

## **A BRINCADEIRA, O JOGO E O TRABALHO COMO ELEMENTOS DO SABER PRÓPRIO E DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **Resumo**

Neste artigo, objetiva-se identificar as questões e elementos por meio dos quais se efetiva a profissionalidade do professor da educação infantil. Debruça-se na consideração da brincadeira e do trabalho como elementos do saber próprio e da profissionalidade desse professor. O referencial teórico respalda-se especialmente em autores oriundos do Materialismo Histórico e Dialético. Conclui-se que a brincadeira como elemento do saber próprio e da profissionalidade desse professor se manifesta e é contemplado na mobilização de elementos teóricos e práticos envolvidos em sua prática educativa.

Palavras chave: Brincadeira. Profissionalidade Docente. Professor da Educação Infantil.

### **Abstract**

In this article, the objective is to identify the issues and components through which the primary school teacher's professionalism can be most effective. It focuses in the teacher's professionalism and play and work as components of self-knowledge. The theoretical framework draws particularly on authors whose background is Historical and Dialectical Materialism. It reaches the conclusion that the play as components of self-knowledge and the professionalism teacher's self-knowledge is enshrined in and demonstrated through the application of theoretical and practical components in their educational practice.

Keywords: Play. Teacher professionalism. Teacher of Primary Education.

## **A BRINCADEIRA, O JOGO E O TRABALHO COMO ELEMENTOS DO SABER PRÓPRIO E DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Silvio Sena<sup>1</sup>; Célia Maria Guimarães<sup>2</sup>

### **Introdução**

Em sintonia com a tendência mundial, questões ligadas à profissionalidade docente têm adquirido visibilidade nos documentos oficiais e em pesquisas em educação, no Brasil, com especial relevo aos cursos de formação inicial que se defrontam com desafios relacionados às necessidades formativas. Nesse contexto,

[a] missão das instituições de ensino superior, virada para a produção de conhecimento e para a formação nas suas várias vertentes, organiza-se em torno de um eixo central, ainda que não exclusivo – a docência – de que são protagonistas professores, neste caso professores de ensino superior. O outro eixo de ação, complementar da docência, é a produção de conhecimento, através da investigação. Configuram-se assim as Universidades como verdadeiras comunidades de conhecimento. (ROLDÃO, 2005, p. 106).

Faz-se necessário delimitar e caracterizar, nesse cenário, as possibilidades e limites da profissionalidade docente, nos diversos níveis do sistema educacional. Nessa direção, Roldão (2005) estrutura quatro questões organizadoras, por meio das quais

---

<sup>1</sup>Aluno regular do Programa de Pós-Graduação, nível Doutorado, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Presidente Prudente, e membro do grupo de pesquisa denominado Profissão docente: formação, identidade e representações sociais. Professor efetivo na rede municipal de educação de Presidente Prudente desde 1990, presentemente atua junto à mesma, no processo de formação continuada dos profissionais do quadro do magistério.

Contato: [Silvio\\_seduc@presidentepudente.sp.gov.br](mailto:Silvio_seduc@presidentepudente.sp.gov.br)

<sup>2</sup>Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências/FFC, Câmpus de Marília; Especialista em Avaliação. Professora Assistente Doutora, efetiva, do Departamento de Educação e docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT, Câmpus de Presidente Prudente.

Contato: [celiamguimaraes@terra.com.br](mailto:celiamguimaraes@terra.com.br)

intenciona identificar os aspectos comuns e específicos, envolvidos nas particularidades da docência no nível superior e nos demais níveis de ensino. São elas: 1 - quais são os caracterizadores ou descritores de uma determinada atividade, que a tornam socialmente identificável como profissão, distinta de outras modalidades de trabalho e usufruindo do respectivo estatuto?; 2 - em que medida o percurso histórico que construiu, e continua a construir ou reconstruir socialmente essa atividade, configura um estatuto claramente profissional, ou se apresenta miscigenado de outros estatutos, como o de funcionário, de técnico, ou outros?; 3 - em quais aspectos, relativamente à inclusão num estatuto de profissionalidade, se distingue ou coincide o exercício da atividade docente no ensino superior com a caracterização encontrada nos demais níveis de ensino?; como se inter-influenciam no estatuto de profissionalidade, o exercício da atividade docente no ensino superior com o identificado nos demais níveis e ensino?; 4 - qual é o estado da arte, nesse domínio?; quais tendências se identificam no que se refere ao eventual reforço ou esbatimento do estatuto do professor como profissional?; que relação tem esse eventual reforço, ou esbatimento da profissionalidade, com os níveis de qualidade do sistema de ensino, superior e não superior?

No que concerne à profissionalidade docente, Roldão (2005, p. 107) transpõe, sintetiza e converte as questões supracitadas nas indagações, em destaque:

Do que se trata afinal é de nos questionarmos sobre: o que é um professor? Como se reconhece socialmente a actividade de professor? Qual a sua valia, especificidade e necessidade social, nas sociedades actuais e face às mudanças que as atravessam? Que consequências tem, no plano da qualidade, cada vez mais inevitavelmente exigida aos sistemas de ensino, a aproximação ou o afastamento da actividade do professor ao estatuto de profissional pleno?

Para que o professor possa, de fato, contribuir para a consolidação social de sua profissionalidade docente, há a necessidade de atrelar a natureza e especificidade historicamente construída que a educação, no sentido lato do termo, deve atender, à sua função social. Na abordagem deste artigo, isto é, em acordo com a pedagogia histórico-crítica, a natureza e a especificidade da educação se revelam na

consideração do processo educacional como fenômeno específico da espécie humana. Sabe-se que, para além das instituições de ensino, a educação também sucede nas famílias, nos clubes, nas igrejas, entre outros lugares. Todavia, na escola, o conteúdo a ser ensinado não se confunde com aquele aprendido nos demais ambientes da convivência humana, porque se deve tratar do processo de transmissão<sup>3</sup> do saber sistematizado (científico) historicamente construído e acumulado pela humanidade; seja o saber da natureza, seja o saber da cultura, latentes no conjunto das produções humanas, identificados em idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Cabe à função social do professor garantir, por meio de sua atuação profissional, que esse saber seja devidamente transmitido e apropriado por aquele que aprende. Nessa linha de pensamento, Saviani (2013, p. 14) alerta:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Nessa conformidade, a educação divide-se em duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros, teses, dissertações, revistas, jornais e produções artísticas, entre outros. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, no qual o produto do trabalho permanece em estado de repouso, possibilitado pelo intervalo entre a objetivação do produto e o seu consumo. A segunda diz respeito a atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade que se situa o ato educativo e correspondente cumprimento da função social do professor que garante e firma sua profissionalidade. Com efeito,

---

<sup>3</sup> Na perspectiva deste artigo, o verbo 'transmitir' refere-se à materialização do cumprimento da função social de todo professor, de disponibilizar e garantir às gerações mais jovens (alunos), através de sua prática pedagógica (trabalho), a apropriação do conhecimento sistematizado (científico), historicamente construído e acumulado pelas gerações precedentes.

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2013, p. 12).

Uma vez definida a natureza da educação e a especificidade da função social do professor, caracterizada pela prática educativa (ato de produção) remetida à transmissão do conhecimento sistematizado (científico), em concomitância com o consumo (assimilação) do produto desse ato pelo aluno, para a constituição da profissionalidade do professor, há que se estabelecer e delimitar o saber que lhe é próprio (específico), em cada nível e etapa de atuação. Ao se definir o nível e etapa de atuação, identificar e garantir a apropriação, por parte do professor, do respectivo saber próprio, este tende a lhe conferir o poder de decisão e ampla autonomia em sua prática educativa. E, para além dessa questão, lhe agregará o sentimento de pertença ao corpo coletivo (corporativo) o qual produziu e gera novos conhecimentos e transformações desse saber, através de um processo histórico.

Dada a complexidade, tais questões mobilizam múltiplos conceitos, dentre os quais aqueles que se relacionam com a constituição da profissionalidade docente, compreendida como

[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas. [...]. Trata-se sim, na conceptualização da profissionalidade, de procurar caracterizar o que distingue, sociologicamente, uma profissão, relativamente a outros modos e tipos de actividades. (ROLDÃO, 2005, p. 108).

Na intenção de caracterizar e definir o conceito de profissionalidade docente, Roldão (2005) traça elementos comuns da investigação de diversos autores, destaque para Gíméno Sacristán (1995), Dubar (1997) e Nóvoa (1995, 1989), que lhe permitem identificar um conjunto não uniforme de elementos que uns e/ou outros consideram

como descritores de profissionalidade. Em sua análise, privilegia quatro caracterizadores/descriptores, selecionados entre aqueles comuns a todas essas análises e que, neste artigo, balizam nosso propósito de definir e caracterizar a profissionalidade do professor da educação infantil: 1º - o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação); 2º - o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; 3º - o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito de outro modo, o controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício; 4º - e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que socialmente o legitima. Nesse sentido, complementa Roldão (2005, p. 109):

É neste conjunto de pressupostos que é invocado quando se considera, por exemplo, o médico como uma profissão: (1) identifica-se claramente a natureza específica do que faz e a respectiva utilidade social, (2) reconhece-se que para a exercer, tem de dominar um saber próprio que os outros não dominam [...] – (3) que por isso tem o poder de decidir sobre a ação médica propriamente dita, e responde por ela perante os utilizadores dos seus serviços; (4) e que, para assegurar tudo isto, o colectivo dos praticantes desta actividade reconhece-se como uma comunidade que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua acção e que define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade.

Nesse exemplo, remetido à transposição para a compreensão da especificidade da profissionalidade do professor, a partir da já pontuada caracterização da natureza da educação e da especificidade de sua função social, na ótica da pedagogia histórico-crítica, denota-se o domínio do saber próprio (específico) como eixo articulador dos demais elementos que compõem e constituem a profissionalidade do professor, no recorte deste artigo, da educação infantil.

O saber próprio, do qual o professor da educação infantil deve se apropriar, deriva das representações contemporâneas de infância e de criança historicamente construídas as quais pautam e definem a concepção dos documentos oficiais e os conteúdos de ensino e de aprendizagem que determinam o currículo em

determinada época, contexto e local.

Ao se considerar o que estabelece o senso comum, o saber próprio do professor da educação infantil, como o de todo professor, identifica-se na falsa idéia de que todo aquele que apenas dominar o conteúdo a ser apreendido pelas crianças e der conta de organizar as relações interpessoais, no ambiente de ensino, poderá vir a desenvolver com êxito a atividade docente. Em razão desse equívoco,

[...] o saber próprio do docente, é talvez o 'elo mais fraco' na construção social da sua afirmação como profissional pleno, aquele caracterizador de que depende mais a eventual superação do actual estatuto que aqui estamos a descrever e que alguns autores, como Giméno Sacristán (1995), designam de semi-profissionalidade (ROLDÃO, 2005, p. 114).

Desde os primórdios da institucionalização dos cursos de formação de professores, no Brasil, sob a responsabilidade das províncias, através do Ato Adicional de 1834, por meio do qual a formação de professores tendeu pela via adotada nos países europeus, a representação social da função de ensinar passou a ser composta por duas vertentes: 1ª - ensinar como professar um saber, tornar público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância do professor; 2ª - ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza. Naquele período histórico e ainda no atual contexto, a formação de professores tendeu/tende, de modo predominante, no sentido da primeira vertente, isto é, para o ato de professar como função social do professor, secundarizando o preparo didático-pedagógico e pressupondo que, para ensinar, basta que o professor tenha o domínio dos conteúdos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009).

A formação didático-pedagógica, posta como condição fulcral à contemplação e respectiva justificativa da função social do professor da educação infantil, instaura a necessidade de garantir-se, ainda na licenciatura, e, sobretudo, ao longo do percurso profissional, a devida apropriação do saber próprio que socialmente poderá instituir e consolidar a profissionalidade desse professor.

Nessa perspectiva, esse professor é aquele que não apenas ensina/transmite o saber sistematizado, mas o ensina de forma que este outro (criança pequena)

aprenda/apreenda esse saber, o qual, no atual panorama sociocultural e político, revela-se como sujeito histórico, de direitos e potencialmente interativo. Nessa direção, Saviani (2013, p. 17) destaca:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar 'saber escolar'.

Uma vez integrada/articulada a epistemologia da função social desse professor ao seu saber profissional, delega-se a ele o poder/autonomia sobre o saber fazer, que lhe é próprio. Nesse sentido, Roldão (2005, p. 109, grifos da autora) complementa:

[...] para assegurar tudo isto, o colectivo dos praticantes desta actividade reconhece-se como uma comunidade que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua acção e que define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade.

Assim caracterizada a profissionalidade do professor da educação infantil, enquanto profissional, este dominará, em todas as suas dimensões, o saber próprio que socialmente justifica sua função social no Brasil do século XXI. Axiologicamente acordado à contemplação da perspectiva social, como o médico, o professor da educação infantil terá o poder de decidir sobre todos os elementos que permeiam e constituem o saber específico de sua profissão, de sorte a encaminhar, instituir e consolidar sua profissionalidade.

Nessa perspectiva, o saber próprio do professor de educação infantil será constantemente reorganizado, atualizado e ressignificado, de modo que o coletivo dos praticantes dessa atividade venha a “[...] articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 63),

reconhecendo-se socialmente como uma comunidade corporativa que, como a classe médica, se revê em um código ético específico de pertença comum, permeado por saberes, princípios e valores próprios. Lida dessa forma e articulada aos condicionantes sociais oriundos dos modos de produção, a função social desse professor é delimitada como o trabalho de ensinar de modo a viabilizar o trabalho de aprender,

[...] que continua a ser construído pelo e no aluno, e de cujo esforço depende a consecução final do aprendido, mas orientado, intencionalizado e tutorizado por este profissional. Exige-se, neste caso, a equilibrção inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina e do modo como construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades. (ROLDÃO 2006, p. 3).

Na tendência apontada e sem a pretensão de se deter na discussão relativa às problemáticas que implicam e dialeticamente decorrem da fragilidade qualitativa da formação inicial e continuada do professor da educação infantil, pretende-se, nas seções subsequentes, identificar as questões relativas à forma pela qual o trabalho do professor da educação infantil poderá cumprir a função social que lhe cabe, de sorte a contribuir para a firmação de sua profissionalidade docente.

Debruçar-se-á, assim, na conceituação, caracterização e contextualização da ludicidade no ambiente da educação infantil, nas modalidades de brincadeira e na dialética implícita entre essa atividade e o trabalho enquanto conteúdos e recursos pedagógicos privilegiados na constituição do saber próprio desse professor, através dos quais ele poderá perseguir e assegurar, à criança enquanto sujeito histórico e de direitos, a aprendizagem/apreensão do saber sistematizado por ele disponibilizado e mobilizado na prática educativa, sem desconsiderar a especificidade dessas atividades, na etapa da educação infantil.

## **A criança sujeito interativo, histórico e de direitos**

A história não é uma única história mas o produto de muitas outras. A história da educação infantil, das suas instituições, dos seus profissionais, das crianças pequenas que se encontram nas instituições e de suas famílias, em cada uma das cidades do país está em permanente interseção com muitas outras histórias: a da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e das demais instituições educacionais. (MACHADO, 2000, p. 192).

Ao se considerar como função social do professor da educação infantil o trabalho de ensinar articulado à forma como a criança aprende/apreende o saber, em consequência das orientações intencionalizadas e sistematizadas advindas desse professor, há que se ponderar quem é o aprendiz e em qual contexto sócio-histórico se encontra. Em outras palavras, o fulcro do trabalho e das pesquisas com crianças deve pautar-se no conceito contemporâneo de infância e de criança, posicionando-a no centro do currículo das creches e pré-escolas.

Em âmbito mundial, em especial no ocidente, muitos têm sido os avanços na consideração da criança enquanto sujeito histórico e de direitos. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) - 1993 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - 1996, dentre outras, ratificam em seus artigos, parágrafos e alíneas o amplo e pleno direito da criança à proteção e educação integral. Vale dizer que, no Brasil, segundo o ECA, é compreendida como criança toda pessoa que se encontre na faixa de 0 a 12 anos de idade.

Do viés histórico, identificar a infância como categoria social e a criança como sujeito histórico e de direitos com necessidades distintas das dos adolescentes, jovens e adultos decorre de avanços nos cenários político, econômico e sociocultural, os quais acarretam o reconhecimento social específico dessa criança pela sociedade da qual ela faz parte, o que envolve responsabilização em relação aos vários aspectos da vida infantil.

Até a publicação da LDBN/96, mesmo que em algumas situações os profissionais o fizessem, os cursos que preparavam professores para atuar no âmbito da educação infantil não objetivavam a formação para o cuidar/educar bebês ou o atendimento da

criança pequena, na perspectiva de período e desenvolvimento integral. As crianças das classes socioeconômicas mais favorecidas tinham acesso a atividades voltadas ao cuidar/educar de maneira integrada, enquanto aquelas oriundas das famílias menos abastadas tinham, prioritariamente, acesso ao atendimento remetido ao cuidado físico.

Entretanto, no atual contexto, a exigência de profissionais com formação específica destaca-se como estratégia para viabilizar a requerida qualidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, “[...] o que implica um retorno aos estudos do pessoal que já atua na área, porém sem habilitação específica para tanto” (MACHADO, 2000, p. 194).

Com as determinações contidas na LDBN/96, a formação específica do professor da educação infantil passa a merecer o respaldo legal necessário para possibilitar a constituição e a afirmação do saber próprio que justifica sua função social. Tal saber, fixado por seus pares, delega-lhe a autonomia sobre o mesmo e corrobora no processo de consolidação de sua profissionalidade. Temas peculiares à formação desse professor emergem nesse contexto, destaque para a integração conteúdo/forma imbricada ao desenvolvimento infantil e à elaboração de incontáveis projetos pedagógicos.

A Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (Coedi/MEC), no documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), por exemplo, propõe, para o professor da educação infantil, a formação inicial e continuada remetida à fixação da integração entre o educar e o cuidar como um dos elementos-chave para a melhoria qualitativa do atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. Com a mesma proposição, encontramos, no documento de 2006, denominado *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (PNEI), a seguinte observação:

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, 2006a, p. 18).

A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. (Ibid)

Na medida em que a legislação estabelece uma série de medidas de proteção à infância, é certo afirmar que um bebê, antes mesmo de seu nascimento, passa a ser alguém que possui mais que um lugar em seu seio familiar: antes de tudo, constitui-se como sujeito do direito à vida, à saúde, à alimentação, à brincadeira, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, ao lazer e à educação (MACHADO, 2000). Vale enfatizar, sem qualquer tipo de discriminação, que essa alusão diz respeito a todas as crianças brasileiras.

Segundo pesquisas e documentos atuais, desde o seu nascimento, a criança se revela como um ser altamente interativo. Tal capacidade se traduz em seu principal instrumento para entrar em contato e aprender/apreender os sentidos e significados contidos no mundo do qual faz parte; trata-se da interação criança-criança, criança-professor, criança-artefatos culturais, criança-família, criança-instituição e criança-mundo como modos histórico e culturalmente determinados de pensar, de agir, de sentir e de se relacionar nas várias áreas do saber. Nessa direção, afirmam as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCNEB):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86).

No contexto das creches e pré-escolas, a mediação do professor no processo de interação da criança com ele e demais elementos com os quais ela se relaciona viabiliza a transmissão/assimilação de sentidos e significados, que, por sua vez, levam à construção da identidade individual e coletiva, ao desenvolvimento da moralidade e da consciência de si, à apropriação das formas socialmente

estabelecidas de operar os objetos culturais e realizar as funções humanas com eles, de sorte a contribuir na perspectiva infantil, na ampliação e no aprofundamento da percepção e apreensão da realidade objetiva.

As DCNEB (BRASIL, 2013), assim complementam tal sentido:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (BRASIL, 2013, p. 87).

A partir da consideração da criança como sujeito interativo, histórico e de direitos, objetivou-se, nesta seção, elucidar as questões emanadas da legislação atual e dos documentos oficiais, em simetria com a pedagogia histórico-crítica, referentes à forma por meio da qual a criança da educação infantil deve ser considerada, situando-a no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, como cidadã, do direito a atividades permeadas por conteúdos que, de fato, promovam seu desenvolvimento e colaborem para a efetivação da dialética necessária à integração dos processos envolvidos na relação cuidar/educar, no interior das creches e pré-escolas.

No apontamento dos documentos oficiais e da tendência adotada por este artigo, as interações e a brincadeira posicionam-se como atividades-eixo, pelas quais os conteúdos inerentes às múltiplas áreas do conhecimento devem, em concomitância, ser transmitidos pelo professor e assimilados (incorporados) pela criança, de maneira a efetivar-se a contemplação da natureza da educação e da função social do professor da educação infantil.

Como já destacado, considerar a criança como ser interativo implica compreender que, desde seu nascimento, ela é capaz de interagir. A interação professor-criança, pautada na consideração desta como simples objeto da ação daquele, se apresenta inadmissível. No atual contexto político, cultural, social, ético e estético, é urgente o

estabelecimento de convivências dialógicas, respaldadas na relação sujeito-sujeito, nas quais a criança não se limite a desempenhar o papel de ouvinte, mas, como o professor, também assuma o lugar de falante.

Educar as crianças nessa perspectiva significa descartar as mazelas históricas dos sistemas de ensino percebidas na rigidez dos espaços, dos tempos e horários, do calendário letivo e/ou das programações, nos tradicionais processos de avaliação utilizados e na frequente desconsideração da voz daquele que aprende. Tal realidade revela situações inaceitáveis na proposta de qualquer atendimento educacional, em especial se dirigido a bebês e/ou crianças pequenas. Ao contrário, o atendimento de crianças pequenas deve pautar-se na priorização das características que definem o brincar e garantem o componente lúdico, tanto na abordagem curricular como no estabelecimento das interações.

### **A brincadeira e o lúdico no contexto pedagógico das creches e pré-escolas**

Em consonância com os documentos oficiais Brasil (2013, 2012, 2009a, 2006a e 2006b), entre outros, como pressuposto para a implementação da proposta pedagógica das creches e pré-escolas e do trabalho do professor da educação infantil, a *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, publicada em 2009 (RDCNEI), ratifica os três princípios fundamentais, em destaque, como modo de assegurar à criança: a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizando suas produções individuais e coletivas e conquista, por ela, da autonomia para a escolha de brincadeiras e demais atividades - *Princípios Éticos*; os direitos à cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática, analisando se as práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica da criança e criam contextos que lhe permitam a expressão de sentimentos, idéias e questionamentos comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade - *Princípios Políticos*; a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações

artísticas e culturais, de forma a valorizar a sensibilidade, o ato criador e a construção de respostas singulares que lhe garantam a participação em diversificadas experiências – *Princípios Estéticos* (BRASIL, 2009b, p. 8-9).

Como recurso em prol da providência e concretização de ambientes de aprendizagem associados à natureza de tais princípios, a RDCNEI (BRASIL, 2009b) determina:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2009b, p.9).

Percebe-se que a implementação dos princípios fundamentais deve suceder integrada à perspectiva lúdica, isto é, priorizando-se a liberdade da criança no dia a dia das creches e pré-escolas para fazer escolhas interativas e de brincadeiras. É justamente do caráter livre, revelado em graus de liberdade traduzidos em opções de escolha, que emerge o viés lúdico (de brincadeira), o qual garante o prazer e a satisfação na realização de qualquer atividade. Nesse sentido, Kishimoto (2013, p. 9) assegura:

O brincar é uma ação livre, espontânea, iniciada e mantida pela criança enquanto dura a brincadeira. É bom porque é divertido, dá prazer, a criança não é obrigada a produzir algum produto final, fica relaxada, envolvida, aprende regras, habilidades, linguagem e entra no mundo imaginário.

Na proposição assumida, o termo *brincar* é adotado para denominar o espaço de elaboração simbólica e singular tomado como o laboratório do pensamento infantil, que se apóia em objetos (brinquedos) representativos (bonecas, soldadinhos,

carrinhos, utensílios domésticos etc.) e neutros (caixas diversas de papelão, garrafas pet, toquinhos de madeira e latas vazias, entre outros), por meio dos quais se manifestam os jogos de construção, os jogos de regras e o jogo de papéis. Tais atividades se constituem em categorias do brincar, que se desdobram nas três modalidades supracitadas e se organizam em torno de vivências mais ou menos interativas, mais ou menos simbólicas e mais ou menos regradas (BRASIL, 1998).

Ao brincar, a criança imita, imagina, representa e se comunica, de uma forma específica, que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal e que um lugar pode ser outro. O brincar se caracteriza na memória em ação, na qual se observa, por meio do resgate da memória infantil, a coordenação das experiências de outrora através da sugestão provocativa advinda dos objetos. A reiteração do já conhecido, pela imitação diferida, atualiza os conhecimentos prévios da criança, permitindo a compreensão, aprofundamento e ampliação dos mesmos, de sorte a possibilitar a paulatina apropriação da realidade concreta e objetiva.

Ainda no documento *Versão Curricular Nacional para a Educação Infantil*, o brincar apresenta-se

[...] através de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; conteúdos sociais, tais como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (BRASIL, 1998, p. 10).

De acordo com esse documento, tais categorias de experiências definem as três modalidades básicas do brincar, dentre as quais o jogo de papéis se destaca como atividade principal e precursora do jogo de construção e do jogo com regras.

Situa-se, assim, como um dos desafios para o cumprimento da função social do professor da educação infantil, a sua formação didático-pedagógica para engendrar junto aos conteúdos ligados às diversas áreas do conhecimento existentes no

contexto educacional desse nível de ensino, realizando a integração, articulação e a sistematização na mesma esfera de relações, em sua prática educativa, dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais do desenvolvimento da criança. Far-se-á valer, dessa maneira, a brincadeira, percebida como o direito a graus de liberdade a serem exercidos pela criança como condição à contemplação da perspectiva lúdica implícita na legislação atual, nos documentos oficiais e nos princípios e pressupostos que balizam a pedagogia histórico-crítica. Nessa proposição, o manual de orientação pedagógica *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* (BRASIL, 2012, p. 11), assevera:

A criança é cidadã – poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um de seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e expressa em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo.

É oportuno salientar que o conceito de cidadania infantil em enfoque não se confunde com o de cidadania plena, porque a criança não responde por si. Dentre outras questões, não detém o poder do voto e nem pode satisfazer suas necessidades básicas de modo autônomo; na verdade, ela vive sob a tutela do adulto ou de uma instituição. Trata-se, portanto, de uma cidadania institucionalizada, semelhante à apreendida por Sarmiento (2012), concebida como aquela que ocorre no interior das organizações e instituições nas quais as crianças agem, de que se faz exemplo a escola, espaço no qual deve ocorrer, pela consideração da voz da criança, a contemplação de sua cidadania cognitiva, percebida na autonomia das atitudes infantis perante as atividades de caráter livre (brincadeira) e as impostas (trabalho), assim como na percepção, experimentação, expressão e apropriação do conjunto de sentidos e significados produzidos e acumulados historicamente pelo gênero humano.

Para Haddad, Cordeiro e Monaco (2012), propiciar ambientes de tal natureza à criança funciona como tarefa constituinte do saber próprio do professor da educação infantil, o qual transcende as atividades de natureza eminentemente lúdica latentes

nos processos de ensino e de aprendizagem. Também perpassa aquelas inerentes às relações interpessoais, à relação com as famílias, ao planejamento, à avaliação, aos cuidados físicos (segurança e higiene e saúde) e com o espaço.

Na ótica apontada buscou-se, nesta seção, caracterizar o conceito de brincadeira, desvelando suas modalidades de modo articulado ao reconhecimento da criança enquanto cidadã de direitos, no atual contexto social e político do Brasil. Na seção subsequente, pretende-se complementar a caracterização da brincadeira na mesma perspectiva teórica, no que tange às possibilidades metodológicas de se efetivar a dialética necessária entre brincadeira e o trabalho, no interior das instituições de educação infantil, de sorte a ratificar o saber próprio do professor da educação infantil como elemento central no processo de constituição de sua profissionalidade docente.

### **A brincadeira, o jogo e o trabalho como elementos do saber próprio do professor da Educação Infantil**

Dantas (2002, p. 111), ao conceituar o vocábulo *jogo*, chama a atenção para o fato dos termos *jogo* e *brincadeira* serem fundidos nas línguas francesa (*jouer*) e inglesa (*play*). Em razão desse fato, frequentemente se desconsidera a distinção de ordem psicogenética latente na língua portuguesa, na qual o brincar antecede o jogar.

Todavia, a palavra *lúdico* contempla ambos os termos: *brincar* - atividade pautada na conjugação da imaginação explícita com regras ocultas; e *jogar* - atividade com regras explícitas e imaginação oculta (VYGOTSKY, 2014). O que inquieta a autora é o fato de que, ao solicitarmos sinônimos para o termo *lúdico* a profissionais do quadro do magistério, de maneira quase que consensual, a resposta é *prazeroso*, *divertido* - mas nunca *livre*! A autora acha essa realidade uma distorção grave e de infelizes consequências, isto é, os profissionais da área da educação perceberem apenas o efeito e não a sua causa:

[...] o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Parece impossível definir-se o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho. (DANTAS, 2002, p. 111).

No contexto educacional, em especial das creches e pré-escolas, quando o professor se julga autorizado a impor atividades por ele consideradas prazerosas, na maioria dos casos os convites representam convocações que não admitem recusa. Dessa feita, resulta um paradoxo que pode levar os próprios defensores da pedagogia da brincadeira a traírem seus próprios fins. Ao se planejar a educação pela brincadeira, de modo dialético, há a necessidade de se considerar a brincadeira pelo trabalho, pois “[...] nenhuma brincadeira constitui o todo, nem mesmo a base da educação. À iniciativa lúdica da criança deve corresponder, em outros momentos, a iniciativa educativa do adulto” (BROUGÈRE, 2010, p. 93).

Se tentarmos empregar a liberdade com o sentido de alguma possibilidade de escolha, teremos que nos referir a graus de liberdade, os quais se iniciam com a possibilidade de recusa a um convite do professor e se ampliam na medida em que se multiplicam as alternativas de atividade, isto é, a liberdade aumenta na proporção em que são oferecidas possibilidades de ação traduzidas em opções de escolha.

Tal forma de se organizar o trabalho não se confunde com o entendimento de que o cumprimento de nenhuma atividade deva ser determinado, mas que o equilíbrio entre o livre e o imposto deve ser encontrado. Nessa proposição, é imprescindível, ao professor da educação infantil, a ciência de que a atividade planejada, sistematizada e imposta à criança como única opção se configura como trabalho. “A dialética jogo-trabalho é indispensável à saúde de ambas as práticas: pode resgatar a liberdade do jogo e o prazer do trabalho” (DANTAS, 2002, p. 113).

Ao interpretar a concepção de Wallon<sup>4</sup>, Dantas (2002, p. 113) conclui que, nessa ótica, *infantil* é sinônimo de *lúdico*, quer dizer, “[...] toda atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme”. Nessa relação paradoxal que é a marca da dialética implícita nas teorias de Wallon e Vygotsky, as atividades surgem

---

<sup>4</sup> WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: PUF, 1950.

livres, ou seja, não instrumentais, no sentido de não serem produtivas. A criança as exerce por simples prazer funcional (atividades-fim). Por esse processo, ela as aperfeiçoa, capacitando-se para utilizá-las como ações intermediárias em cadeias de ações mais complexas (atividades-meio). O que se descreve é um movimento de devir que leva da brincadeira ao trabalho e do trabalho à brincadeira, isto é, da atividade-fim para a atividade-meio e vice-versa.

Com vistas ao estabelecimento do saber próprio do professor da educação infantil ligado aos direitos da criança e aos parâmetros, diretrizes e determinações provindos dos documentos oficiais, propomos a consideração da brincadeira e do trabalho nas creches e pré-escolas, a partir da concepção de educadores que fizeram do trabalho o eixo do processo reflexão-ação.

Ao se analisar as proposições de Dewey (1979), observa-se o trabalho como uma objetivação do pensamento, como uma atividade que pode adicionar ao prazer do processo o benefício do produto. Se bem utilizado, o trabalho pode acrescentar ao caráter efêmero do processo a permanência de um resíduo. Assim composto, o trabalho é regenerado em sua origem, desde a escola, cujo sentido pessoal é recuperado, autorregulado em sua organização, reconhecido e valorizado nos limites da sua produção (resultado) final. Configurada dessa maneira, pode-se objetivar no contexto educacional a relação dialética entre trabalho-brincadeira e brincadeira-trabalho.

Nessa acepção, tanto a atividade livre (brincadeira) como o trabalho, compreendido como atividade planejada, sistematizada e imposta à criança, devem permear o contexto da educação infantil. O acesso ao brincar livre, isto é, a oportunidade concedida à criança para sozinha explorar e investigar materiais e situações deve ser a precursora de um brincar mais desafiador, com um produto (objetivo) estabelecido *a priori* - trabalho. Todavia, ele também pode e deve ser sua consequência.

Povoar o espaço com jogos viáveis, passíveis de utilização autônoma, requer do professor da educação infantil um alto grau de conhecimento sobre o desenvolvimento psicogenético da criança (DANTAS, 2002).

Na tendência indicada, o inciso IV do Artigo 3º da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ratifica:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Para implementar a alternância entre o livre e o imposto, superando práticas espontaneístas, o professor precisa mobilizar conhecimentos decorrentes da alternância de práticas que interfiram de modo indireto e direto no desenvolvimento da criança. Valendo-nos de Martins (2012, p. 95, grifos da autora), os conteúdos de interferência indireta são referenciados como conteúdos de formação operacional, referentes a saberes interdisciplinares, os quais devem estar sob o domínio do professor e implícitos nas atividades planejadas e disponibilizadas às crianças. “Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e, nesse sentido, é que promoverão, nelas, o que classificamos como *conteúdos aprendizagem indireta*”. Ao serem disponibilizadas, tais oportunidades de aprendizagem

[...] incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. (MARTINS, 2012, p. 95).

Por sua vez, citados pela autora como conteúdos de formação teórica, os conteúdos de formação direta compreendem o domínio, pelo professor, das várias áreas do saber científico convertido em saberes escolares. Tais conteúdos permearão:

[...] as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação, devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. (MARTINS, 2012, p. 96).

No que se refere às possibilidades da efetivação da dialética entre o jogo e o trabalho na perspectiva da interferência indireta – conteúdos de formação operacional, Dantas (2002, p. 26-27) ilustra com o seguinte exemplo: um novo material, *polydron*, foi apresentado a um grupo de crianças. O brinquedo consistia em quadrados e triângulos plásticos que se encaixavam de uma maneira singular, como em um entalhe de trabalho em madeira.

As crianças tiveram a oportunidade de brincar livremente com os materiais em várias ocasiões, com tempo suficiente para explorá-los até parecerem compreender e familiarizar-se com suas propriedades, qualidades e possíveis funções. A própria professora então construiu um cubo de quadrados de polydron, um dos quais incluía uma tampa com dobradiças. Ela perguntou às crianças se eram capazes de construir uma 'caixa' semelhante, e ao fazer isso, nesta ocasião, envolveu as crianças em um brincar dirigido. As crianças prontamente construíram seus próprios cubos, discutindo cores, forma, número de peças, o que fazia a tampa abrir, e assim por diante. Seus esforços foram discutidos com a professora e elogiados por ela, e o material foi então guardado para uma outra ocasião. Quando surgiu essa outra ocasião, as crianças puderam novamente brincar livremente e voltaram a fazer cubos com tampas de dobradiças, desta vez incluindo pequenos personagens de plástico dentro. Isso levou uma criança a mudar sua tampa, acrescentando um outro quadrado ao topo e apoiando um quadrado contra o outro para fazer um telhado: o brincar livre e uma nova aprendizagem de uma só vez.

No exemplo supracitado, quando as crianças, de forma livre (lúdica), em várias ocasiões, puderam manipular os materiais, exploraram suas propriedades, se familiarizaram com elas e se apropriaram das qualidades e possíveis funções (possibilidades de utilização). Nessa etapa, as probabilidades de aprendizagem contidas no material foram fixadas pelas crianças, por meio de automatismos específicos, configurando-se como *brincadeira*. Quando a professora construiu um cubo de quadrados de *polydron* (um dos quais com uma tampa com dobradiças) e perguntou às crianças se elas seriam capazes de construir uma caixa semelhante,

ela as envolveu em um brincar dirigido, que, naquele momento, por ter sido objeto de planejamento prévio e única opção de atividade, se caracterizou como *trabalho*. Após as diversas descobertas, os elogios da professora dirigidos às crianças e suas produções, o material foi guardado para uma nova ocasião. Por fim, quando a professora providenciou essa outra ocasião, por nós definida como *brincadeira*, novamente, de modo livre (lúdico), as crianças manipularam o material e se dispuseram a, mais uma vez, fazer caixas com tampas de dobradiças, desta vez, com a inclusão de novos elementos (personagens de plástico dentro das caixas). Quando uma das crianças mudou a tampa da caixa que construía e acrescentou outro quadrado ao topo, apoiando um quadrado com o outro para fazer um telhado, evidenciou-se a dialética necessária entre o brincar e o trabalho, pela qual se manifestou, no exemplo relatado, em concomitância, o brincar livre e uma nova aprendizagem. Nesse trâmite, estiveram incluídos o jogo de construção e o jogo de regras, este delimitado pelas possibilidades de encaixe das peças do material derivadas de suas formas e propriedades físicas, e aquele, pela construção em si.

Remetendo-nos a um exemplo referente à interferência direta, isto é, aos conteúdos de formação teórica, quando, ao longo de um ciclo de aprendizagem, nas atividades empíricas planejadas e desenvolvidas ao longo do ano letivo atinentes à horta escolar, gradualmente o professor transmite as técnicas historicamente construídas e acumuladas pelo gênero humano de manejo no preparo da terra e das mudas, de plantio e das formas de cultivo e de colheita a serem destinadas a cada espécie de hortaliça, de forrageira e de leguminosa, de sorte a convencer a criança que, para crescer de modo pleno e saudável, determinada cultura agrária, além de água na proporção e frequência adequadas, também necessita da terra preparada com macros e micronutrientes específicos, averigua-se através da interferência direta, a gradual ampliação e sistematização dos conceitos espontâneos.

A alternância entre momentos de interferência direta e outros resultantes do caráter livre, obtida por meio da disponibilização de possibilidades de escolha à criança, nos quais ela exercita e enraíza as noções que outrora lhe foram transmitidas, caracteriza a dialética implícita entre a brincadeira e o trabalho, no contexto educacional da criança da educação infantil.

O processo de evolução das noções apreendidas pela criança, nos exemplos

supracitados, respaldará suas aprendizagens futuras. No primeiro, dentre outras, as noções lógico-matemáticas, que nos anos iniciais do ensino fundamental subsidiarão as operações contidas no componente curricular matemática; no segundo, aquelas associadas à biologia e seus desdobramentos. Saviani (2013, p. 18) explica que esse é o fenômeno implícito no processo de aprendizagem através do qual se dá a transmissão-assimilação do saber sistematizado: “Também aqui é necessário fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los ao nosso próprio ser”; dominadas as formas básicas, as mais elaboradas tendem a fluir e ser incorporadas (automatizadas) com maior desenvoltura.

Na tendência apontada, pretendeu-se, neste artigo, desvelar as questões inerentes à maneira pela qual o trabalho do professor da educação infantil poderá atender, em seu nível e etapa de atuação, a natureza e especificidade da função social que lhe cabe, de modo a contribuir para a afirmação de sua profissionalidade docente. Para tanto, não se adotou por finalidade a rigorosa investigação dos elementos que implicam e dialeticamente decorrem da fragilidade qualitativa da formação inicial e continuada do professor da educação infantil. Debruçou-se na conceituação, caracterização e contextualização da brincadeira, do jogo e do trabalho enquanto elementos constituintes do saber próprio desse professor, os quais lhe conferem o poder de decisão, controle e autonomia sobre as práticas desenvolvidas e a consequente responsabilização social pelas mesmas.

Buscou-se, assim, engendrar, em harmonia com a pedagogia histórico-crítica, a brincadeira, o jogo e o trabalho como elementos que podem garantir à criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, a aprendizagem/apreensão do saber sistematizado disponibilizado e mobilizado na prática educativa do professor, sem desconsiderar o elemento lúdico, peculiar e imprescindível no contexto educacional da educação infantil. Em consonância com Roldão (2005), cremos que assim se ratifica, ao professor da educação infantil, o sentimento de pertença ao seu corpo coletivo que produz, partilha, regula, ressignifica e defende tanto o exercício da função como o acesso a ela e, sobretudo, a consolidação do saber necessário que lhe advém essencialmente do reconhecimento social de um saber que legitima sua profissionalidade.

## **Considerações finais**

Para identificar os aspectos gerais que posicionam o saber próprio como elemento central na constituição da profissionalidade do professor da educação infantil, previamente se faz necessário esclarecer que, através desse saber é que se efetiva o cumprimento da função social desse professor, imbricado à contemplação, nesse nível e etapa de ensino, da natureza da educação. Convém enfatizar que, como a de qualquer outro, a função social desse professor deriva do sentido social, quer dizer, da necessidade social emergida pelo atual contexto político, legislativo, sociocultural, ético e estético, que posicionam a criança como cidadã do direito de ser cuidada e educada em sua integralidade.

Ao se levar em conta que o papel central da escola é o de socializar o saber historicamente construído e acumulado pelo gênero humano a todos os membros da espécie humana, ao cumprir a função social que lhe cabe, atrelada a esse princípio, o professor da educação infantil contempla, também, na respectiva etapa de ensino, a natureza da educação. Assim, o cumprimento de sua função social articula-se à condição de a criança, em concomitância com sua prática educativa (trabalho), consumir o produto desse trabalho. Trata-se da consolidação do saber próprio que se efetiva pela transmissão/assimilação do saber sistematizado (científico) acordado à necessária indissociabilidade conteúdo-forma.

O saber próprio do professor da educação infantil se fixa através da construção teórica e didático-pedagógica do corpo corporativo do qual faz parte e da subsequente materialização de práticas adequadas que se transformem em novos estudos e pesquisas, com vistas a promover novos conhecimentos em prol do atendimento das necessidades e anseios sociais, no que tange ao reconhecimento e validação dos direitos da criança. Como o de todo professor, o saber próprio do professor da educação infantil não se limita a ensinar, por meio da incontestável necessidade do domínio teórico; complementa-se na mobilização de elementos teóricos e práticos, ampliando, aprofundando e sistematizando os conceitos

espontâneos adquiridos pela criança fora dos contextos nos quais a educação institucionalizada ocorre.

Constata-se, nessa perspectiva, que a formação inicial e a formação continuada do professor da educação infantil, propiciadas pelos os cursos de pedagogia e pelas instituições de educação infantil, não devem se limitar a práticas reduzidas à compreensão do como fazer e busca de respostas imediatas para problemas situacionais do cotidiano escolar. Devem adotar o propósito de formar esse profissional, para que ele se aproprie dos artefatos culturais necessários para transcender a centralidade desse saber, de modo a compreender os nexos explicativos da realidade da qual faz parte, pautados nas relações sociais derivadas do sistema de produção, que os determina.

Na configuração apresentada, a profissionalidade do professor da educação infantil, em primeiro lugar, se constitui pela necessidade social gerada pelo reconhecimento atual da criança enquanto sujeito histórico e do direito a ser protegida e educada integralmente; em segundo lugar, dada a etapa de desenvolvimento na qual se encontra a criança da educação infantil e sua atual posição social como cidadã de direitos, há conteúdos específicos historicamente produzidos e acumulados pelo gênero humano a serem transmitidos, de maneira a possibilitar que ela os assimile/apreenda; em terceiro lugar, o amplo e profundo domínio de tais saberes e a forma adequada de ensiná-los constituem o saber próprio (específico) do professor da educação infantil, o qual lhe garante o poder de decisão e autonomia sobre o mesmo, assim como o sentimento de pertença a um grupo corporativo que dialeticamente produz, nomeia, defende, ressignifica e confere atualidade a esse saber, sendo que o elemento central que agrupa a todos os demais é o saber próprio (específico) desse professor.

Enfim, conclui-se que a contemplação, em seu campo de atuação, da natureza da educação e da função social do professor da educação infantil imbrica-se a permanente e necessária produção, atualização e ressignificação corporativa do saber próprio, o qual, integrado e articulado às tarefas ligadas às relações interpessoais e com as famílias, ao planejamento, à avaliação e à organização lúdica dos ambientes das creches e pré-escolas, dialeticamente leva a se complementarem o cuidar e o educar e a brincadeira e o trabalho na progressiva

sistematização dos saberes infantis de caráter espontâneo, postando-se como condição cerne para a firmação do reconhecimento e valorização social da profissionalidade do professor de educação infantil.

## Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/CNE, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB 1/99. *Diário Oficial da União*, Brasília: CNE, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Brincar*. Versão Curricular Nacional para a Educação Infantil. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: CEN, 1979.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Alegre: Porto Editora, 1997.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

HADAD, L.; CORDEIRO, M. H.; MONACO, G. L. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creches e pré-escolas: buscando compreender tensões e oposições. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 25, p. 134-154, jan./jun, 2012.

KISHIMOTO, T. M. *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. TV Escola, ano XXIII, Boletim 12, p. 9-26, jun. 2013.

MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M (Orgs). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2012.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF, 1989.

ROLDÃO, M. C. Professores para quê? Para Uma Reconceptualização da Formação de Profissionais de Ensino (a). *Revista Discursos*, Lisboa, n. 2, p. 95-120, 2006.

\_\_\_\_\_. *Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SARMENTO, M. J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas, Imprópria. *Política e pensamento crítico*. UNIPOP, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 45-49, 2º sem. 2012.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade Educação. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: aspectos históricos*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Disponível em: <[http://www.Ttds.urfj.br/gis/A brincadeira seu papel.htm/](http://www.Ttds.urfj.br/gis/A%20brincadeira%20seu%20papel.htm/)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: PUF, 1950.