com as crianças e estou certa de que depois elas ficam mais relaxadas e aproveitam mais o ensino"*; *"a criança precisa de um tempo prá brincar. Não pode ser só atividade. Depois das brincadeiras elas ficam com a cabeça mais livre, se sentem mais descansadas "* ; *"por meio das brincadeiras as crianças colocam suas energias para fora"*.

As escolas e as professoras não garantem o direito da criança de brincar em prol do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem e agem, impossibilitando que isto aconteça, porque tal estratégia de aprendizagem estava ausente na formação

escolar/acadêmica das professoras e ainda porque as concepções de educação infantil/pré-escola, de criança, infância, brincar e trabalhar, predominantes entre as professoras e na instituição escolar, não incorpora a dimensão lúdica como necessariamente inerente ao processo pedagógico da pré-escola.

Ao que tudo indica, as professoras e aqueles que elaboraram os documentos que foram analisados (plano plurianual e projeto pedagógico das escolas) não considerou a pré-escola "séria", a menos que lance mão das estratégias e atividades do nível fundamental e a prática pedagógica seja aquela das séries iniciais do ensino fundamental. Compartilham pois, da visão de antecipação da escolaridade. Portanto, não percebem a pré-escola com seus objetivos e prática específicas e assim emprestam a marca da subalternidade ao que virá depois (ensino fundamental), sem construir-se e comportar-se como etapa significativa e específica do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Procurou-se conhecer e compreender o lugar que os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - ocupam nas pré-escolas da rede municipal de Itabuna e assim contribuir para o aperfeiçoamento da política educacional na área. Do estudo podem ser deduzidas algumas recomendações como as que se seguem:

1. melhoria das condições de infra-estrutura das escolas da rede municipal, com a oferta de recursos materiais e humanos apropriados à quantidade e às necessidades das crianças de cada faixa etária, atendidas pela educação infantil.
2. valorização dos profissionais (plano de carreira e salários, formação continuada e em serviço) que atuam na educação infantil, em condições iguais aos dos profissionais de outros níveis de ensino.
3. reorientação da concepção vigente de educação infantil/pré-escola, de criança e infância, de brincar e trabalhar na cultura escolar e no projeto pedagógico da pré-escola da rede municipal, com destaque da dimensão lúdica.
4. estímulo para a realização de fóruns regionais sobre os múltiplos aspectos da educação infantil, pelos centros de formação, em parceria com os organismos gestores de educação infantil, além dos Conselhos

Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pais e comunidade.

5. reorientação curricular dos cursos de formação inicial e continuada por universidades e centros de formação profissional, em parceria com as instituições de educação, levando-se em conta o uso sistemático da prática reflexiva dos conteúdos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e o uso adequado dos jogos infantis.
6. ampliação da carga horária dos estágios, tanto dos cursos de Magistério (modalidade Normal) quanto dos cursos de graduação em Pedagogia, incluindo estágios em classes de pré-escolas.
7. estabelecimento formal de convênio entre a Uesc e Instituições públicas de educação infantil para realização de tais estágios.
8. ampliação do acervo sobre educação infantil, na biblioteca da Uesc
9. organização de acervo sobre educação infantil na rede municipal, com incentivo à leitura.
10. criação de brinquedotecas públicas, nas escolas e em outros espaços públicos.
11. criação de laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos na Uesc, para fomentar pesquisas de extensão, graduação e pós-graduação sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança por meio dos jogos, aproveitando-se dos recursos da comunidade.

Ao lado de tais recomendações, queremos deixar registrado que ao longo do trabalho detectamos a necessidade de que se desenvolvam estudos que ampliem propostas de aprimoramento de programas de educação infantil, considerando o brincar como fio condutor do trabalho docente na pré-escola.

Por fim ressaltamos que a utilização de jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - pelos docentes não são "mágicas". Sua presença no processo ensino-aprendizagem da criança pré-escolar não resolve o problema da qualidade do ensino, mas se não estiver presente é fator que responde pela má qualidade desta primeira etapa da educação básica, a educação infantil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, Irene (Org.). **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro : Ed. Sta. Úrsula, 1993.

ALMEIDA, Ordália Alves de. **O dito e não feito - o feito e não dito: Em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil** (Tese Doutorado). Universidade Federal de São Carlos - São Carlos/SP, 2001.

APPLE, M.W.; TEITELBAUN, K. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?. In: —. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, Pannonica, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaskman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Educação Infantil no Brasil: Desafios Colocados. In: **Cadernos CEDES 37 Grandes Políticas para os Pequenos**. Campinas: Papyrus, 1995a.

_____. Por que e para que uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil? **Criança - Revista do Professor de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1995b, nº 28, p.40.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo a educação**. Tradução. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRANDÃO, Carlos. Evolução do papel do professor - conseqüências para a educação. **Aprender**, nº 15, p. 19-23, 1993.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996a.

_____. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil; um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

_____. **Lei 5692/71.** Brasília, MEC/DEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. I Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998a.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil.** Vol. I. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998b.

BRAVO, Maria P. C. Los Métodos Descritivos. In: EISMAN, I.B. **Investigación educativa.** 2. ed. Sevilha: Alfar, 1994, pp.117-200.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Col. Questões da Nossa Época, vl.43).

_____. **Jogo e educação.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em Debate. **Revista Educação e Sociedade.** São Paulo, p.51-57, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. In: **Cadernos de Pesquisa nº 35.** Campinas: Papyrus/CEDES, 1995.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CUNHA, Nilce Helena da Silva. Brinquedoteca. In: Santos (Org.) **O lúdico em diferentes contextos.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: Kishimoto Tizuko Morchida (Org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1988.

DAIRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAVID, T. G. & WEINSTEIN, C. S. The built environment and children's development. IN: Weinstein, C. S. & David, T.G. (eds.). **Spaces for Children - The Built Environment and Child Development**. New York, Plenum, 1977.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia no caminho de Habermas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. Formação do profissional de Educação Infantil. **Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0-6 anos**. Brasília; MEC, 1996.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIDONET, Vital. **As funções da pré-escola**. João Pessoa: Boletim Informativo do pré-escolar nº. 02, 1984.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ENGUITA, Mariano F. **A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRAN, Pierre; MARRIET, François; PORCHER, Louis. **Na escola do jogo**. Tradução Maria da Assunção Santos. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da linguagem escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corsa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

FORNEIRO, Lina Iglesias. Organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREINET, Célestin. **Educação pelo trabalho II**. Lisboa: Presença, 1974.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1986.

GALARDINI, Ana Lia. Lugares para crescer: **Projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália**. IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. II Simpósio nacional de Educação Infantil. Brasília, nov. 1996 (mimeo).

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOIS, Antônio. Ensino Básico: Lei de Diretrizes e bases determina que a partir de 2007, só poderão ser contratados os que tiverem nível superior. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 out. 2000. Caderno C4.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução João Paulo Monteiro. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ITABUNA (BA). Prefeitura. **Lei 1623 de 14 de abril de 1993**. Itabuna, 1993.

_____. Prefeitura. **Regimento escolar unificado da rede municipal de ensino de Itabuna**. Itabuna, 1999.

_____. Prefeitura. Projeto pedagógico da educação infantil. Itabuna, 2001.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____. LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 3 ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. ALTMAN, Raquel Zumbano; MONACO, Roseli Aparecida. **Guia para seleção de brinquedos: faixa etária, funções psicopedagógicas e fabricantes**. São Paulo: LABRIMP/FEUSP/FUND. ORSA, 1997.

_____. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998a.

_____. O jogo e a educação infantil. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998b

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira a educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais.** 2000. Trabalho apresentado no 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/0722t.htm>>. Acesso em 26/07/2001.

KRAMER, Sônia. **História e política da educação pré-escolar no Brasil: uma crítica à educação compensatória.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

_____. Melhoria da qualidade de ensino: desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos.** Brasília, n.165, p.189-207, maio/ago., 1989.

_____; ABRAMOVAY. Alfabetização na pré-escola: Exigência ou Necessidade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (52): 103-107, fev. 1985.

_____; SOUZA. **Educação ou tutela. A criança de 0 a 6 anos.** São Paulo, Edições Loyola, 1991.

_____; LEITE, MARIA Isabel F. P. (Orgs). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 1996.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: Faria; Palhares (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios.** 2.ed. Campinas: Editora da UFSCAR, Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 2000.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia.** Tradução de Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIMA, MAYUMI. **A Cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

MANACORDA, Mário A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização - uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** Tradução Álvaro Cabral. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

MARROU, Henri-Irinée. **História da educação na antigüidade.** São Paulo: E.PU, 1975.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos (uma questão de interdisciplinariedade)**. Bagé, Fat/FunBa, 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MICHELT, André . Classificação de jogos e brinquedos - A Classificação I.C.C.P. In: FRIEDMANN, Adriana et. allii. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992.

MONJARDIM, Angela Maria Casagrande. **Classroom behaviors, qualifications, and job satisfaction of preschool teachers in Brazil**. Dissertation (pHD in Education). University of Southern California, Los Angeles, 1983.

_____; PINEL Hiran. Imaginário materno acerca do gênero masculino como educador infantil e especial, em espaços tradicionalmente femininos. **Caderno de Pesquisa/Núcleo Temático em Educação Infantil**. Vitória/Es, nº. 3, p. 93-100, jun. 1996.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da infância**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NEGRINE, Ayrton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil - 1. Simbolismo e jogo**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia. 4 ed. São paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Col. educação contemporânea).

OLDS. A. R. Designes settings for infants and toddlers. In: WEISTEIN, C. S.; DAVID, T. G (eds.). **Spaces for Children - the built environment and child development**. New York, Plenum, 1987.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedos e Indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Zilma M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ciranda, Faz de Conta e Companhia: Reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. **Idéias - O cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE, nº 7, pp 17-24, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed.. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Dados gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de Magistério - 2º grau**. 1994. Trabalho apresentado no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, Belo Horizonte, 1994. Disponível em <http://www.geocities.com/Augusta/6056/selma.htm>. Acesso em 24/03/2000.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget: Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1986.

REGO. Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. São Paulo: Vozes, 1995.

ROSENTAL, M. M. & IUDIN, P.F.. **Dicionário filosófico**. Traducción directa del ruso Augusto Vidal Roget. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos S.A., sd.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.

RUSS, Jacqueline. **Os conceitos, os filósofos, 1850 citações**. Tradução Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

_____. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997b.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contexto e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

_____. **A infância: paradigmas, correntes e perspectivas**. IEC, Braga, Portugal, 2000 (mimeo).

TEIXEIRA, Marli Geralda. "**Nós os Batistas...**": **Um estudo da História das mentalidades** (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1983.

VIGOTSKY L.S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto et. al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Rocha da Penha Villalobos. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VON, Maria Cristina Atzingen. **História do brinquedo - para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem**. São Paulo: Alegro, 2001.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 92**, 1995, pp.62-69.

_____. **Brincar na pré-escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999a. (Col. Questões de Nossa Época v. 48).

_____. ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Referência Consultada

ANDER-EGG, Ezequiel. **Técnicas de investigación social**. 24.ed. Buenos Aires: Editorial Lumens, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação: referências - elaboração:6023: 2000**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Informação e documentação - apresentação de citações em documentos: referências - elaboração: 10520: 2001**. Rio de Janeiro, 2001.

CRUZ, Ana Maria da Costa et. all. **Elaboração de referências (NBR 6023/2000)**. Rio de Janeiro: Interciência; Niterói: Intertexto, 2000, 71p.

HERAS, Carlos Alberto & ABECASIS, Sara Mabel. **Metodología de la investigación**. Buenos Aires: Nueva Libreria, 1994.

IBGE. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1993, 61p.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário de sinônimos**. 40 ed. São Paulo: Globo, 2001.

SABINO, Carlos A. **El processo de investigación**. Buenos Aires: Editorial Lumen – Humanitas, 1996.

SAMPIERI et al. **Metodología de la investigación**. 2. ed. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl.. São Paulo: Cortez, 2000.

SIERRA BRAVO, Restituto. **Tesis doctorales y trabajos de investigación científica**. 4 ed. Madrid: Editorial paraninfo AS, 1996.

SORIANO, Raúl Rojas. **Guia para realizar Investigaciones Sociales**. México: Plaza y Valdés Editores, 1996.

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO EM
 EDUCAÇÃO
 CONVÊNIO UFBA-UESC

Campus Prof. Soane Nazaré de Andrade, 08 de agosto de 2000.

Of. Nº 11/2000

Ilma. Sra.
PROFª. EDEHILDA RODRIGUES OLIVEIRA
 M.D. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE ITABUNA - BA

Senhora Secretária,


Conforme é do conhecimento de V.Sª, a aluna **ANDRÉA ANDRADE SAUER**, regularmente matriculada em nosso programa de pós-graduação, no curso de Mestrado/Doutorado em Educação - Convênio UFBA/UESC, deverá realizar pesquisa em escolas deste município para elaborar sua dissertação de mestrado intitulada *Ensinar e Aprender Brincando - O lúdico na pré-escola*, que tem como objeto a observação das práticas comuns dos professores-docentes de pré-escolas. As atividades previstas são: *aplicação de formulário de pesquisa e observação de algumas classes de pré-escolas*. A relação das instituições onde deverá coletar seus dados, conforme determinação da amostra do estudo, segue em anexo.

Vimos, assim, solicitar de V.Sª a devida autorização, através de ofício a esta Coordenação, bem como que seja comunicado aos responsáveis pelas referidas instituições que a aluna deverá iniciar sua pesquisa a partir do próximo mês de setembro.

Este programa tem incentivado os seus alunos a realizar seus trabalhos que de conclusão do curso em escolas públicas da região, com o objetivo de contribuir, dessa forma, para o aperfeiçoamento da educação regional.

Certos de contarmos, mais uma vez, com a colaboração costumeira de V.Sª, antecipamos nossos agradecimentos e nossos melhores votos de consideração.

Cordialmente,


 Profª Dra. Alda Muniz Pépe
 Coordenadora Local

Alda M. Pépe
 Mestrado e Doutorado
 em Educação
 Coordenadora

Anexo 2

Secretaria da Educação, Cultura e Desporto – SECD
Departamento de Educação Básica – DEEBAS

OF. CIRC. GAB/SECD Nº 129/2000


Itabuna, 16 de outubro de 2000.

Senhor(a) Diretor(a)/Responsável:

Apresentamos à V. S^a. a Professora **ANDRÉA ANDRADE SAUER**,
mestranda da UESC, a fim de realizar pesquisa nessa Unidade Escolar,
para elaboração da sua dissertação de mestrado, nas classes de Educação
Infantil.

Na certeza da boa acolhida à mesma, agradecemos.

Atenciosamente,

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABUNA

Edehlida Rodrigues de Oliveira
Secretária de Educação

Ilma. Sra.

M.D.

Nesta

Anexo 3

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1.1 Nome da escola: _____

1.2 Endereço: _____

1.3 Telefone/Fax: _____

1.4 Nesta unidade funciona

- somente pré-escola
- somente pré-escola e creche
- pré-escola e ensino fundamental
- pré-escola, ensino fundamental e médio

2. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

2.1 Número total de salas de aula _____

2.2 Número de Classes de pré-escola _____

2.3 Número de classes de pré-escola do turno matutino _____

2.4 Número de classes de pré-escola do turno vespertino _____

2.5 Existe uma sala de brinquedos?

- Não
- Sim

Neste caso, quais os brinquedos existentes? _____

2.6 Existe área, dentro da escola, para recreação?

- Não
- Sim

2.7 Existe parque infantil na escola?

- Não
- Sim

Neste caso, o que existe no parque? _____

2.8 Na escola existe brinquedoteca ou sala de brinquedos?

- Sim, existe brinquedoteca
- Sim, existe sala de brinquedos
- Não existe nem brinquedoteca nem sala de brinquedos

2.9 Na escola existe biblioteca ou uma estante com livros/revistas infantis?

- Sim, existe biblioteca
- Sim, existe estante com livros/revistas
- Não existe nem biblioteca nem estante com livros/revistas.

2.10 No caso de haver biblioteca ou estante, que tipo de livros/revistas há?

() de histórias ou contos infantis

() livros didáticos

() revistas

() gibis

() outros

Quais? _____

3. CRIANÇAS ATENDIDAS

3.1 CRIANÇAS ATENDIDAS NA PRÉ-ESCOLA POR TURNO E FAIXA ETÁRIA

TURNO	CRIANÇAS ATENDIDAS				TOTAL
	4 ANOS	5 ANOS	6 ANOS	7 ANOS ou mais	
Matutino					
Vespertino					
TOTAL					

4. PESSOAL DA UNIDADE ESCOLAR

4.1 PESSOAL EXISTENTE NA ESCOLA SEGUNDO A FUNÇÃO EXERCIDA E A JORNADA DE TRABALHO

FUNÇÃO	JORNADA		
	20 HORAS	40 HORAS	TOTAL
(Profissionais do Magistério e Suporte Pedagógico)			
Diretor			
Vice-Diretor			
Coordenador Pedagógico			
Supervisor			
Orientador			
Professor			
Outro (Qual):			
TOTAL			
(Pessoal de Apoio)			
Porteiro			
Vigilante			
Merendeira			
Servente			
Outro (Qual):			
TOTAL			

Anexo 4

FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ESCOLA Nº _____

1.1 Nome: _____

1.2 Endereço: _____

1.3 Telefone: _____

1.4 Sexo:

M

F

1.5 Idade:

até 25 anos

36 a 40 anos

26 a 30 anos

41 a 45 anos

31 a 35 anos

46 ou mais

1.6 Situação funcional (vínculo administrativo)

1.6.1 Ano de admissão? _____

1.6.2 Forma de Ingresso?

concurso público

contrato sem concurso

contrato temporário

outra situação.

Neste caso, qual? _____

1.7 Qual seu salário mensal aproximado no município?

1 a 2 SM

7 a 8 SM

3 a 4 SM

9 a 10 SM

5 a 6 SM

Mais de 11 SM

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 Nível de formação do professor

NÍVEL DE FORMAÇÃO	NOME DO CURSO/TITULAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	ESCOLA / UNIVERSIDADE
<input type="checkbox"/> 1º grau incompleto	Primário	---	---
<input type="checkbox"/> 1º grau completo	Primário	---	---
<input type="checkbox"/> 2º grau - não Magistério			
<input type="checkbox"/> 2º grau - Magistério			
<input type="checkbox"/> Superior incompleto		----	
<input type="checkbox"/> Superior - Lic. curta			
<input type="checkbox"/> Superior - Lic. plena			
<input type="checkbox"/> Pós-graduação - mestrado			
<input type="checkbox"/> Pós-graduação - doutorado			

2.2 Atualização profissional /Formação continuada ou em serviço

2.2.1 Atualização/formação continuada realizadas pelo professor, relacionados com educação infantil nos últimos cinco anos (1995-2000)

TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDO DA ATIVIDADE	ANO	CARGA HORÁRIA

2.3 Você realizou algum tipo de estágio antes de ser um educador da pré-escola?

Não

Sim

Qual (is) ? _____

2.4 Experiência profissional

2.4.1 Na Educação Infantil (creche): _____ anos.

2.4.2 Na Educação Infantil (pré-escola): _____ anos.

2.4.3 No Ensino Fundamental (1ª a 4ª): _____ anos.

2.4.4 No Ensino Fundamental (5ª a 8ª): _____ anos.

2.4.5 Outra

Qual? _____

2.5 Você lembra se estudou no seu currículo, seja de Magistério, de Graduação ou de Especialização, algum conteúdo que tratasse de educação infantil?

() Não

() Sim.

Qual (is) ? _____

2.6 Você lembra se estudou no seu currículo, seja de Magistério, de Graduação ou de Especialização, algum conteúdo que tratasse de *jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - na educação infantil*?

() Não

() Sim

Qual(is) ? _____

2.7 Você fez recentemente alguma leitura sobre jogo infantil - brinquedo e brincadeira?

() Não

() Sim

Neste caso, qual (is)? _____

2.8 Você acha que os jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?

() Sim

Por que? _____

() Não

Por que? _____

3. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Como você vê, considera, define a educação infantil (pré-escola)?

4.4 Se você recebesse recursos da Secretaria de Educação para efetuar compras para sua classe, o que você compraria? _____

5. PROJETO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

5.1 Há algum projeto pedagógico, plano ou outro documento adotado/elaborado pela instituição para a pré-escola?

- () Não
 () Desconhece
 () Sim

5.2 Você participou da discussão e/ou elaboração deste documentos?

- () Não
 () Sim

6. OPINIÕES

6.1 SOBRE ESCOLA E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E CRIANÇA E INFÂNCIA

OPINIÕES	Desaprovo/ Discordo	Indeciso	Aprovo/ Concordo
A criança vai para a escola para aprender as letras, números e os hábitos			
É na pré-escola que as crianças devem aprender a ler e escrever			
As crianças devem ir à pré-escola para aprender conteúdos de linguagem, matemática, ciências, geografia, história, arte etc.			
A pré-escola deveria ser um lugar onde a criança recebe alimentação e cuidados quanto à higiene			

6.2 SOBRE ESCOLA E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E CRIANÇA E INFÂNCIA

OPINIÕES	Desaprovo/ Discordo	Indeciso	Aprovo/ Concordo
Criança é um ser gracioso, puro e inocente. São como anjinhos			
A infância é a fase mais bonita da vida			
A criança é um ser ainda incompleto, um <i>vir-a-ser</i> e por isso precisa ser moralizado			
A criança é um adulto em miniatura. O pedagogo deve inculcar-lhes seus valores			

7. ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (caderno de campo)

7.1 Prática docente

Aspectos observados do professor, durante a acolhida até a hora do recreio, no recreio e após o recreio, de segunda a sexta-feira:

- a) Atividades educativas realizadas pelo professor nas salas de aula;
- b) Organização do ambiente interno e externo;
- c) Materiais utilizados;
- d) Comportamento do professor (atenção, segurança, afeto, apoio, realização de experiências, a escolha das atividades, promoção da autonomia etc.);
- e) Relação professor/criança;
- f) Utilização dos espaços de brincar;
- g) Intencionalidade educativa utilizando-se jogos infantis - brinquedos e brincadeiras - dentro da sala e na hora do recreio.