DIÁLOGO AUTORAL: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, DA LUDICIDADE E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

DAIANE SILVA RODRIGUES CAMPELO

RESUMO

Este artigo discute aspectos fundamentais da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tomando como referência as políticas públicas educacionais, os documentos normativos e a literatura especializada. Inicialmente, aborda-se a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e os avanços legais que contribuíram para sua consolidação como primeira etapa da Educação Básica, destacando a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. A discussão evidencia a construção de uma concepção de criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, reconhecendo sua participação ativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em seguida, são analisados elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico, com destaque para a intencionalidade docente, a organização dos tempos, espaços e materiais, a relação entre escola e família e a articulação entre educar e cuidar. Também se discute a ludicidade como dimensão essencial das práticas educativas na Educação Infantil, compreendendo o brincar não apenas como momento recreativo, mas como possibilidade de interação, expressão, investigação, construção de conhecimentos e desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, o professor assume papel de mediador, organizando ambientes acolhedores, acessíveis, investigativos e favoráveis à autonomia e à participação das crianças. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise de legislações, documentos curriculares e produções acadêmicas relacionadas à infância, ao currículo, à ludicidade e às práticas pedagógicas. Conclui-se que a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade requer a articulação entre as políticas públicas e as práticas concretas desenvolvidas no cotidiano das instituições, bem como a valorização e a formação dos profissionais da educação. Assim, compreender o trabalho pedagógico a partir das experiências das crianças, das interações, das brincadeiras e da organização intencional dos ambientes contribui para a construção de uma educação comprometida com os direitos, a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trabalho pedagógico; Ludicidade; Currículo; Políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil consolidou-se nas últimas décadas como a primeira etapa da Educação Básica, assumindo um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Esse reconhecimento é resultado de importantes avanços nas políticas públicas edu-cacionais, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curri-cular (BNCC). No âmbito municipal, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, constitui um importante referencial para a organização das práticas pedagógicas, reafirmando a criança como sujeito histórico, social e de direitos e orientando o trabalho docente a partir das interações, das brincadeiras e das experiências vividas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, refletir sobre o Currículo da Cidade significa compreender que o currículo extrapola a seleção de conteúdos, constituindo-se como um conjunto de experiências que

favorecem a aprendizagem, a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral das cri-anças. A organização dos espaços, a ludi-

cidade, a intencionalidade pedagógica, a relação entre escola e família e o papel mediador do professor configuram-se como elementos essenciais para a construção de práticas educativas comprometidas com os direitos das infâncias e com uma educação de qualidade. Dessa forma, este artigo tem como objetivo estabelecer um diálogo autoral com o Currículo da Cidade de São Paulo, discutindo seus fundamentos e suas contribuições para a orga-nização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, articulando-os às políticas públicas e aos referenciais teóricos que sustentam a concepção contemporânea de infância.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A análise fundamenta-se em documentos norma-tivos que orientam a Educação Infantil brasileira, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Cur-rículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019), articulados às contribuições de autores que discutem infância, currículo, ludicidade, organização dos espaços educativos e práticas pedagógicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os tópicos a seguir apresentam uma reflexão sobre aspectos fundamentais da organiza-ção do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tomando como referência o Currículo da Ci-dade de São Paulo e os principais documentos que orientam essa etapa da Educação Básica. Inicialmente, discute-se a constituição da Educação Infantil à luz das políticas públicas e da legislação educacional. Em seguida, abordam-se a organização das práticas pedagógicas, a in-tencionalidade docente, a ludicidade, os espaços educativos e a relação entre educar e cuidar, evidenciando como esses elementos contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação dos princípios que orientam o currículo da Educação Infantil.

2.1 Reflexões em torno da organização do trabalho pedagógico: ambiente, espaço e materiais

As concepções de criança variaram ao longo do tempo e dentro da educação. Os direitos alcançados para a concretização de acesso ao ensino trouxeram novas discussões e novas propostas pedagógicas voltadas para apreender a criança como um sujeito que produz e é reflexo de uma história, é cercado de experiências e tem muito a contribuir.

Pensar a criança na contemporaneidade significa romper com uma visão de um ser sem papel social ativo. Sarmento (2004) afirma que "a contemporaneidade tem aportado a pluralização dos modos de ser da criança, a heterogeneização enquanto categoria social geracional" (p. 1). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) compreende a criança como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva" (Brasil, 2010, p. 12). A proposta é que o trabalho com essas crianças seja pautado dentro de um currículo que contemple suas experiências de mundo e promovam seu desenvolvimento integral.

Essa concepção também é reafirmada pelo Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019), ao reconhecer as crianças como sujeitos competentes, curiosos e produtores de cultura. O documento orienta que o currículo seja construído a partir da observação, da escuta e da documentação pedagógica, considerando os interesses, as necessidades e as experiências das crianças como ponto de partida para o planejamento. Assim, o cotidiano da Educação In-fantil deve favorecer a participação ativa das crianças, respeitando seus tempos, suas formas de aprender e suas diferentes maneiras de se relacionar com o mundo.

Um trabalho que estimula a criança e que contempla vários aspectos do desenvolvimento como o físico- motor, afetivo e social, contribui para o desenvolvimento da criança. Exemplo dessa qualidade pode ser exemplificado na questão do afeto. Ferreira e Régner (2010) ressaltam que a afetividade inter-

fere na aprendizagem dos alunos, “na proposta educativa Walloniana, a integração é um conceito fundamental na formação do educando”, (p. 30). O afeto tem assim uma relação direta com o cognitivo, pois faz parte da formação do eu, como um sujeito ativo, que deseja aprender, é cercado de anseios, sonhos, ou seja, está intrínse-co a sua formação global. A partir das relações de afeto, por exemplo, muitas posturas são desenvolvidas, tais como, respeito, autonomia, sensibilidade, ou seja, aspectos essenciais ao desenvolvimento e nas relações sociais.

A criança que dialoga, externaliza seu eu, argumenta, tem liberdade, constrói de forma conjunta, é escutada, aproveitas os espaços da sala de aula e da escola, constrói suas percep-

ções, ou seja, constrói com o professor a sua identidade. Esse planejamento traz bom resultados, pois coloca a criança como sujeito ativo, que constrói conhecimento, pesquisa e não fica vulnerável a posturas ideológicas com verdades prontas. Futuramente pode se tornar um cidadão livre para escolher, opinar conforme as suas concepções de mundo.

Um ambiente estimulador possui diferentes recursos que permitem que a criança se descentre da figura do educador, ou seja, que não precise da presença próxima do adulto o tempo todo. Quando isso ocorre, o espaço se torna um grande aliado, onde as crianças se sentem seguras para explorá-lo, mesmo sem as intervenções constantes do adulto (Horn; Osterkamp; Krindges, 2014, p. 106).

A ação pedagógica ganha um impulso significativo, promovendo a autonomia das crianças, as atividades em grupo e consequentemente atingem uma maior exploração dos diversos ambientes escolares e da liberdade para sozinhos ou em grupos conquistarem a privacidade. “O espaço é algo projetado, por isso ele pode ser modificado de acordo com as relações sociais vividas ali. A sala de aula, por exemplo, pode ser transformada de tempos em tempos, proporcionando novas experiências” (Horn; Osterkamp; Krindges, 2014, p.106). Ainda segundo as autoras a organização do espaço escolar não precisa ser impecável, é possível construir inúmeros brinquedos com materiais de reciclagem, como exemplo ambas mencionam a sucata, pois através dela resultam uma série de possibilidades e aprendizagem. Essa perspectiva dialoga diretamente com o Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019), ao compreender os espaços como elementos educativos que comunicam intencionalidades pedagógicas e promovem experiências de aprendizagem.

Nessa concepção, o ambiente deixa de ser apenas o local onde as atividades acontecem para tornar-se um recurso que favorece as interações, as brincadeiras, a autonomia e as múltiplas linguagens das crianças. Assim, materiais simples e reutilizáveis, como as sucatas, assumem importante papel na criação de contextos investigativos e criativos, valorizando a sustentabilidade, a imaginação e a parti-cipação infantil.

O espaço escolar tem muito a contribuir com esse papel, pois um ambiente adequado, acolhedor, estimulador e educativo oferece possibilidades para que as crianças aprendam e se desenvolvam, não necessitando do professor a cada instante, pois não é apenas o professor que ensina (Horn; Osterkamp; Krindges, 2014, p.110), Nessa perspectiva, o espaço deixa de ser apenas um cenário onde as atividades acontecem e passa a constituir um elemento pedagógico que favorece a autonomia, as interações e as descobertas das crianças, tornando-se um impor-tante mediador do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é essencial também mencionar o papel da família na organização do trabalho pedagógico. Picanço (2012) salienta que é fundamental uma boa relação entre escola e família, ambas precisam estar numa relação equilibrada, de paz, diálogo, interação. Para a autora essa é uma relação que não deve ser pensada sem parceria. A família tem papel pri-mordial nesse suporte, o dialogo entre pais e filhos sobre as novas descobertas, novos desafi-os, proporcionam maior segurança e menos sofrimento para essas crianças.

2.2 **Legislação que rege a Educação Infantil**

A educação infantil ganha avanço significativo com os direitos assegurados através da Constituição de 1988, que já preconiza em seu artigo 208 educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Após a promulgação da Carta Constitucional de 1988 outros direitos foram assegurados a criança entre eles com a Lei 8069/90, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96.

No que concerne o Estatuto da Criança e do Adolescente e a educação, essa lei preco-niza em seus artigos 3º e 53 º que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desen-volvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente representa um marco na consolidação da criança como sujeito de direitos. Ao assegurar o direito à educação e ao desenvol-vimento integral, o ECA rompe com concepções assistencialistas historicamente atribuídas à infância e fortalece a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade na ga-rantia de condições que favoreçam o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a educação in-fantil deixa de ser compreendida apenas como um espaço de cuidado e passa a assumir um

papel educativo fundamentado na promoção da cidadania e no respeito às singularidades das crianças.

A partir de 1994 já inicia-se uma serie de discussões em torno da educação infantil e o que lhe cabe em termos de política. Nesse momento já se discutia a construção da LDB e como se organizaria a educação no contexto nacional. Em 1995, o Ministério da Educação apontou algumas linhas de ação que pudessem trazer bons resultados para a educação infantil, entre elas:Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (Brasil, 2010, p.10).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 colocou em destaque a educação infantil, ressaltando que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em:-creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;-pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras co-muns

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um míni-mo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno par-cial e de 7 (sete) horas para a jornada integral

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil, o que podemos observar é que as políticas foram se entrelaçando e constituíram-se como importantes subsídios para a produção de documentos e políticas. Em 1998, dois anos após a promulgação da LDB o Ministério da Educação- MEC lançou a seguinte publicação: "Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil", assim como também entrou em cena Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curricula-res Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. O Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) coloca como essencial dentro da educação infantil os seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

• o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; • o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; • a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; • o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI chamam a atenção para alguns objetivos, mencionaremos alguns deles:

Integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino por meio de autorização e credenciamento destas pelos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação; Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições. Garantir o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil. Garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil. Expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, visando alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais. Assegurar a qualidade do

atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas).Garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da Educação Infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área. Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural. Ampliar os recursos orçamentários do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil Brasil, 2010, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ampliam essa perspectiva ao estabelecer princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as propostas pedagó-gicas das instituições. Diferentemente de documentos anteriores, as DCNEI enfatizam que a criança é sujeito histórico, social e cultural, produzindo cultura ao mesmo tempo em que é constituída por ela. Dessa forma, as práticas educativas passam a ser organizadas tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, reconhecendo a participação ativa das crian-ças na construção do conhecimento.

No ano de 2001 foi promulgado o PNE – Plano Nacional de Educação, que ressalta como deve ser realizada a ação de responsabilidade entre os entes federados com a educação:

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na corresponsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal (Brasil, 2010, p.14).

O Plano Nacional de Educação reforça que a garantia do direito à educação infantil depende da articulação entre União, estados e municípios, evidenciando a necessidade de fi-nanciamento, planejamento e gestão compartilhada. Ao estabelecer metas para ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento, o documento fortalece a compreensão da edu-cação infantil como política pública estratégica para o desenvolvimento social do país

É importante ressaltar que toda essa operação também resultou em documentos que contribuem para avaliar a educação infantil. Em 2006 tivemos a criação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, em 2009. A educação infantil é responsabilidade dos municípios, em consonância com o apoio do Estado. Com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

Além dessas disposições postas nos documentos de politicas públicas e na legislação, é essencial também mencionar o que é assegurado às crianças com deficiência. Ainda com base na LDB em seu artigo 58: “a educação especial corresponde a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim, pode-se concluir afirmando que se tem uma vasta política para o atendimento das crianças em período

escolar no Brasil. Entretanto, não apresenta satisfatoriedade integral, pois ainda se encontra fortes percalços para a concretização desses direitos.

No âmbito dos sistemas municipais de ensino, essas diretrizes nacionais foram reinterpretadas e materializadas em documentos curriculares próprios. Na cidade de São Paulo, o Cur-rículo da Cidade: Educação Infantil constitui um importante referencial para a organização das práticas pedagógicas nas unidades educacionais, dialogando diretamente com as Diretrizes Cur-riculares Nacionais para a Educação Infantil, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os princípios assegurados pela Constituição Federal, pela LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) reafirma a criança como sujeito de direitos, protagonista de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento com-

preende a infância como uma etapa marcada pela curiosidade, pelas múltiplas linguagens, pelas intera-ções e pelas brincadeiras, reconhecendo que as experiências vividas pelas crianças constituem elemento central na construção do conhecimento. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de maneira a garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam investigações, descobertas, expressões e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

2.3 Atividades lúdicas: repensando as práticas

O documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) define três conjuntos de princípios (éticos, políticos e estéticos) que devem nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, dentro dele está a ludicidade.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Pensar a criança na contemporaneidade significa romper com uma visão de um ser sem papel social ativo. Sarmento (2004) afirma que "a contemporaneidade tem aportado a pluralização dos modos de ser da criança, a heterogeneização enquanto categoria social geracional" (p. 1). Além dessas mudanças na concepção de criança ainda tem-se algumas questões que são reflexos da modernidade, a forma de organização familiar é um exemplo e isso coloca a criança diante de vivências diferenciadas.

Dessa forma, Teixeira (2018) destaca que a concepção que se adequa ao contexto vivenciado pelas crianças na contemporaneidade está na interacionista, e é justamente ela que está ao lado da ludicidade. A ludicidade tem uma grande relevância para o desenvolvimento cognitivo da criança. "O conceito de ludicidade e a importância do brincar vem permeando o desenvolvimento infantil e tem contribuído significativamente para aprimorar a inteligência, a socialização e as habilidades psicomotoras das crianças" (Texeira, 2018 p. 33). A ludicidade impulsiona as relações sociais, a cooperação, o trabalho em grupo, a sensibilidade, o que automaticamente nos remete a refletir os princípios que podem e devem estar inseridos nesse momento.

Nessa perspectiva, ao deixar livre a criança para a escolha das atividades realizadas, jogo, brincadeiras, sem nenhuma distinção, colocará em evidencia os princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). O princípio ético no que diz respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades, além da autonomia de escolha para as atividades que realizarão. Dessa forma, os brinquedos, brincadeiras e as questões envolvendo distinção de gênero não serão hierarquizados dentro desse princípio. A não diferenciação das brincadeiras contribuirá para construção de valores essenciais para a construção de indivíduos desprovidos de qualquer tipo de preconceito e que poderão questio-nar e intervir futuramente diante dessas situações (Brasil, 2010).

O princípio político nessa situação esta inserido na questão da cidadania, ao realizar atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras diversificados, a educação estará oferecendo ao aluno a oportunidade de experiências diversificadas, sem discriminação, o que automati-camente formará preceitos cidadãos. E por fim, o principio estético que lhe oportuniza o direi-to a participar de experiências diversificadas, desmistificando a quebra de regras sociais como: é brincadeira de menina, é cor de menino, por exemplo.

Ainda sobre a ludicidade Maluf (2014, p. 21) pontua que:

São lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa no momento, associ-

ando o ato, pensamento e sentimento. A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo, ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação. Porém, o mais importante da atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização.

A realização da atividade lúdica, dessa forma, precisa esta acompanhada de um processo de intencionalidade que não esteja somente aliado ao processo de prazer, mas de processos que possam contemplar valores morais, sociais éticos e políticos. O professor é o grande mediador, ele contribui para que se concretize a autonomia, liberdade, porém precisa está atento às ações

realizadas pelos alunos e relacioná-los como o que foi traçado dentro do planejamento, se houve ou não a obtenção dos objetivos almejados.

Maluf (2014, p. 44) menciona nesse contexto algumas observações que devem cercar a prática do educador no trabalho com a ludicidade e destaca que, "o conhecimento de mundo deve ser levado para o educando, buscando desenvolver nele uma postura investigativa, que o torne capaz de constituir ideias, que considerem a multiplicidade de maneira pessoal, social e cultural". A proposta é que o trabalho com essas crianças seja pautado dentro de um currículo que contemple suas experiências de mundo e promovam seu desenvolvimento integral.

CONCLUSÃO

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a Educação Infantil ocupa um lugar estratégico na formação humana, sendo responsável por promover experiên-cias que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. As políticas públicas brasileiras representaram importantes avanços ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e ao esta-belecer princípios que orientam a organização das práticas pedagógicas nas instituições de Edu-cação Infantil.

Observou-se que documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Currículo da Cidade de São Paulo reafirmam a centralidade das interações, das brincadeiras e das experiências infantis na construção do currículo. Nessa perspectiva, o pro-fessor assume um papel de mediador, organizando espaços, tempos, materiais e situações de aprendizagem que respeitem as singularidades, os interesses e os diferentes ritmos das crianças. Também se destacou que a organização dos ambientes, a utilização de materiais diver-sificados, a ludicidade e a parceria entre escola e família constituem elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas. O brincar, quando planejado de forma intencional, ultrapassa a dimensão recreativa e torna-se um importante instrumento para o de-

senvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e motor das crianças.

Por fim, compreende-se que os avanços legais e curriculares representam importantes conquistas para a Educação Infantil. Entretanto, sua efetivação depende das condições concre-tas de funcionamento das instituições, da valorização dos profissionais da educação, da forma-ção continuada e da construção de propostas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças. Assim, pensar a Educação Infantil na contemporaneidade implica reconhecer a criança como protagonista de suas aprendizagens e compreender o currículo como um conjunto de ex-periências que possibilitam sua participação ativa na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta C. P.; VERÍSSIMO, Maria de La Ó. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 13-25, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diá-rio Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da edu-cação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Edu-cação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curri-cular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Aurino Lima; RÉGNER, Nadja Maria Acioly. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

HORN, Cláudia Inês; OSTERKAMP, Pauline; KRINDGES, Teresa. A organização dos espaços escolares voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos bebês. **Caderno Pedagó-gico**, Lajeado, v. 11, n. 2, p. 102-112, 2014.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre escola e família: as suas implicações no pro-cesso de ensino-aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância na enEcruzilhada da segunda mo-dernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SILVA, Cristiane Ribeiro da; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002.

TEIXEIRA, Karyn Liane. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: InterSabe-res, 2018.