Tanto a família quanto a escola são dois pontos de apoio a ela. Esses dois pontos devem estar juntos e balanceados.

Os professores devem aplicar seu projeto pedagógico em sentido lúdico, encontrando equilíbrio em suas funções metodológicas, abordando planejamentos de conteúdos e habilidades, procedimentos e avaliações com o objetivo de desafiar o cognitivo e o afetivo dos alunos. Pois o trabalho lúdico sem dúvida jamais trará desconforto ou prejuízos, e sim resultados significativos auxiliando e construindo um melhor processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2009

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, Brasília, DF, 1988

CATUNDA, Ricardo. Brincar, Criar, Vivenciar na Escola, Rio de Janeiro, Sprint, 2005.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIRARD, J. M, Éducationa de la petite enface. Paris: Librairie Armand Colin 1908.

JARDIM, Cláudia Santos. Brincar: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.

In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

MORENO, L. A. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/19849851.2009v10n97p228/11385>. Acesso em 22 de jan de 2022

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil,1997

NEVES, R. A. Vygotsky e as teorias de aprendizagem. In: UNIrevista - Vol. 1, n° 2: (abril 2006). Disponível em:

<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>. Acesso em 22 de jan de 2022 as 10h:00min

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SCACHETTI, Ana Ligia; CAMILO, Camila. Construtivismo na prática. São Paulo, Ago. 2015

VYGOTSKY, Lev Semynovich. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998

WADSWORTH, Barry. Inteligência e afetividade na teoria de Piaget. São Paulo:1997

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA RODRIGUES BRASILEIRO GONÇALVES

RESUMO

Este artigo busca evidenciar a importância e os impactos que as práticas educativas causam no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Possibilitar que a criança tenha uma aprendizagem de qualidade e seja motivada para tal é desenvolver um leque de oportunidades futuras que serão essenciais na trajetória de vida. A prática educativa na Educação Infantil é fundamental para que o aluno possa ter o pleno desenvolvimento e consiga se expressar, além de contribuir em todo processo de construção cognitiva emocional e equilíbrio da criança. Nessa fase é importante que o profissional esteja totalmente engajado e motivado para ser um agente auxiliador, por meio de uma metodologia totalmente inovadora, que dê bons resultados, como também o envolvimento dos pais. Nessa perspectiva, o artigo busca expressar e refletir sobre como é importante o devido valor do ensino na Educação Infantil para um desenvolvimento efetivo e satisfatório, além do conhecimento teórico acerca do tema.

Palavras-Chave: Desenvolvimento. Infantil. Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

As práticas educativas na Educação Infantil possuem diversos conceitos, sendo por diversas vezes complexa suas interpretações. Porém o que se sabe é que elas são uma importante ferramenta para o desenvolvimento quando executado de forma dinâmica, consciente e inovadora. A prática educativa não está só associada a fatores de aprendizagem, mas possui uma forte conexão com sentimentos e descobertas sobre o mundo, sendo que pode ser manifesta das mais variadas formas.

Atualmente existe a necessidade de as escolas também terem a consciência do quão essencial é a formação continuada do professor do ensino infantil para que possa auxiliar na construção do mundo de descobertas e no processo de aprendizagem e seu desenvolvimento. Diante do exposto, o artigo busca de forma clara, apresentar a importância das práticas educativas na Educação Infantil, e a necessidade de se vincular ao ensino, sendo que sua contribuição é totalmente modificadora quando nos referimos sobre a influência e formação infantil.

A importância do método de ensino é, assim, defendida por alguns autores quando ressaltam que a aprendizagem pré escolar deve receber uma atenção especial desde o oferecimento na primeira fase escolar até o Ensino Fundamental, partindo da explicitação da importância de fato de sua presença nestas etapas de ensino. Em relação à Educação Infantil, as práticas educativas sempre estiveram presentes nas instituições como se fosse natural no currículo.

Por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a escola o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis. Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente.

No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, este artigo não se limita as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa.

DESENVOLVIMENTO

A história da educação infantil

No Brasil, o direito à educação para crianças de 0 a 6 anos só foi conquistado recentemente com a promulgação da Constituição Federal em 1998, que afirma os direitos da criança entre os vários sentidos da democratização da sociedade brasileira. São vários os direitos garantidos que reconhecem a criança como sujeito social e merecem atenção especial da sociedade e do Estado.

Os principais artigos da Constituição delineiam a nova situação da infância no Brasil, articulando os direitos da criança e do adolescente e a obrigação do Estado e da sociedade de garantir esses direitos. O artigo 227 acima faz parte do Capítulo VII (Família, Crianças, Adolescentes e Idosos), que define a criança e ao adolescente como pessoas que estão em fase de desenvolvimento e têm direito a proteções especiais.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1996, p.12).

Uma referência importante na Constituição é a previsão de que a creche e a Educação Infantil, além de vinculadas aos direitos dos trabalhadores, também se configuram como direito à educação para crianças de 0 a 06 anos, devendo o poder público garantir isso, conforme artigo 208, inciso IV: "As obrigações educativas do Estado serão cumpridas garantindo-se: IV – creche e educação pré-escolar para crianças de 0 a 6 anos". Esse conceito é reiterado na Lei nº 8.069/90 e na Lei nº 9.394/96, conhecida como Regulamento da Criança e do Adolescente, que estabelece as diretrizes e bases da Educação NacionalLDBEN, complementando e especificando os serviços educacionais.

A julgar pelas conquistas sociais durante a democratização da sociedade brasileira, a Educação Infantil passou a ser garantida, e a Portaria Nacional de Educação e a Lei de Bases nº 9.394/96 (LDBEN/96) consideraram a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, que deveriam ser as creches disponibilizadas para crianças até aos 3 anos e nos jardins de infância para as crianças dos 4 aos 5 anos (artigo 30º); esta é a responsabilidade do município, que juntamente com as escolas primárias fazem parte da rede municipal sistema de educação. Nesse contexto, segundo a LDBEN/96, a Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral físico, mental, intelectual e social das crianças menores de 5 anos, complementando a ação familiar e comunitária (BRANDO, 2007).

Está previsto na Lei do Programa Na-

cional de Educação nº 10.172/2001, ainda em vigor, que não são apenas argumentos econômicos que levam governos, sociedades e famílias a inventar a atenção à primeira infância. A base desta questão é o direito ao cuidado e à educação desde o nascimento, pois a educação é um elemento essencial do ser humano. Além dos direitos da criança, a Constituição Federal de 1988 garante aos trabalhadores, pais e responsáveis o direito de educar seus filhos e dependentes de 0 a 6 anos. Ao reconhecer a educação infantil como direito da criança e de sua família, a Constituição Federal reafirma a ideia da criança como sujeito cultural que tem direito à educação.

A educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica sob a lei específica LDBEN, devido ao reconhecimento de que a criança é sujeito da educação desde o nascimento. A lei introduziu novos regulamentos para a organização e operação de instituições educacionais e de atendimento para crianças de zero a seis anos. Ao estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, utiliza o fator idade como critério para definir as características da creche e da educação pré-escolar.

Diretrizes Curriculares Da Educação Infantil

As instituições de Educação Infantil vêm se tornando cada vez mais essenciais no contexto da sociedade tecnológica, necessário devido o reconhecimento da importância para o desenvolvimento infantil, sendo uma etapa da educação básica que deve ser oferecida com qualidade para que se respeite as especificidades da infância e não seja apenas uma fase compensatória. Os estudos específicos da área apontam que a educação infantil tem um papel significativo na promoção do desenvolvimento integral da criança pequena. Nesse aspecto, quanto a distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição quanto a LDBEN/96, são explicitas as corresponsabilidades das três esferas de governo – Municípios, Estado e União, essa integração entre estas três esferas é o caminho para a consolidação de fato da Educação Infantil Brasileira.

Educação Infantil não é portanto um luxo ou um favor, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz (BRASIL, 1998, p.13). Cabe lembrar que a garantia do direito à educação das crianças precisa ser assumida como política pública, buscando superar a falta de articulação entre setores como educação, assistência, saúde, etc., e a descontinuidade das ações, que tem sido marca frequente em nossa história, principalmente quando se trata de política social.

Um ponto importante a ser destacado diz respeito à orientação para uma prática pedagógica condizente com o desenvolvimento infantil no sentido de superar políticas assistencialistas que ao longo de um processo histórico e cultural separam a educação na perspectiva do direito e a educação na perspectiva da necessidade, ou seja, a compensação em detrimento do direito. Portanto, as Diretrizes da política nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1996) estabelecem que a educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação, com necessidades educacionais especiais.

As práticas educativas na Educação Infantil

A prática educativa foi identificada como um fator crítico na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. A educação préescolar de qualidade na literatura indica a importância do ensino por meio da pedagogia centrada no aluno. Por definição, a pedagogia centrada no aluno, também conhecida como aprendizagem centrada na criança, é uma aprendizagem que se concentra principalmente nas necessidades e interesses dos alunos, e não nas outras partes envolvidas, como administradores e professores no sistema educacional (FARIA FILHO, 2000).

Nesta abordagem, o professor é colocado para facilitar a aprendizagem e centrar-se nas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Estudos anteriores indicam que a falta de habilidades pedagógicas dos professores que trabalham com crianças pequenas está intimamente associada ao atraso das crianças no alcance de metas e marcos de desenvolvimento e causa sérias desvantagens em seus futuros trabalhos e carreiras (CAMPOS,2003).

Currículos centrados no aluno foram estabelecidos há muito tempo nos sistemas educacionais internacionais e se tornaram cada vez mais desejados em países em desenvolvimento em transição para a democracia “a pedagogia centrada no aluno torna-se instantaneamente atraente porque carrega a promessa de libertação intelectual de abordagens tradicionais opressivas” (CARVALHO, 2009, p. 40)

Faria Filho (2000) considerava a educação um poderoso agente de transformação da sociedade; seu modelo de a educação destacou a aprendizagem individualizada baseada na participação ativa e na resolução de problemas empíricos e destacou suas visões e interesses em uma educação democrática, ou seja, uma percepção mais profunda deve focar na liberdade de agir como o único meio de autorrealização disponível ao indivíduo

em um contexto escolar ou de sala de aula. Por outro lado, as principais contribuições de Vygotsky para a prática educativa de hoje são suas visões epistemológicas sobre a natureza do conhecimento humano e os fatores influentes que determinam sua aquisição (VYGOTSKY, 1997).

O conceito central do construtivismo social vygotskiano relevante para a pedagogia atual é sua afirmação de que o conhecimento de um indivíduo não é transmitido de uma pessoa para outra, mas é ativamente construído, ou melhor, co-construído por meio de interações entre aprendizes dentro de um contexto sociocultural definido (VYGOTSKY, 1997).

Em outras palavras, o conhecimento não é externo ao aprendiz e aguarda a detecção por ele; em vez disso, o conhecimento "é criado através de um processo de novas informações interagindo com o conhecimento prévio e as experiências dos alunos" (BAKHTIN, 2003, p. 17). Nessa perspectiva, o conhecimento precisa ser engajado e não "entregue" ou "transmitido" (p.45).

Jardim (2003) afirma que os aspectos comuns às abordagens de Bakhtin (2003) e de Vygotsky (1997) é a forte ênfase na centralização do aluno, bem como a promoção da obtenção de conhecimento ativo por meio da exploração, descoberta e reflexão, em vez da absorção passiva de fatos e habilidades por meio da aprendizagem mecânica. e perfuração.

Assim, as práticas educativas de hoje são "muitas vezes referidas como baseadas no aluno e no ritmo do aluno, este último destacando a necessidade de adaptar a instrução aos pontos fortes e fracos específicos de cada aluno" (JARDIM, 2003, p. 57). Isso significa que cada pessoa aprende de forma diferente, portanto, o desempenho de uma criança individual não deve ser comparado ao de outras crianças, mas apenas pode ser avaliado em termos de seu próprio progresso individual, como o uso de testes padronizados.

O uso eficaz das práticas educativas na Educação Infantil e o comprometimento dos professores são importantes. A interação de professores e alunos é o fator determinante para o fracasso ou sucesso dos alunos e dos próprios professores. O projeto curricular da educação pré-escolar deve fazer com que as crianças desfrutem de uma aprendizagem significativa através do ensino focado na criança. São os professores que interpretam os objetivos e finalidades do currículo da educação pré-escolar no contexto da sala de aula (filosofia para a prática). Portanto, a habilidade pedagógica dos professores e a disponibilidade de materiais, instalações e um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem são altamente recomendados.

Estudos anteriores indicam que há potencial na compreensão das necessidades e interesses das crianças e como eles devem ser atendidos, porém infelizmente, as experiências na educação pré-escolar no Brasil indicam que os professores pré-escolares responsáveis pelas interpretações de metas e objetivos em situação de sala de aula não frequentaram a formação inicial de professores nem o desenvolvimento profissional (HEYMEYER, 2013).

As práticas educativas e o cuidado com a criança

Aquino (2003) sugere que o sucesso das crianças na escola e em outros aspectos de sua vida pode ser consideravelmente aprimorado quando experiências educacionais de qualidade em seus primeiros anos são levadas a sério. É teorizado na literatura que o foco no ensino centrado no aluno nos primeiros anos é permitir que um aluno construa conhecimento para si mesmo usando o ambiente, incluindo os ambientes físico e, portanto, exigem um currículo flexível dentro dos amplos parâmetros do currículo socialmente construído (BARBOSA, 2001).

No entanto, muitos autores defendem que algumas práticas educativas é situacional, o que significa que não é eficaz para todos os ambientes de aprendizagem, ou seja, "funciona parte do tempo, ou para alguns alunos, mas não o tempo todo para todos os alunos, e que alguns agrupamentos de variáveis produzem melhores resultados em termos de desempenho acadêmico dos alunos do que outros" (ZABALA, 1998, p. 16).

Reconhecer as configurações que provavelmente aumentarão a eficácia das práticas educativas na Educação Infantil, bem como aquelas em que provavelmente falhará, deve ajudar os formuladores de políticas educacionais a adotar um curso de ação mais adequado a um contexto específico, em vez de adotar (habitualmente por razões ideológicas) uma estrutura centrada no aluno apenas porque pode ter funcionado em outro país ou para uma população diferente (SILVA, 2004).

Uma grave escassez da experiência necessária para o primeiro ano nas configurações pré-escolares existentes, conhecimento pedagógico extremamente pobre de habilidades adequadas para crianças e desenvolvimento profissional limitado para professores pré-escolares do Brasil transformaram o objetivo pretendido de sucesso educacional em uma nova variedade de atividades educacionais, produzindo falta de confiança e independência, falta de criatividade, falta de habilidades para resolver problemas e falta de controle socioemocional para as crianças (FROEBEL, 2007).

As práticas educativas são da ordem do encontro que acontece entre professores

e alunos. Nesse sentido, a filosofia de Chaves (2011) ajuda-nos a entender quais condições precisam ser produzidas, para que, na escola, professores e alunos vivenciem encontros alegres, ou seja, práticas educativas que levem ao aumento da potência de ambos e, consequentemente, a um desejar ativo.

O aumento ou a diminuição da potência dos sujeitos passa pelo tipo de afetação que provoca o desejar ativo ou passivo. Entendemos que na educação, a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana. Fundamentados nessa ideia, partilhamos da tese de que a prática educativa que pode favorecer aprendizagem e desenvolvimento precisa afetar positivamente os alunos. Na atualidade, o desafio é, instigar práticas educativas que levem à potencialização do desejar ativo de professores e alunos. Esse objetivo depende do tipo de afetação que vai constituir o cuidado entre eles.

A importância da ludicidade como prática educativa na Educação Infantil

Brincar é essencial na vida das crianças, e o direito das crianças de brincar é um direito humano declarado na convenção da criança das Nações Unidas, artigo 31. Brincar envolve atividades que as crianças realizam por prazer. Quando as crianças experimentam nutrição e encorajamento do ambiente, interior, materialidade e professores, sua brincadeira pode ser mais profunda e durar mais (PASCHOAL, 2009).

Isso está de acordo com Leal (2011) que descobriu como as crianças brincam por mais tempo quando podem escolher o que brincar e quais materiais usar. Vários estudos também vinculam os materiais lúdicos diretamente às brincadeiras, aprendizado e desenvolvimento das crianças. Silva (2014) descreve como os materiais lúdicos têm um papel considerável nas brincadeiras das crianças.

Barbosa (2011) define os materiais lúdicos como um catalisador para o brincar e identifica uma forte correlação positiva entre a disponibilidade de materiais lúdicos e o desenvolvimento social e emocional das crianças, isso está de acordo com Brougère (2010) que identificou uma relação positiva entre os materiais lúdicos e o desenvolvimento social das crianças.

Coutinho (2006) observa que o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento social e emocional das crianças, onde uma ampla variedade de materiais lúdicos estimula e prolonga o brincar e permite que as crianças descubram suas habilidades e interesses.

Além disso, Kishimoto (2010) demonstra como o uso de materiais lúdicos pelas crianças estimula suas habilidades de comunicação à medida que negociam, compartilham e ajudam uns aos outros a entender e usar os materiais.

As intenções pedagógicas dos professores, muitas vezes descritas como seus propósitos, metas e objetivos, são proeminentes ao planejar a prática. Trabalhando em um campo pedagógico complexo, o profissionalismo exige a mitigação de dilemas relacionados ao brincar, aprender, cuidar e desenvolver as crianças. Do ponto de vista pedagógico da qualidade, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorrem na interação entre o indivíduo e o ambiente por meio da facilitação dos membros da equipe (KISHIMOTO, 2010).

As brincadeiras infantis e como facilitá-las são temas de infindável debate entre professores e pesquisadores. Coutinho (2006) descreve como a relação criança-equipe, níveis educacionais da equipe, áreas de recreação, tamanho dos grupos, economia, disponibilidade de materiais lúdicos, etc., podem promover ou inibir as habilidades dos professores para facilitar, planejar e envolver as crianças nas atividades. Se os materiais da brincadeira forem definidos para uso em espaços físicos e horários limitados, a organização pode limitar o escopo da brincadeira.

Seguindo Wallon (2001), há uma tendência a individualizar o comportamento das crianças (por exemplo, caracterizando as crianças como desengajadas) e recomenda chamar a atenção para o fato de que os ambientes podem ser pouco inspiradores. Um ambiente físico bem projetado e equipado pode apoiar explorações, iniciativas e autonomia entre as crianças. O autor observa que quando os professores reconhecem possibilidades emergentes de aprender no ambiente imediato da criança, eles podem motivar e contribuir para um ambiente desafiador e rico, onde as crianças podem explorar objetos de forma lúdica.

Ultimamente, a tradição de aprendizagem baseada em brincadeiras e brincadeiras guiadas tem recebido mais atenção em todo o mundo. Nessa tradição, os professores cumprem o papel de facilitadores, criando e estimulando brincadeiras e aprendizado. O professor pode enriquecer o ambiente com equipamentos e materiais lúdicos que promovam a exploração das crianças e proporcionem oportunidades de brincadeiras estimulantes podendo comentar as descobertas da criança brincando com as crianças ou conscientizando as crianças sobre os vários usos dos materiais lúdicos (SILVA, 2014).

O professor como facilitador

Para entender o que acontece quando os professores facilitam a brincadeira das crianças com materiais lúdicos, podemos

investigar suas crenças. As crenças dos professores são frequentemente descritas com termos como valores, percepções, perspectivas, imagens, concepções, pontos de vista, pensamentos, julgamentos e conhecimento prático pessoal (PINHO, 2012).

As crenças são vistas como construções mentais dos indivíduos baseadas em experiências. Brennand (2011) definiu amplamente as crenças dos professores como suposições tácitas, muitas vezes inconscientemente mantidas sobre alunos, salas de aula e seu conteúdo. As crenças dos professores sobre pessoas, objetos e eventos afetam seu planejamento, interações e como eles tomam decisões educacionais e as crenças podem ser um determinante do comportamento do professor na sala de aula.

No entanto, a vida diária da Educação Infantil pode ser agitada, e os professores muitas vezes precisam fazer escolhas intuitivas com base em reações e julgamentos imediatos. Assim, Bruno (2003) afirma que as crenças não podem ser compreendidas diretamente usando o comportamento dos professores porque os professores podem seguir práticas semelhantes por diferentes razões. Muitas vezes, os professores não estão totalmente cientes de suas crenças, pois raramente refletem ativamente sobre elas, a menos que sejam desafiados.

Leal (2011) aponta que as brincadeiras das crianças são sempre, até certo ponto, controladas pelas crenças dos professores e pelo valor e significado que os professores atribuem às brincadeiras, ao currículo, às políticas e aos objetivos e regulamentos da sala de aula. O autor aponta que os professores acreditavam em brincadeiras livres, aventuras e criativas, mas seu comportamento proibia as brincadeiras das crianças devido à falta de consciência sobre o potencial do ambiente para brincar.

A influência da boa formação docente para as práticas educativas

Segundo Candau (2003), a formação de professores não é uma prioridade no sistema educacional. Essas pessoas que estão interessadas em mais ou melhor educação da população focam principalmente nos aspectos quantitativos do ensino. Hoje, quando as metas quantitativas não são amplamente alcançadas, pelo menos não totalmente, quando a população está indo para a escola e a demografia está diminuindo gradativamente devido à queda na taxa de natalidade, o sistema educacional deve concentrar seus esforços nos aspectos qualitativos. Ainda segundo o autor, se não se pode garantir uma boa formação docente, não se pode melhorar a qualidade do ensino, portanto, é necessário assumir que é necessária uma melhor formação do sistema.

Para Fiorentini e Nacarato (2005) a formação inicial não é suficiente para dotar os futuros professores dos conhecimentos gerais e especializados necessários, bem como da formação psicológica e dos princípios científicos, para o desempenho posterior de boas tarefas profissionais. No entanto, não são necessários apenas meios suficientes, mas também não há tempo suficiente para o treinamento inicial, e há uma falta de conteúdo real no treinamento, o que pode facilitar a continuação da deficiência; portanto, o treinamento permanente pressupõe que todo a formação inicial seja fornecida de alguma forma.

As mudanças no ensino, sejam estruturais ou curriculares, segundo os autores, deverão trazer uma nova concepção de docente, e sua formação deverá integrar diversos fatores. Os professores precisam perceber que esse processo deve percorrer toda a sua carreira, enriquecer sua prática e proporcionar mudanças ao longo de sua carreira, enriquecer seus cursos profissionalizantes e cooperar para formar um ambiente mais crítico, inovador e capaz .Pessoas fortes buscam um futuro melhor e, assim, ter uma melhor qualidade de vida.

Geralmente, alunos de graduação e até mesmo colegas de profissão apontam que é difícil investir na formação continuada, alguns por falta de oportunidades, outros acham desnecessário, mas é preciso entender que na maioria Nessas circunstâncias, o maior obstáculo é que os professores mais velhos não pensam que são portadores de conhecimento, mas são considerados replicadores de um curso de longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constante. É preciso, então, organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender. A professora está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo.

Para caracterizar uma proposta educacional como intencional do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário que o docente não realize a ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta à mera aplicação de propostas, de

ideias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. A docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro.

O respeito à pratica educativa na educação infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade. Porém, são as crianças que têm maior expectativa do tempo de vida pela frente e, inevitavelmente, enfrentarão as escolhas de hoje em todos os seus efeitos. A magnitude do desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Educação infantil: direito da criança cidadã. Inerves, Àntônio Maurício Castanheira; RAMOS, Lilian. (Org.). Educação e conhecimento: novas leituras, antigos problemas. Ed. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA ET AL. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2011. CDROM

BARBOSA, M. C. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre:

Artmed, 2001.

BRANDÃO, S.F. (orgs.) 2007. Ensino de Gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:

Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.htm>. Acesso em: 19.abr.2022.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Sílvio José (Organizadores). Trilhas do Aprendente – Volume 8 – Trabalho de Conclusão de Curso. 635 – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUNO, M. Educação Infantil: Referencial curricular nacional: das possibilidades às necessidades. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Vol.9, n 25, p.9-13, 2003.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza - Psicologia da Aprendizagem, 23ª Edição, Editora Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente na Educação Infantil. São Paulo: Xamã, 2009

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil.

In: CHAVES, M. (Org.). Práticas pedagógicas e literatura infantil. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-106

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem, voltado para a educação. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Formato, 2006.

FARIA FILHO, Luciano. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Número Especial, p. 19-34, 2000

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática. São Paulo: Musa Editora, 2005.

FROEBEL, Friedrich. O Pedagogo dos Jardins de Infância. Petrópolis: Vozes, 2007.

HEYMEYER, Ú. Educação Infantil: Referencial curricular nacional: das possibilidades às necessidades. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Vol.9, n 25, p.9- 13, 2013.

JARDIM, S. R. M., (2003). Gênero e Educação: abordagens e concepções em dissertações de mestrado no estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado.

UFSCar.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (ORG.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, Florência de Lima. A importância do lúdico na educação infantil. 2011.42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí, Picos (PI), 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: