

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM ENSINO NÍVEL MESTRADO ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO EM CIÊNCIAS, LINGAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA**

Susyane Katlyn Thum de Souza

**O ENSINO PARA CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2018**

SUSYANE KATLYN THUM DE SOUZA

**O ENSINO PARA CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de mestre em ensino, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – Nível – Área de concentração Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura.

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Souza, Susyane Katlyn Thum de
O ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade na perspectiva Histórico-Crítica / Susyane Katlyn Thum de Souza; orientador(a), Julia Malanhen, 2018.
121 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018.

1. Ensino. 2. Desenvolvimento Infantil. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Malanhen, Julia. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná




PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

SUSYANE KATLYN THUM DE SOUZA

O ENSINO PARA CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)


Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)


Alessandra Arce Hai

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Foz do Iguaçu, 21 de fevereiro de 2018

Dedicatória:
Dedico esse trabalho à memória de meu pai
Zeno Thum, e a meus filhos Heitor e Heloísa.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível graças ao apoio recebido de diversas pessoas em variados momentos de minha trajetória acadêmica e profissional. Para não correr o risco de deixar ninguém de fora, vou me restringir ao registro dos agradecimentos às pessoas que diretamente colaboraram durante o percurso dessa pesquisa.

À minha orientadora, Júlia Malanchen, pelas leituras críticas, pela amizade, pelo apoio e pela forma flexível como me orientou, respeitando meu tempo, minhas escolhas e minhas possibilidades de trabalho.

A todos os docentes do PPGEN, pelas disciplinas, seminários e indicações de leitura, em especial à professora Cinthya Borges de Moura, que me abriu as portas do programa e me orientou nos meus primeiros meses de mestrado.

Aos colegas da turma 2016 do PPGEN, pelas parcerias, pela amizade e por compartilhar as diversas angústias e me ajudar a superar os diversos obstáculos dessa trajetória.

À Carla, Francieli, Simone e demais membros da equipe de pedagogas da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, que autorizaram, viabilizaram e deram apoio à realização do curso e da pesquisa.

Às professoras dos CMEIs de Foz do Iguaçu que participaram do curso de extensão que ofertamos, compartilhando suas experiências e conhecimentos e também fornecendo os dados analisados na pesquisa.

Às professoras Alessandra Arce Hai e Tamara Cardoso André, por suas leituras críticas e suas preciosas contribuições para qualificação desse texto.

E, de forma especial, ao meu esposo Éder Cristiano de Souza, por me ajudar e me apoiar em todos os momentos.

RESUMO:

Os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica abordam o ensino como eixo norteador da Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento integral - na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural - e garantir os direitos educacionais da criança pequena. Este estudo debate as possibilidades de efetivação dessa prioridade frente à realidade educacional. A pesquisa se guiou pela seguinte problemática: como a prática pedagógica com crianças de 2 e 3 anos de idade pode superar a tendência predominante de cuidado básico e da aplicação de atividades pontuais e não sistematizadas, para uma prática efetiva de ensino, que favoreça o desenvolvimento integral da criança? O estudo buscou atingir os seguintes objetivos: Contribuir para o entendimento do ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças pequenas; Identificar potencialidades e dificuldades na renovação da prática pedagógica na Educação Infantil; Analisar as percepções e práticas dos profissionais da Educação Infantil em relação ao ensino na primeira infância. O percurso do trabalho consistiu, inicialmente, em realizar um estudo teórico sobre ensino na Educação Infantil e converter seus resultados em conteúdos teóricos para um curso de formação continuada para professoras, que trabalham em CMEIs de Foz do Iguaçu. A oferta desse curso foi opção metodológica para produzir dados da investigação, através da qual se tentou observar de que forma os conceitos e as diretrizes estudados seriam compreendidos e assimilados na prática pelas professoras. A análise efetivada consistiu em verificar como as participantes assimilaram os conteúdos, os converteram em reflexão para direcionar seus planejamentos e aplicaram as práticas planejadas. Assim como analisar as potencialidades e dificuldades do trabalho pedagógico com crianças de 2 a 3 anos de idade, que vão desde a concepção de desenvolvimento infantil adotada, passando pelas dificuldades em organizar o ensino, chegando às questões macro, como as políticas educacionais para a Educação Infantil e a necessidade de se repensar a formação de professores para essa etapa educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino; Pedagogia Histórico-Crítica; Teoria Histórico-Cultural; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The studies of Historical-Critical Pedagogy approach teaching as the guiding principle of Early Childhood Education, to promote integral development - from the perspective of Historical-Cultural Theory - and guarantee the educational rights of the young child. This study discusses the possibilities of accomplish this priority in front of the educational reality. The research was guided by the following problem: how can pedagogical practice with children of 2 and 3 years of age be able to overcome the predominant tendency of basic care and the application of punctual and non-systematized activities to an effective teaching practice that favors the integral development of the child? The study followed the objectives: Contribute to the understanding of teaching as the guiding principle of pedagogical work with young children; Identify potentialities and difficulties in the renewal of pedagogical practice in Early Childhood Education; To analyze the perceptions and practices, of Early Childhood professionals, in early childhood education. The course of this work consisted, initially, of carrying out a theoretical study on teaching in Early Childhood Education and converting its results into theoretical contents for a course of formation for teachers working in CMEIs in Foz do Iguaçu. The offer of this course was a methodological option to produce research data, through which it was tried to observe how the concepts and the guidelines studied would be understood and assimilated in practice by the teachers. The analysis consisted in verifying

how the participants assimilated the contents, converted them into reflection to direct their plans and applied the planned practices. As well, analyzes the potentialities and difficulties of the pedagogical work with children from 2 to 3 years of age, ranging from the conception of adopted child development, to difficulties in organizing education, reaching issues such as education policies for Education And the need to rethink teacher training for this educational stage.

Keywords: Childhood Education; Teaching; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Theory; Child Development.

LISTA DE SIGLAS

- AMOP** – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.
- BM** – Banco Mundial.
- CMEIs** – Centros Municipais de Educação Infantil.
- EAD** – Educação à Distância.
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** – Ministério da Educação.
- PPGEN** – Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* Mestrado em Ensino.
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- TICs** – Tecnologias da Informação e da Comunicação.
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.
- UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01** – Quadro Síntese da Matriz Curricular – Educação Infantil de Bauru – SP
- Tabela 02** - Quadro síntese das atividades e cargas horárias do curso ofertado.
- Tabela 03** – Dados sobre o atendimento evidente, potencial ou a ausência das diretrizes para a prática no planejamento das professoras.
- Tabela 04** – Dados sobre o atendimento evidente, potencial ou a ausência das estratégias de ensino no planejamento das professoras.
- Tabela 05** - Comparação de percentuais de respostas entre as duas aplicações da questão referente às finalidades da Educação Infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.1 Aspectos históricos e problemas recorrentes	18
2.1.1 – A Educação Infantil em Foz do Iguaçu	31
2.2 Finalidade, concepções e práticas da Educação Infantil: problemáticas e questões em aberto	35
2.3 – O ensino como direito da criança e base para uma formação integral	42
3. DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO	47
3.1 – Princípios e métodos do materialismo histórico-dialético	48
3.2 – A Teoria Histórico-Cultural	52
3.3 – Diretrizes para o ensino na Educação Infantil	61
4. PERCURSO E RESULTADOS DE UM ESTUDO COM PROFESSORAS QUE ATUAM COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS	72
4.1 – Os instrumentos de investigação e detalhamento do curso	74
4.2 – Perfil das participantes do estudo	77
4.3 – Desenvolvimento infantil e finalidades da Educação Infantil na concepção das professoras	82
4.4 – Algumas pistas sobre as rotinas e práticas pedagógicas das professoras	86
4.5 – Análise dos planos de ensino produzidos pelas professoras	88
4.6 – Aspectos gerais, dificuldades e potencialidades das práticas efetivadas	95
4.7 – Considerações sobre percurso de investigação e as relações entre as práticas efetivadas e os pressupostos teóricos trabalhados	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
6. REFERÊNCIAS	113
Anexo 01	118
Anexo 02	120
Anexo 03	121

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação sintetiza os estudos realizados nos últimos dois anos, no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu. Entretanto, muito antes de aprofundar-me no objeto investigado neste trabalho, as questões aqui analisadas já faziam parte de meus interesses e da minha trajetória profissional.

Comecei a trabalhar com crianças pequenas ainda na adolescência, como atendente numa escola privada, o que me levou a cursar o Normal Superior na modalidade EAD, formação que depois foi complementada quando obtive o diploma de Pedagogia, na mesma modalidade. Desde minha primeira experiência com a Educação Infantil, já se passaram quase 17 anos. Neste período atuei tanto no setor público quanto no privado, como atendente, educadora, professora e coordenadora pedagógica, em quatro cidades diferentes, em aproximadamente uma dezena de instituições, dentre elas o Núcleo Regional de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba. Cursei ainda duas pós-graduações *latu sensu*, a primeira em Pedagogia Hospitalar e a segunda em Psicopedagogia, sempre com maior foco e interesse nas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem das crianças pequenas.

Em síntese, o desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida, assim como as formas de atuação pedagógica para favorecer esse desenvolvimento, sempre foram grandes desafios e preocupações para a minha prática. O aprofundamento nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, bem como o contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente os trabalhos dessa linha voltados à Educação Infantil, deram o impulso que faltava para eu transformar as práticas vivenciadas ao longo de toda uma vida de trabalho na pesquisa que agora se lhes apresenta.

Como o trabalho humano é sempre coletivo, o presente texto será escrito na primeira pessoa do plural, para ressaltar o apoio que obtive para conseguir executar essa pesquisa. Enfatizo ainda que a totalidade, como uma das categorias centrais do materialismo histórico-dialético é referência central, por isso nosso estudo não se restringe a uma observação estrita de práticas pedagógicas, mas pretende situar a Educação Infantil num contexto mais amplo das políticas públicas de atenção à criança e das questões relacionadas à precarização da carreira docente nessa etapa educacional.

Cabe situar que partimos do princípio de que a educação deve voltar-se à formação humana em seu sentido integral e coletivo, tendo como objetivo a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Assim sendo, não corroboramos com visões que apregoam um trabalho pedagógico voltado ao *aprender a aprender* ou à prática pela prática. Isso porque nos

opomos ao modelo individualista de homem constituído pela sociedade burguesa, que pensa a educação de forma utilitarista e voltada ao mercado.

Nesse sentido, por mais que a compreensão do desenvolvimento infantil e suas contribuições ao planejamento do ensino na Educação Infantil sejam o cerne da presente pesquisa, não corroboramos com visões que naturalizam esse desenvolvimento. Também não estamos de acordo com certa psicologização da educação, que fundamenta todo o trabalho pedagógico em determinadas concepções de desenvolvimento, levando ao surgimento de receituários prescritivos de metodologias empregadas de forma superficial, sem profundidade e coerência teórica, deixando em segundo plano uma visão ampla e problematizadora do cotidiano escolar, das políticas educacionais e da formação profissional.

Tomamos como ponto de partida para pensar nessas questões a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o atendimento a uma série de direitos sociais se tornou obrigação do Estado, dentre os quais a universalização do acesso educacional e da permanência escolar. Seguindo as transformações vividas pelo país desde então, o reconhecimento do atendimento educacional às crianças nos primeiros anos de vida, como parte da educação básica, foi uma importante conquista, e a luta pela universalização desse acesso e qualificação desse atendimento é uma tarefa importante para o avanço democrático e o desenvolvimento social.

Entretanto, temos aí duas problemáticas. A primeira consiste em concretizar a previsão legal de direitos, convertendo-a em sua efetiva garantia. No caso do atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos, é visível como a falta de vagas se torna mote recorrente de campanhas políticas nos períodos de eleições municipais, contudo as promessas feitas em períodos eleitorais raramente se concretizam. E, quando se ampliam as vagas em creches e pré-escolas, ou CMEIs, na grande maioria dos casos o que se efetiva é o atendimento precário, com limitações em vários âmbitos, como em infraestrutura, equipamentos e recursos humanos. Já a segunda problemática consiste no fato de que, dentro desse panorama precário, ainda carecemos de diretrizes teóricas e metodológicas consistentes, que identifiquem as especificidades dessa etapa educacional, favorecendo o desenvolvimento infantil e garantindo os direitos da criança.

Na atualidade, um pensamento pedagógico recorrente sobre a Educação Infantil entende a criança como ser natural, com um curso pré-definido de maturação das capacidades cognitivas, o que conduz a um trabalho pedagógico que privilegia o acompanhamento desse desenvolvimento, opondo-se ao ensino, secundarizando o papel do professor e refutando propostas de organização sistemática de um currículo estruturado para a Educação Infantil.

Entendemos que essas abordagens, ao negligenciarem o ensino, ao invés de favorecer o desenvolvimento das crianças, na verdade dificultam o processo de construção dessa etapa a partir do princípio da educação como um direito universal. Além disso, ao afastarem-se da realidade do ensino fundamental, distanciam a criança dos processos elementares de escolarização, o que pode provocar impactos em sua vida escolar, pois inibem uma transição adequada entre estágios distintos de desenvolvimento.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil pressupõe um ensino qualificado, ofertado por profissionais com conhecimentos teóricos aprofundados e práticas adequadas. Esse entendimento incide sobre a necessidade de se pensar de forma profunda a formação inicial e continuada ofertada aos trabalhadores da educação, bem como a valorização dessa etapa educacional no interior dos sistemas de educação, garantindo condições de trabalho e infraestrutura adequadas.

A concepção, que guia o presente trabalho, parte do pressuposto de que o ensino deve ser o eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. E, a partir disso, temos a ambição de debater as possibilidades de efetivação dessa prioridade frente à realidade educacional, especialmente com relação à formação recebida por profissionais que atuam no atendimento educacional às crianças de 2 e 3 anos de idade.

A opção por esse enfoque se deve ao fato de que, no âmbito das pesquisas educacionais, a Educação Infantil tem passado por importantes transformações, especialmente no que diz respeito ao avanço nos estudos que apontam para a importância de estimular o desenvolvimento infantil desde a mais tenra infância, e grande parte dessa contribuição diz respeito a conceber que o ensino deve ser o cerne do trabalho pedagógico com crianças pequenas, e não pode ser entendido como espécie de estimulação precoce ou interferência no desenvolvimento.

Grande contribuição é dada pelos estudos sobre desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-Cultural, corrente originada nos trabalhos de psicólogos soviéticos como Vigotski, Leontiev e Elkonin, mas que tem avançado no sentido de constituir uma visão ampla de educação, propondo conceitos e métodos coerentes com seus pressupostos teóricos e com os resultados de seus estudos empíricos. Essa contribuição é complementada pelas reflexões e proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente nas reflexões voltadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Ao longo de nossa experiência profissional observamos, em diversos estabelecimentos educacionais, tanto no ensino público quanto privado, que a faixa etária dos 02 aos 03 anos de idade é de grande complexidade no processo de escolarização. É nessa idade que, em grande

parte das instituições, as crianças começam a frequentar as chamadas turmas de ‘maternal’. A saída dos berçários para os maternais implica uma mudança de concepção, pois é quando diversas alterações podem ser observadas tanto nos espaços físicos quanto nos métodos e abordagens pedagógicos.

Os berçários consistem em espaços pensados para que as crianças desenvolvam basicamente os seus aspectos sensórios e motores, seja de forma dirigida ou não, isso quando há essa preocupação em ir além dos cuidados básicos de higiene e alimentação. Já nos maternais o processo educativo começa a ser pensado de forma sistemática no sentido de estímulos cognitivos mais complexos, especialmente no âmbito do desenvolvimento da linguagem e do manuseio de materiais para registros diversos, seja com registros de traços espontâneos, ou com as primeiras tentativas de abstração.

As turmas de maternal representam uma etapa de ruptura significativa no processo de desenvolvimento infantil, seja do ponto de vista das práticas escolares, seja do ponto de vista teórico, pois segundo a teoria histórico-cultural, é quando as crianças estão na fase final da primeira infância, iniciando um período de transição para a segunda infância, ou idade pré-escolar. Assim, um trabalho pedagógico adequado pode garantir um ensino de qualidade para as crianças, que se converterá em frutos positivos na sequência de seus anos de escolarização, enquanto um trabalho aleatório, disperso, não sistematizado ou débil, pode gerar dificuldades para esse desenvolvimento.

Essa pesquisa se guia, portanto, por uma problemática inicial: **como a prática pedagógica com crianças de 2 e 3 anos pode superar a tendência predominante de cuidado básico e da aplicação de atividades pontuais e não sistematizadas, para uma prática efetiva de ensino, que favoreça o desenvolvimento integral da criança?**

Guiando-se por esta questão inicial, os objetivos definidos para a investigação foram os seguintes:

- Contribuir para o entendimento do ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos de idade;
- Identificar potencialidades e dificuldades na renovação da prática pedagógica na Educação Infantil;
- Analisar as percepções e práticas dos profissionais da Educação Infantil em relação ao ensino na primeira infância.

Tomando como base esses objetivos, o percurso de investigação percorrido consistiu em realizar um estudo teórico, com base em uma bibliografia diversificada, visando

fundamentar a defesa do ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Na sequência, esses estudos foram convertidos em conteúdos teóricos de um curso de formação continuada para professoras que trabalham em CMEIs de Foz do Iguaçu, com crianças de 2 e 3 anos de idade. Organizamos e aplicamos esse curso para profissionais atuantes na rede municipal de educação do município. O curso possuiu caráter teórico-prático, e foi subdividido em *aula teórica* e *oficina de planejamento pedagógico*.

Nas aulas teóricas, os conteúdos foram apresentados através de *slides*, buscando sintetizar fundamentos teóricos e trazer sugestões metodológicas para planejamento do ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade. Essa exposição era complementada com a leitura de textos e a realização de debates a partir de questões problema. Nas oficinas, as participantes foram desafiadas a elaborar o planejamento de uma prática de ensino fundamentada nos conceitos e nas discussões desenvolvidos na aula teórica e aplicar esse planejamento, apresentando os resultados da experiência prática ao final do curso.

A oferta desse curso foi opção metodológica para produzir dados da investigação, que tentou observar de que forma os conceitos teóricos e as diretrizes metodológicas estudadas seriam compreendidos e assimilados na prática pelas professoras. Nesse percurso investigativo, produzimos uma série de instrumentos de investigação, através dos quais buscamos registrar os dados obtidos no processo investigativo.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário, aplicado às participantes do curso, visando levantar dados a respeito da faixa etária, da formação, do tempo de trabalho e das perspectivas que essas profissionais possuíam sobre o desenvolvimento infantil e sobre a finalidade da Educação Infantil, e ainda alguns dados gerais sobre a presença do ensino em suas rotinas de trabalho.

O segundo instrumento foi um modelo de planejamento, que deveria ser seguido pelas participantes, na elaboração de suas práticas. A partir desse modelo, as participantes foram convidadas a propor atividades de ensino específicas para seus alunos, a partir das diretrizes teóricas propostas, bem como aplicar essas atividades e apresentar essas experiências no final do trabalho. Além de recolher os planejamentos para análise, optamos também por realizar anotações e observações sobre a exposição das práticas desenvolvidas, visando detectar elementos para aprofundar as análises que contemplassem os objetivos da pesquisa.

Por fim, um terceiro instrumento de pesquisa produzido foi um questionário final preenchido pelas participantes, no qual elas avaliaram o curso, bem como responderam questões que instigavam uma reflexão sobre os subsídios teóricos assimilados, que contribuições trouxeram para a prática e dificuldades que se manifestaram no percurso.

O primeiro capítulo parte do questionamento: *Por que ensinar na Educação Infantil?* Essa pergunta refere-se a uma problemática central no debate sobre objetivos e finalidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas, especialmente por levar ao falso dilema que opõe diretividade e espontaneidade. Assim, resgatamos aspectos históricos do atendimento educacional a crianças pequenas, remontando aos aspectos culturais e ideológicos na origem das preocupações políticas e sociais com a primeira infância.

Apontamos também o surgimento das primeiras instituições de atendimento à criança e sua vinculação com iniciativas filantrópicas e assistencialistas, bem como a constituição de modelos pedagógicos pioneiros que se estabeleceram como padrão para a Educação Infantil. Analisamos também o lento avanço das políticas públicas no sentido da expansão do direito à educação na primeira infância, no Brasil, ao longo do século XX.

Ainda nesta primeira parte do primeiro capítulo há um tópico específico que aborda a história da Educação Infantil em Foz do Iguaçu, com foco na institucionalização e profissionalização do atendimento a criança pequena após a transição dessa atividade da assistência social para a Secretaria de Educação do município. Observamos avanços e limitações, evidenciando dificuldades locais que refletem questões derivadas de uma realidade mais ampla, relativa às problemáticas identificadas no panorama nacional.

Esse resgate histórico revelou dois pontos cruciais. Primeiramente, certa indefinição quanto às finalidades específicas dessa fase educacional, que oscilaram ao longo dos tempos, característica ainda hoje presente. Em segundo lugar, um pensamento pedagógico hegemônico, no qual a criança é entendida como protagonista do processo educativo, e nas suas propostas predominam a ludicidade e a espontaneidade, criando uma atmosfera não diretiva do trabalho pedagógico e uma secundarização do papel do professor e do ensino.

Enfatizamos ainda uma falsa dicotomia entre Educação Infantil e educação escolar, uma tendência que, ao criar uma imagem negativa da escola, como limitadora da liberdade infantil, termina por tratar a educação das crianças pequenas como desvinculada da necessidade de ensinar. Por isso, na terceira parte do primeiro capítulo apresentamos um contraponto, evidenciando os principais argumentos que enfatizam a defesa do ensino como garantia do direito educacional da criança pequena, bem como possibilidade de contemplar o desenvolvimento integral da criança.

No segundo capítulo aprofundamos o enfoque na discussão sobre a necessidade de abordar o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Esse capítulo também se divide em três partes. Na primeira, apresentamos algumas concepções chave e os princípios do materialismo histórico-dialético, que constrói tanto uma metodologia

de análise social como abrange os fundamentos para formulação de uma perspectiva educacional voltada à formação humana integral.

A segunda parte do capítulo apresenta a teoria histórico-cultural e sua concepção de desenvolvimento infantil. Evidenciamos como essa corrente opõe-se à psicologia tradicional, fundamentada no conceito de diferenciação individual e no desenvolvimento como um percurso de maturação biológica. Apresentamos, então, a concepção de estágios de desenvolvimento infantil, que teve origem no pensamento de Vigotski, e depois foi complementada pelos estudos e reflexões de Leontiev e Elkonin.

Por fim, na terceira parte do segundo capítulo, trazemos à tona as proposições de estudos da pedagogia histórico-crítica, na defesa do ensino como princípio de humanização. Propomos, então, algumas diretrizes metodológicas para o ensino, com ênfase no trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos de idade. Tais diretrizes nasceram de uma síntese, elaborada a partir da leitura de textos de diversos autores que propõem abordagens teóricas e estratégias pedagógicas de ensino para crianças pequenas, tendo como base a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Esses dois primeiros capítulos, de cunho teórico, deram subsídio para o planejamento do curso de capacitação/formação continuada ofertado para professoras do município de Foz do Iguaçu-PR.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico realizado no estudo empírico, que consistiu na oferta e análise dos resultados de um curso de extensão oferecido sob a forma de capacitação/formação continuada para professoras que atuam com crianças de 2 a 3 anos de idade nos CMEIs de Foz do Iguaçu. A partir do curso, foi possível propor a essas professoras que intervissem em suas realidades, planejando e executando atividades de ensino a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados no curso.

Analisar a forma como as professoras executaram essas práticas se tornou o foco central da pesquisa. Com a síntese dos dados obtidos foi possível observar as formas através das quais as participantes assimilaram os conteúdos, os converteram em reflexão para direcionar seus planejamentos, e aplicaram as práticas planejadas em seus trabalhos cotidianos. As considerações sobre os dados obtidos, e as análises extraídas desses dados, encerram o terceiro capítulo.

Ao final, foi possível realizar importantes considerações sobre as potencialidades e dificuldades do trabalho pedagógico com crianças de 2 a 3 anos de idade, que vão desde a concepção de desenvolvimento infantil adotada, passando pelas dificuldades em organizar o ensino, chegando às questões macro, como as políticas educacionais para a Educação Infantil

e a necessidade de se repensar a formação de professores para essa etapa educacional. Essas reflexões estão dispostas na última parte do terceiro capítulo e na conclusão dessa dissertação.

2. ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos o presente capítulo com uma pergunta: “Por que ensinar na Educação Infantil?”. Para esclarecer esse questionamento, optamos por fazer um resgate histórico da origem do atendimento a crianças pequenas, evidenciando alguns elementos que consideramos centrais para a proposta do presente estudo. Na sequência, apresentamos algumas análises sobre objetivos e finalidades dessa etapa educacional, destacando certa indefinição e oscilação sobre características e objetivos desta etapa educacional, destacando a ausência do ensino.

Em contraposição às tendências hegemônicas, apresentamos estudos e reflexões que propõem repensar as finalidades da Educação Infantil, com a defesa de fundamentos teóricos e metodológicos que apontam para a necessidade de se assumir essa etapa educacional como voltada ao ensino e articulada à promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Esperamos, com este percurso, demonstrar que o ensino pode ser entendido como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, por favorecer o desenvolvimento infantil em suas várias dimensões, bem como por garantir o direito da criança, como sujeito histórico e cidadã, à inserção social e à aquisição da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

2.1 – Aspectos históricos e problemas recorrentes

Para iniciar esse resgate histórico sobre a Educação Infantil, optamos por duas vias de análise, que serão percorridas em paralelo. De um lado, a construção de um pensamento pedagógico que insere a educação da criança pequena como base para a formação da sociedade e suas nuances político-ideológicas. De outro, a efetivação dessas preocupações por meio da criação das primeiras instituições de atendimento educacional à criança pequena, bem como a forma como elas influenciaram na condução das políticas públicas para a infância ao longo dos séculos XIX-XX.

Ariès (1978), ao escrever uma história social da infância, evidencia como na Idade Média não havia um sentimento de infância tal qual seria concebido nas épocas posteriores. À criança, na Idade Média, não era conferida uma atenção especial, pois o cuidado que se tinha com elas era de lhes garantir o básico para a sobrevivência, até que pudessem ter autonomia para viverem de acordo com suas próprias capacidades. Nos séculos XVI e XVII ocorre uma primeira mudança visível, quando se constituem novos sentimentos em relação à infância, que

passa a ser símbolo de ingenuidade, graça e gentileza, tornando-se o centro da atenção dos adultos, especialmente nos setores privilegiados da sociedade.

Contudo, um contraponto a essa visão também vai sendo constituído, no sentido de entender o excesso de atenção e cuidados com a infância como prejuízo à sua sociabilidade, e começa a ser defendida a necessidade da criança ser criada longe dos mimos da família, para aprender a conviver em sociedade. Segundo Arce (2002), o filósofo René Descartes, por exemplo, definia a criança como ser débil, dominado pelos sentidos e não pela razão. Nesse contexto, a criança passava a ser objeto de ordem moral e também de ordem psicológica, pois se torna importante conhecer melhor a criança, seu desenvolvimento e particularidades para formar melhor os adultos.

A obra *Emílio* de Rousseau foi um marco importante nas preocupações com a criança na Europa Moderna, pois esse filósofo iluminista reconheceu a criança como um dado natural, fonte de ingenuidade, sinceridade, pureza e bondade, que deveria ser preservado. A infância passa a ser vista como uma fase da vida na qual se deve priorizar a presença dos pais, garantindo os cuidados, a satisfação das necessidades e a liberdade. Nesse contexto, constitui-se o ideário segundo o qual a criança deve receber atenção especial, pois seu cuidado e proteção são garantia de um desenvolvimento pleno e saudável, voltado ao futuro da comunidade.

Arce (2002) argumenta que esse tipo de abordagem, no contexto dos processos revolucionários que os países da Europa Ocidental viviam na passagem do século XVIII para o XIX, contribuía para ocultar o conflito de classes, pois se depositava nas crianças a esperança de futuro e a ideologia dominante pregava o desenvolvimento individual como forma de superação das dificuldades impostas pelo sistema. Essa preocupação também estava baseada num discurso médico de intervenção social, que passou a difundir a atenção à infância como medida de saúde pública.

Dois aspectos são fundamentais nesse processo de constituição da preocupação com a infância como parte da agenda política da época. Um deles é a consolidação da família nuclear como célula social básica, na qual os valores religiosos e morais eram difundidos e preservados, com destaque para o papel da mulher como guardiã e protetora desses valores. Essa separação, entre o espaço público e o doméstico, vai conferir à mulher uma série de papéis sociais alienantes e opressores que destacam sua “natural” vocação à educação dos filhos, como atividade prática, afetiva e guiada pela intuição.

O outro aspecto, complementar, tratava-se do fato de que o modelo ideal se aplicava apenas àquelas famílias cujas condições materiais possibilitavam à mulher permanecer em

casa cuidando dos afazeres e dos filhos. As famílias pobres não poderiam se sustentar sem o trabalho das mulheres, o que leva ao surgimento de uma atenção específica às crianças provenientes dessa classe social, como atividade assistencialista, seguindo ainda os mesmo padrões que prescreviam a moralidade cristã como princípio da formação humana, e a vocação feminina como base para o atendimento educacional da criança pequena.

Nesse sentido, a Educação Infantil, tanto em seus aspectos institucionais quanto em seus ideais pedagógicos tem origem na passagem do século XVIII para o XIX, na Europa Ocidental. Essa origem, na “Era das Revoluções”, conforme o entendimento de Arce (2002) surge num contexto paradoxal. Por um lado, a burguesia ascendia ao poder sob a égide do pensamento iluminista de emancipação humana por meio da razão. Contudo, essa mesma burguesia, ao ascender ao poder impôs uma série de padrões culturais e sociais conservadores e contra revolucionários, no sentido de disciplinar as camadas populares e arrefecer os ânimos da população que outrora sonhava com a plenitude de uma revolução social profunda.

Esse paradoxo gerava um conflito entre a ambição de civilizar e emancipar os cidadãos por meio da educação, e a necessidade de disciplinar os trabalhadores conforme as necessidades e interesses do sistema produtivo. Johann H. Pestalozzi e Friedrich Froebel foram proeminentes nomes nesse alvorecer das iniciativas e ideias em relação à educação da criança. Suas propostas constituíram-se como base de uma pedagogia voltada a aspectos chave do lado reacionário do pensamento burguês, com destaque para uma concepção alienada de educação, fundamentada na naturalização social através da naturalização da formação do indivíduo, da infância e do desenvolvimento infantil (ARCE, 2002).

O pensamento de Pestalozzi destacou o papel da mulher como naturalmente vocacionada para atuar na educação das crianças pequenas, tratando o desenvolvimento infantil como dado da natureza e constituindo princípios pedagógicos fundamentados no pragmatismo e na intuitividade. Pestalozzi defendia princípios pedagógicos que desvalorizavam a reflexão teórica, priorizando a aprendizagem de saberes cotidianos, bem como de técnicas e valores necessários à vida em sociedade.

Sempre me fiarei mais no saber de uma mãe, adquirido pela experiência e pelos esforços aos quais foi movida por seu amor maternal, nesse saber empírico inclusive de uma mãe ignorante, de que nas especulações teóricas de um filósofo extraordinariamente engenhoso. Há casos nos quais o sentido comum e um coração ardente levam mais longe que um entendimento cultivado, frio e calculista (PESTALOZZI *apud* ARCE, 2002, p. 116)

Froebel seguiu a trilha de Pestalozzi, mas avançou ainda mais no sentido da naturalização do desenvolvimento infantil, centralizando as preocupações e propostas

pedagógicas em processos voltados ao individualismo. Seu ideal era levar todo indivíduo, desde a primeira infância, a descobrir-se enquanto criatura criada por Deus e, ao mesmo tempo, capaz de criar, imitando no ato criativo o seu criador. Sendo assim, direcionava suas proposições no sentido de favorecer o livre desenvolvimento, guiando para o “caminho correto”, que consistia num conjunto de valores morais guiados pela religião protestante.

A atividade possuía papel central em suas propostas, pois tinha a função de mediar processos de exteriorização e interiorização, uma vez que Froebel entendia que a atividade externa da criança tinha seu fundamento na sua natureza e vida íntima. Por isso, devia-se evitar o ensino demasiado abstrato, e centrar o trabalho pedagógico no “aprender fazendo”, respeitando a metodologia natural das crianças. Segundo Stemmer (2012), as concepções de Froebel eram fortemente influenciadas por princípios religiosos, e definiam o processo educativo como a interiorização dos conhecimentos do mundo exterior, “numa sequência que passa do mais simples para o composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido” (p. 15).

Tratava-se de uma concepção de educação na qual os instrumentos de mediação são:

[...] a atividade e a reflexão, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível. O processo de exteriorização é aquele em que a criança irá exteriorizar o seu interior, e para tal necessita trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo, fontes de exteriorização” (STEMMER, 2012, p. 15).

Froebel compreendia que os processos de interiorização e exteriorização eram naturais, por isso as crianças deveriam ser deixadas livres para se expressarem, o que revelaria seu interior, especialmente por meio das artes plásticas e dos jogos. Há um princípio segundo o qual a criança deve ter a liberdade de escolha, exploração, questionamento e ação, sendo que toda a aprendizagem deve se dar a partir do que a criança já conhece. O ‘aprender fazendo’ é uma metodologia que respeita a natureza da criança e permite o desenvolvimento livre das ações espontâneas. O manuseio de objetos, os desenhos, os cantos, os jogos, e outras atividades práticas, seriam fonte mediadora e condição da expressão da criança, proporcionando seu autoconhecimento, educando-a com amor e respeitando seu desenvolvimento natural (ARCE, 2002).

Segundo Stemmer (2012), a pedagogia de Froebel, assim como a de Pestalozzi, influenciou a organização da Educação Infantil ao longo das décadas subsequentes, sendo base para uma pedagogia focada na concepção de que as crianças têm em si um potencial de descoberta e aprendizado, pois o processo educacional é o desvelamento dessa descoberta do mundo. Segundo Arce:

Para realização do autoconhecimento com liberdade, Froebel elege o jogo como seu grande instrumento, o qual, juntamente com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança, levando-a assim a reconhecer e aceitar a “Unidade Vital”. Nesse ponto Froebel foi pioneiro, por reconhecer o jogo e a brincadeira como as formas que a criança utiliza para expressar como vê o mundo, além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância, que para ele é o período mais importante da vida humana, uma período que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda sua personalidade (ARCE, 2002: 189-190).

O desenvolvimento da individualidade, por meio da atividade e dos jogos educativos, torna-se assim base da pedagogia que se volta para as crianças pequenas no século XIX, levando à negação da transmissão de conhecimentos como parte desse processo educativo, pois o cerne da questão era a formação da personalidade e da sociabilidade infantil. Esses aspectos se complementam com a concepção de que a Educação Infantil é território do trabalho feminino, ligado à afetividade e ao pragmatismo nos cuidados cotidianos e nas práticas pedagógicas intuitivas.

Até aqui, nossa intenção foi assinalar os princípios que embasaram origens do atendimento educacional à criança e suas relações com o contexto histórico da época. Agora, passamos a discutir essas questões em seu aspecto institucional, sem deixar de observar como as primeiras instituições foram influenciadas pelo pensamento pedagógico da época.

No processo de consolidação do poder da burguesia na *Era das Revoluções*, as contradições sociais do sistema capitalista se agravavam, e o problema da pobreza passava a ser objeto de preocupação das classes altas. O assistencialismo filantrópico surgia então como forma de omitir as contradições de classes, revestindo-se sob a aura da caridade e da moral religiosa e constituindo-se como atividade quase exclusiva das mulheres da alta classe. Nesse processo, no século XIX, foram criadas as primeiras instituições de atendimento educacional voltadas exclusivamente às crianças nos primeiros anos de vida.

Dentre as mais importantes instituições surgidas à época podemos destacar: as *Salles d'Asile*, que foram criadas pela Marquesa Pastoret na França em 1826, passando a ser chamadas Escolas de Maternal a partir de 1881; os *Kindergarten* (Jardins de Infância), criados por Friedrich Froebel na Alemanha em 1837. Segundo Kulmann Jr (2001), tratava-se de instituições de caridade, contudo, não se destinavam apenas a ocupar, proteger e oferecer cuidados básicos às crianças, pois desenvolveram métodos e princípios pedagógicos que serviram de referência primordial para as demais iniciativas que as sucederam.

Enquanto as *Salles d'Asile* e os *Kindergarten* eram dirigidos a crianças por volta dos 4 a 7 anos de idade, a *creche* surge em 1844 com a destinação específica de atender crianças até os 3 anos. Kulmann Jr define que essa instituição nasce com preocupações semelhantes ao

maternal, qual seja “fornecer à criança as reais condições de um bom desenvolvimento, que para numerosas crianças ela se constituiria em um lugar melhor do que a casa” (2001, p. 08).

Em síntese, essas instituições têm origem em iniciativas filantrópicas imbuídas de um caráter assistencialista e compensatório, com preocupações sanitaristas e voltadas ao disciplinamento social. Apesar do foco na proteção à infância, essas primeiras instituições eram fundamentalmente educacionais e, entre suas finalidades, destacava-se o intuito de levar as crianças a perder maus hábitos, tornando-se obedientes e cultivando a sinceridade e a bondade. Nessas instituições as crianças conheciam as letras, aprendiam a soletrar, a pronunciar corretamente as palavras e conheciam o nome das coisas no idioma oficial. Além disso, aprendiam princípios morais e cultivavam a religiosidade.

Contudo, as instituições de atendimento educacional à criança pequena não se limitaram ao público carente, pois a compreensão de que o trabalho pedagógico na idade pré-escolar era necessário ao desenvolvimento infantil se difundiu, e setores privilegiados da sociedade passaram a se organizar em associações e criar instituições para fomentar a educação de seus filhos.

Ao longo do tempo essas instituições foram se diferenciando conforme a estrutura de funcionamento e a classe social à qual se dirigiam, mas não necessariamente quanto às práticas pedagógicas, constituindo-se basicamente dois modelos: As *Day Nursery* (creches) tornaram-se instituições basicamente voltadas ao atendimento dos filhos de operárias, atuando em tempo integral e oferecendo abrigo, afeto, alimentação nutritiva e brincadeira livre e segura; Já as *École Maternelle*, os *Kindergarten* e as *Infant School* (inglesas), funcionavam em períodos curtos, não oferecendo alimentação, com a atuação de profissionais formadas para essa atividade e fazendo a subdivisão das crianças em turmas por faixa etária (KULMANN JR, 2001).

Outro fenômeno importante a se ressaltar é o surgimento das chamadas *associações froebelianas*, entidades que se incumbiram de criar escolas inspiradas no trabalho de Froebel e difundir esse modelo pelo mundo, publicando livros, produzindo e difundindo materiais pedagógicos e organizando formação de profissionais. Dessa forma, as iniciativas passaram a ser influenciadas de forma muito acentuada pelo legado de Froebel, e os Jardins-de-Infância se difundiram por diversos países.

Já as *creches* se difundiram principalmente pelos países industrializados, para atender aos filhos e filhas de mães operárias durante seus turnos de trabalho. Segundo Pasqualini (2006) essas instituições, geralmente, eram criadas e mantidas com recursos das próprias fábricas, o que representava ao mesmo tempo uma conquista do movimento operário e uma

forma de tutela do patronato sobre a classe trabalhadora. É importante ressaltar, contudo, que a Educação Infantil, apesar da sua difusão por diversos países, não chegou a ser compreendida como estratégica para a maioria dos governos, por isso as iniciativas geralmente eram tomadas de forma isolada por determinados setores da sociedade.

É importante ressaltar que, dessa realidade mais abrangente, podemos apenas observar algumas tendências gerais, pois nosso foco é sobre a realidade brasileira. O primeiro Jardim de Infância criado no Brasil surgiu em 1875, anexo ao Colégio Menezes de Vieira, no Rio de Janeiro. Com inspiração nos princípios pedagógicos advindos das instituições francesas e alemãs, atendia a crianças de 3 a 6 anos de idade, e direcionava-se a um público de elite. No Jardim, as crianças realizavam atividades de ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (BASTOS, 2001).

Já em São Paulo, em 1896, foi criado um Jardim de Infância anexo à Escola Normal, que tinha como pretensão servir de espaço de formação prática para as normalistas. Tratou-se de uma iniciativa pública, criada por meio de decreto do Secretário dos Negócios do Interior do governo estadual, Alfredo Pujol, e sua organização ficou a cargo de Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal. Prestes, em seu ativismo para a consolidação do Jardim, chegou a organizar a Revista do Jardim da Infância. A publicação lançou dois volumes, nos anos de 1896 e 1897 e, segundo Monarcha (2001), consolidou a influência froebeliana para a organização do ensino nos Jardins de Infância no Brasil, e conferiu visibilidade à infância, que passou a ter papel importante no ideário político da época.

Contudo, nenhuma das iniciativas, nem as que as seguiram, chegou a mobilizar grandes preocupações do poder público com a educação das crianças pequenas. Cabe ressaltar que o Brasil, na primeira metade do século XX era predominantemente analfabeto, e a massificação do Ensino Fundamental passou a ser vista como estratégia parapromover o desenvolvimento do país, subdesenvolvido e predominantemente agrário, formando mão de obra qualificada para o mercado.

Segundo Pasqualini (2006), constituiu-se então uma história de *subalternidade* da Educação Infantil. Isso porque o fenômeno de massificação da educação escolar se expandia como mecanismo de disciplinamento social e formação de um mercado de trabalho adaptado às necessidades do sistema produtivo, sendo a educação de crianças pequenas negligenciada pelo poder público, vista apenas como um serviço para os mais pobres, impossibilitados de manter seus filhos pequenos em casa.

Num plano geral, a partir de 1932 o movimento da Escola Nova ganha força ao articular diferentes intelectuais em torno de proposições que caminhavam no sentido de uma

renovação metodológica dos métodos de ensino, em oposição ao chamado ensino tradicional, bem como na defesa de uma massificação da escolarização, através de um sistema público e laico de ensino. O período 1932-1969 é marcado por um campo profícuo à experimentação e ao debate pedagógico, centrado na oposição entre os pensadores da Escola Nova e os pensadores vinculados à Igreja Católica, e marcado por importantes mudanças em relação às políticas públicas voltadas à educação (SAVIANI,2001).

Em relação à difusão e circulação de ideias sobre a educação das crianças pequenas, a Escola Nova e as constantes reformas das décadas de 1930-1960, encontraram terreno fértil para disseminação de debates e proposições inovadoras. Segundo Machado (2015) o movimento da *Educação Nova* foi um dos responsáveis por colocar a criança em evidência, e os estudos relacionados às crianças vincularam-se aos preceitos de civilidade e modernidade em voga na época.

A apropriação de tais ideias pedagógicas se deu juntamente a uma forte presença das questões médico-higienistas, relacionadas ao combate à mortalidade infantil e à subnutrição. Ressalta-se, assim, que no contexto brasileiro a difusão das ideias pedagógicas não esteve separada das problemáticas nacionais relacionadas à pobreza e à desigualdade social.

Contudo, num plano geral, o atendimento a crianças de 0 a 3 anos em instituições, sempre foi visto pelo senso comum como *mal necessário*, como forma de suprir a necessidade das mães impossibilitadas de dar o “devido cuidado” aos filhos. Assim, ainda hoje as políticas de expansão das vagas nas creches se dão pelo argumento da necessidade de se atender às mães trabalhadoras, e não pela concepção que a educação pública é um direito de todas as crianças. Segundo Alves:

[...] as políticas sociais voltadas para a infância seguiram duas tendências: predominância de programas voltados para a proteção materno-infantil, destinados à criança que possuía família, influenciada pela medicina higienista, em que a intervenção na infância se baseava na ideia de que práticas de controle social teriam um efeito irradiador da criança para a família; e a reclusão, o confinamento, a criminalização e a disciplinarização para os abandonados e delinquentes (ALVES, 2011, p. 5).

Essa realidade histórica ainda hoje reverbera na baixa qualidade do atendimento educacional. Isso porque, muitas vezes, entende-se que os profissionais das creches devem dar apenas cuidados básicos e atenção às crianças, não se exigindo grande complexidade no planejamento do trabalho pedagógico.

A ideia emblemática vigente, implícita ou explicitamente, não deixava de ser a seguinte: o ambiente mais adequado para o desenvolvimento das crianças pequenas é o ambiente doméstico, mas, diante das impossibilidades ou dificuldades para o exercício dessa função tornam-se

necessários espaços substitutivos. Na falta da mãe... a tia! Às crianças, subtraídas tão precocemente do convívio familiar, seriam dispensados os cuidados básicos com segurança, alimentação e higiene, e uma acolhida afetiva, convertidos em palavras de ordem nesses contextos, cujas demandas requeriam pouquíssimas ou nenhuma profissionalização (ARCE & MARTINS, 2010, p. 5).

Mesmo com os avanços no âmbito das concepções de infância e desenvolvimento infantil ao longo das décadas, essa finalidade inicial das creches ainda influencia a condução das políticas públicas, e se reflete principalmente no baixo investimento em infraestrutura e capacitação profissional para atuação nesta etapa educacional, especialmente para atender crianças de até três anos. Outra marca importante derivada desse histórico, é a centralidade da atenção recebida pelo Ensino Fundamental como etapa principal da educação pública. Nesse sentido, como bem frisou Pasqualini (2006), a Educação Infantil carece de uma *identidade* própria. Para entender essa definição, é preciso avançar um pouco mais, e aprofundar a análise sobre a história de sua história no Brasil, especialmente após a década de 1960.

Prado (2017) analisa as políticas públicas, assim como os movimentos e ideias em circulação no período 1964-1993. Segundo a autora, nesse período consolidou-se uma visão de que as políticas sociais voltadas à Educação Infantil seriam necessárias ao sucesso do ensino de primeiro grau. Assim como, num âmbito mais amplo, teriam relação direta com preocupações de ordem econômica e social, visto estudos e recomendações de organismos internacionais que colocavam o atendimento à criança pequena como preceito elementar para que um país entrasse no rol das nações desenvolvidas.

Nesse contexto, inicia-se um grande movimento de quantificação dos dados referentes à infância no Brasil, bem como uma planificação de um atendimento racionalizado e equalizador da educação, em que:

[...] se aproveitasse espaços ou experiências pré-existentes removeriam o mínimo possível dos investimentos financeiros por parte do Estado. Assim, melhor escolha, ou saída criativa, foi a apropriação e a divulgação da Teoria da Privação Cultural contemplando a Educação Compensatória (PRADO, 2017, p. 96)

Durante os governos militares a expansão das vagas se tornou estratégica e cumpria uma dupla função. Tratava-se de uma política de grande impacto sobre as populações pobres, no sentido de legitimar o regime autoritário e combater a difusão dos ideais comunistas. E, também, consistia numa política compensatória que tentava combater os altos índices de fracasso escolar das crianças pobres, garantindo uma forma de inserção educacional com caráter preparatório.

Segundo Rosemberg (2003), o modelo adotado no período militar, seguindo as diretrizes dos organismos internacionais, tinha as seguintes características: A expansão era entendida como via de combate à pobreza e para melhorar o desempenho no ensino fundamental; os recursos deveriam ser destinados prioritariamente ao ensino fundamental, e por isso buscavam-se modelos alternativos para a Educação Infantil, no intuito de minimizar os investimentos públicos; os programas implantados optavam por modelos “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, utilizando espaços, equipamentos e recursos humanos da “comunidade”, mesmo quando não possuíam características específicas para esta finalidade.

Alguns programas da época, como o Plano Nacional de Assistência Pré-Escolar, de 1967 e o *Projeto Casulo*, de 1977, centravam-se numa mesma lógica de expansão a partir de projetos que exigissem pouco investimento. Segundo Kulmann Jr.

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, distantes da realidade brasileira (2002, p.11).

Esses programas se caracterizaram também por ações pontuais, que não possuíam caráter universal, sendo muitas vezes emergenciais. Centravam-se nos discursos de combate à pobreza, focando as atenções nos chamados “grupos vulneráveis”. Não se tratava da expansão universal, mas de uma expansão massiva direcionada a determinados grupos, centrada na concepção segundo a qual as famílias pobres não possuíam condições de educar adequadamente seus filhos e preparar para a escola. Era, também, uma forma de submeter os setores populares a um controle social e ideológico (SILVA, 2011).

Esses projetos utilizavam diversas estratégias de “baixo custo”, como:

[...] educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; material pedagógico, também improvisado ou escasso, como brinquedos, livros, papéis e tinta” (ROSEMBERG, 2003, p. 180).

O modelo gerou uma expansão das vagas, em instituições geralmente vinculadas a associações de bairro, instituições religiosas, instituições filantrópicas. Como a preparação para o Ensino Fundamental ganhava muita importância, o número de vagas para crianças dos 4 aos 7 anos foi o que se elevou de forma ainda mais acentuada. Esses projetos, ao buscarem a premissa do “baixo custo” e estratégias de improvisação, eram instáveis, convertendo-se em programas de governo e não políticas de estado, o que não contribuía com a qualificação do

atendimento oferecido nem com a consolidação da Educação Infantil como um direito. Nas palavras de Rosemberg:

A crítica que interponho aos programas ‘não-formais’ não decorre de sua ‘informalidade’, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivos, o que redundava, via de regra, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam e têm direito a programas completos e estáveis, como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente (2003, p.190).

Por fim, com a ausência de espaços e recursos específicos e estruturados de forma permanente, a premissa do ‘baixo custo’ se tornava enganosa, porque o “caráter de emergência, de improvisação, desses programas aumenta seus custos, quando se tem em mira um longo período de tempo. Sua instabilidade é alta: nascem, morrem, alguns ressuscitam, sendo sempre necessário tudo recomeçar” (ROSEMBERG, 2003, p.191).

As críticas aos programas implantados no período, assim como o surgimento de movimentos em defesa da ampliação da oferta e da qualificação dessas iniciativas, proporcionaram o surgimento de novos entendimentos e reivindicações em relação à questão. Algumas dessas questões se fizeram presentes no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implantado pelo MEC em 1981 e que já dava indícios de novas definições.

O programa constituiu-se, segundo Carvalho (2006), na primeira proposta educacional, em nível nacional, destinada exclusivamente a crianças de 4 a 6 anos de idade. Como fundamento, o programa centrou-se na importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do ser humano, ressaltando a problemática da precariedade das condições de vida de grande parte da população infantil no país, e imbuíu-se de um caráter compensatório, visando superar algumas dessas carências com a oferta de um atendimento simultaneamente educacional e social, com foco em cuidados com alimentação e saúde.

Apesar de reforçar algumas práticas e concepções já destacadas aqui, como a premissa do baixo custo e o foco numa educação de caráter compensatório e preparatório, o programa apresentou alguns avanços, como a definição da educação pré-escolar como um fim em si mesma, sem negar sua contribuição como etapa precedente ao Ensino Fundamental, e seu caráter de política nacional, que viria a servir de base para que movimentos em defesa da universalização da Educação Infantil comessem a se difundir ao longo dos anos 1980 (MACHADO, 2017).

Nas últimas três décadas houve importantes mudanças políticas nas definições que o poder público passou a adotar. O olhar para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em

espaços coletivos passou a ser entendido como questão de educação, o que foi garantido pela Constituição Federal de 1988, e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1991 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

Segundo Kulmann Jr:

As ideias socialistas e feministas [...] redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (2002, p.11).

A Constituição Federal de 1988 avançou em vários setores, especialmente no reconhecimento de direitos sociais reivindicados por diversos movimentos e setores da sociedade, dentre os quais, no seu artigo sétimo, o reconhecimento do direito dos trabalhadores à assistência escolar para os filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas.

O reconhecimento desse direito pela Constituição Federal foi um primeiro passo para um conjunto de mudanças subsequentes. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, passou a considerar que, sendo todas crianças e adolescentes cidadãos portadores de direito, era dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público garantir a efetivação desses direitos. Esse novo entendimento trazido pelo ECA superou a concepção segundo à qual era dever do estado proteger apenas crianças e adolescentes em situação vulnerável ou que cometessem atos infracionais, deixando a encargo das famílias a educação e a segurança de seus filhos.

Apesar dessas mudanças ainda manterem uma ambiguidade, ao dividir a responsabilidade entre família e Estado, abria-se o caminho para uma concepção mais universalista das políticas sociais, impulsionando um movimento intenso que passou a reivindicar a responsabilidade do Estado sobre a educação de todas as crianças pequenas, visando superar a concepção de que os cuidados familiares seriam os mais adequados para as crianças nos primeiros anos de vida (ALVES, 2011).

Já em 1996 foi promulgada a Lei 9394, ou LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei reconheceu a Educação Infantil como integrante da Educação Básica. Esse novo enquadramento permitiu uma importante mudança nas políticas públicas em relação às creches, isso porque até então essas instituições estavam alocadas nas pastas de assistência social dos municípios, sendo que passaram a constituir parte das secretarias de

educação. Ou seja, o atendimento a crianças pequenas deixa de ser uma questão assistencial e se torna uma pauta educacional.

Esse contexto de mudanças se completou em 1998, com a publicação do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Esse documento representou um marco importante, pois foi a primeira vez que o governo federal produziu um documento especificamente voltado a estabelecer bases para o trabalho pedagógico nessa etapa educacional. O documento tinha um caráter de prescrição de práticas e concepções adequadas ao trabalho pedagógico, contudo abordando concepções muito genéricas e distantes da realidade escolar, por isso foi alvo de diversas críticas de vários especialistas. Entretanto, o que interessa no momento é definir que o RCNEI contribuiu com o avanço histórico das preocupações com a Educação Infantil.

O aspecto positivo é que essas mudanças históricas na década de 1990, que possibilitaram um primeiro passo no sentido do entendimento da Educação Infantil como um direito universal, e não como um serviço de assistência às populações carentes, abriram caminho para democratização e universalização dessa etapa educacional.

Contudo, há certa distância entre o que preconiza a legislação e o que tem se efetivado na prática. Ainda nos anos 1990, seguindo as recomendações do Banco Mundial, o governo continuava priorizando os investimentos no Ensino Fundamental, levando à manutenção dos modelos “não formais” dos anos 1970-1980. E, ainda sob as diretrizes do BM, a escola também passou a ser analisada por critérios de mercado, comparando-se seus resultados aos de uma empresa (ROSEMBERG, 2003).

Essa lógica empresarial, focada em resultados abstraídos da quantificação dos dados educacionais, ainda hoje vigora na lógica de estruturação das políticas educacionais em todos os âmbitos da administração pública, sendo responsável por levar a conclusões e medidas muitas vezes distantes das reais necessidades das escolas. A priorização do Ensino Fundamental deve-se ao entendimento de que essa etapa educacional permite obter resultados mais visíveis e gerar efeitos mais profundos sobre a população. Nesse contexto, segundo Rosemberg (2003), agravavam-se os processos de exclusão, uma vez que os índices maiores de pobreza incidiam sobre famílias com crianças de 0 a 6 anos, justamente a faixa etária com menos oportunidades e vagas na educação pública.

Ou seja, mesmo com a previsão legal de atendimento universal, a falta de investimentos públicos manteve a lógica de se oferecer a Educação Infantil como um serviço assistencialista, voltado às populações carentes e com vagas limitadas. Segundo Kulmann Jr. “a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente

continua na agenda dos problemas da Educação Infantil brasileira” (2002, p.7). Ainda segundo este pesquisador:

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral (KULMANN JR., 2002, p.7).

O que se apresenta na realidade atual das instituições de Educação Infantil, na realidade, está distante do que se almeja como um processo de democratização e universalização. Ainda hoje, mais de 20 anos após a promulgação da LDB, a grande maioria dos municípios brasileiros tem dificuldade em ofertar vagas em creches em número suficiente. Além disso, é muito comum que os funcionários contratados para atuar nesses estabelecimentos não possuam formação específica. Segundo Arce & Martins:

Avançamos o século XX, iniciamos o século XXI e até o presente a educação infantil em nosso país não se destituiu dessas marcas, bem como não se firmou, de fato, como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis anos. Ou seja, os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que tem a seu respeito (2010, p.06).

Segundo Rosemberg (2003), a lógica dominante nas creches continua sendo a socialização precoce das crianças para a subalternidade. Ou seja, uma vez que o atendimento oferecido muitas vezes é precário, o que se constata na realidade dessas instituições por vezes é a ausência de estímulos adequados, de práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas e, ainda, de recursos mínimos para promover o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Nos últimos anos a expansão dos investimentos em Educação Infantil tem sido muito tímida, enquanto as concepções hegemônicas do trabalho com as crianças pequenas ainda vive sob a égide de um senso comum, que entende a família como lugar adequado para criança pequena e do profissional da creche como uma ‘tia’ cuidadora, e não como profissional com formação pedagógica específica e adequada.

2.1.1 – A Educação Infantil em Foz do Iguaçu

A análise histórica que realizamos até o presente momento focou-se em aspectos mais gerais e em uma visão panorâmica, a partir da bibliografia disponível sobre a história da Educação Infantil no Brasil. Contudo, tendo em vista que o estudo empírico realizado foi

desenvolvido junto a profissionais dos CMEIs de Foz do Iguaçu-PR, é importante atentar-se para alguns dados históricos e estatísticos sobre a Educação Infantil no município.

Em 1996 a LDB previa que o atendimento educacional à criança pequena seria englobado pelas secretarias municipais de educação, saindo das pastas assistência social, fazendo com que a questão se tornasse um assunto educacional, e não somente o atendimento a famílias carentes. Em Foz do Iguaçu essa mudança ocorreu apenas em 2005. Até então, o número de creches era muito limitado e sua função era acolher as crianças nos horários de trabalho das mães, o que, segundo Lima (2014), se refletia na pouca preocupação com o caráter pedagógico desse atendimento.

Com a incorporação à Secretaria de Educação, começou a se estabelecer parâmetros de funcionamento dos CMEIs, com delimitação do número máximo de crianças por turma, organização de concurso público específico, estímulo à elaboração, por parte das instituições, de seus projetos e propostas pedagógicas (LIMA, 2014). A partir de 2006, Foz do Iguaçu passou a adotar como referência para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil o Currículo da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Em 2007 ocorreu o primeiro concurso público específico para a atuação na Educação Infantil, que exigia dos candidatos formação mínima de nível médio, na modalidade normal ou magistério. Em 2009 houve um processo de reestruturação dos CMEIs, com a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos em colaboração com professores e educadores de algumas unidades.

Com a implantação do plano de carreira, em 2015, independentemente da forma de ingresso, todas passaram a ocupar o cargo de professor, sendo subdivididas em duas categorias conforme a formação. O plano instituiu os cargos de “Professor de Educação Infantil”, que substituiria a função de Educador Infantil, e “Professor de Educação Infantil Dois”, em substituição ao cargo de Atendente de Creche.

O plano apresentou 16 tópicos com as atividades que competiam ao cargo de “Professor de Educação Infantil”, englobando gestão, planejamento e organização das atividades “pedagógicas”, como o ensino. Enquanto para o outro cargo, o de “Professor de Educação Infantil Dois” foram elencados apenas 5 tópicos com as atribuições, pois este seria um cargo destinado a uma espécie de auxiliar, que apoia o professor “um” e centra-se nos cuidados básicos com as crianças, como higiene e alimentação.

Entre 2009 e 2012, o número de crianças atendidas nos CMEIs aumentou de um total de 4575 para 5827 crianças, sem a expansão no número de profissionais. No ano de 2013 o número de crianças atendidas se manteve estável, mas não porque a demanda não aumentou e

sim porque, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a faixa etária de atendimento da Educação Infantil foi reduzida em um ano.

Outro aspecto relevante trata-se da Lei Federal 12.796, de 04 de abril de 2013, que tornou obrigatório o atendimento de crianças a partir dos 4 anos em pré-escolas. Essa nova responsabilidade do município tem forçado a uma expansão acelerada e precária desse atendimento, e uma das estratégias para atender a essa exigência foi reduzir a carga horária obrigatória, passando a atender às crianças em meio período.

Não conseguimos obter dados atualizados sobre o número de alunos matriculados e professores em atividades na rede municipal, apenas a informação de que o número atual é de 37 CMEIs em funcionamento. Analisando os dados divulgados no edital do concurso público realizado em 2016, observamos ainda que houve expansão de pelo menos 50 professores e 50 “agentes de apoio”, pois esses eram os números de vagas ofertadas no certame.

Esse foi o primeiro concurso para a Educação Infantil no qual foi utilizada especificamente a denominação “Professor de Educação Infantil”, mas não previu a contratação de “Professor de Educação Infantil Dois”. Esse concurso abriu vagas para “agentes de apoio”, exigindo formação de nível médio, não especificamente com formação em Magistério, e definindo estes uma série de atribuições similares ao que o plano de carreira havia estabelecido como funções do “Professor de Educação Infantil Dois”.

O que fica claro é um processo de extinção do antigo cargo de ‘atendente de creche’, substituído pelos ‘agentes de apoio’, deixando explícito não tratarem-se de professores. Trata-se de um entendimento dicotômico entre o que se entende por atribuições pedagógicas e o que seriam atribuições de “apoio”, ou seja, estabelece-se certa diferença entre “cuidar”, atividade que poderia ser realizada por um profissional sem formação específica, e o “educar”, atividade para qual se exige formação.

Essa estratégia criou uma diferença entre profissionais mais bem remunerados, que realizam determinadas atividades, e aqueles com menor remuneração e qualificação, para os quais são definidas outras atividades. Essa dicotomia, que consiste também numa estratégia de redução de custos, pois se evita contratar apenas profissionais qualificados para atuar nos CMEIs, gera uma série de conflitos e desentendimentos entre as duas categorias de profissionais dessas instituições, conforme os relatos das profissionais em atividade.

O que podemos concluir sobre a Educação Infantil em Foz do Iguaçu, que provavelmente não se diferencia da maioria dos municípios brasileiros, é uma recorrente dificuldade em adequar-se às legislações maiores que impõem novas exigências. Assim como a predominância de uma visão na qual a prioridade é atender crianças cujas famílias

necessitam. E, quando há exigência legal de obrigatoriedade no atendimento, como no caso da criança a partir dos 4 anos, são adotadas estratégias de redução de custos, que implicam, inclusive, diminuição do horário de atendimento e da exigência de formação profissional para atuação nesses estabelecimentos.

Enfim, ao fazer esse breve histórico da Educação Infantil em Foz do Iguaçu, não há nenhuma intenção deliberada de fazer críticas ao trabalho desenvolvido no município, apesar de notarmos que há grandes problemas a serem superados, mas apenas ressaltar que não há grandes especificidades em relação ao que mencionamos como aspectos gerais da Educação Infantil em nível nacional. Isso permite supor que, caso a pesquisa tivesse sido realizada em outro município do mesmo porte, não encontraríamos grandes diferenças, pois estamos falando de dificuldades que se repetem por todo o país, que derivam de processos históricos mais amplos e impactam de forma acentuada nas realidades locais.

2.2 – Finalidade, concepções e práticas da Educação Infantil: problemáticas e questões em aberto

A indefinição quanto aos objetivos e finalidades pedagógicas na Educação Infantil é uma marca histórica importante. A princípio, temos a separação tradicional entre creches e jardins-de-infância, sendo as creches entendidas como espaços destinados aos cuidados básicos com as crianças em substituição à família, e os jardins como espaços privilegiados de atuação pedagógica, embora não necessariamente vinculados à educação escolar.

Já outra dimensão consiste na divisão entre creches e pré-escolas, que tem a ver com o processo de massificação da Educação Infantil nos anos 1960-1980. Nesse caso, mantém-se o entendimento de que as creches são espaços destinados a substituir as famílias carentes nos cuidados básicos às crianças, enquanto as pré-escolas são entendidas como espaços de treinamento e preparação para a escolarização, visando compensar as carências das crianças provenientes de setores sociais vulneráveis. Há um vínculo direto com a educação escolar, no sentido preparatório, e negligencia-se sua especificidade pedagógica.

Corroborando com a definição de Pasqualini (2006), o que temos então é, claramente, uma ausência de identidade da Educação Infantil, e uma relação indefinida com a concepção de educação escolar. A recorrente separação etária em dois ciclos parte do senso comum de que o trabalho educacional com a criança de 0 a 3 anos exige prioritariamente os cuidados básicos com higiene, alimentação e estímulos elementares, enquanto para as crianças de 4 a 6 anos é possível ofertar algum trabalho pedagógico mais sistemático.

Essa indefinição quanto aos vínculos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental leva a uma oscilação constante, ora predominando a negação desse vínculo e priorizando-se a Educação Infantil como espaço voltado ao desenvolvimento espontâneo baseado na ludicidade. Ora efetivando-se a negação de sua especificidade, levando à adoção de rotinas pedagógicas preparatórias, que terminam por antecipar as práticas e exigências do Ensino Fundamental (PASQUALINI, 2006).

Nesse contexto, as definições em relação às finalidades das instituições de atendimento às crianças pequenas variaram entre proteger crianças carentes, promover seu desenvolvimento natural ou preparar a criança para o ensino primário.

Preparar a criança, dessa forma, acrescentar elementos que enriqueçam sua vivência e convivência e ainda, proporcionar experiências concretas e exploração do meio tornaram-se jargões [...]. Essas premissas de respeito à individualidade de cada criança, de afetividade e carinho no trato com elas e de enriquecimento de seu repertório, pareciam como a “chave mestra” para a atuação com os pequenos (MACHADO, 2015, p. 257).

Fica evidente o destaque a uma preocupação com o desenvolvimento natural da criança, concepção hegemônica que será problematizada mais adiante. Contudo, também é importante ressaltar que as ideias pedagógicas sobre a criança pequena no Brasil, desde meados do século XX, caracterizam-se por uma mescla de influências teóricas, destacando-se as contribuições de Dewey e Froebel, especialmente: “No que se refere ao centramento na criança e a necessidade de atividades que estimulem seu desenvolvimento e crescimento a partir de experiências concretas, conduzidas de maneira “viva e pessoal” pelo professor, o qual busca satisfazer as necessidades infantis (MACHADO, 2015, p. 259).

Historicamente, a Educação Infantil tem sido pensada com foco central na individualidade, pensamento que caminha na mesma direção de concepções de desenvolvimento segundo as quais o indivíduo vive processos biológicos de maturação, e que tais instituições servem para proteger a criança e garantir esse desenvolvimento natural e individualizado. Esse tipo de entendimento que defende o protagonismo infantil no cotidiano educacional é atual e hegemônico nos debates pedagógicos.

Uma corrente pedagógica fundada em pressupostos similares aos elencados é a chamada *Pedagogia da Infância*. Essa tendência ganhou muita força nos últimos anos, e suas publicações em geral trazem muitas considerações sobre a importância de se priorizar o desenvolvimento integral da criança e favorecer uma aprendizagem baseada no prazer, na ludicidade e nas descobertas espontâneas. Contudo, sem especificar detidamente quais os

fundamentos teóricos e direcionamentos metodológicos adequados e, ainda, renunciando ao debate sobre o ensino como finalidade dessa etapa educacional (PASQUALINI, 2006).

A *Pedagogia da Infância*, vinculada à uma visão sociológica da infância, nas palavras de Silva (2012), vê a Educação Infantil como “complementar à educação da família, sendo, desta forma, mais um ambiente de convívio dos agentes (crianças e educadores) do que um espaço destinado a educar” (p. 96). Trata-se também de uma pedagogia que “se reporta ao não diretivismo no processo educativo de crianças pequenas que, conseqüentemente, leva ao espontaneísmo” (SILVA, 2012, p. 97). Segundo Duarte (2006): “Essa concepção negativa do ato de ensinar encontra-se presente no grupo de pedagogias do ‘aprender a aprender’, nas quais se incluem o construtivismo, a Escola Nova, a pedagogia das competências, os estudos na linha do professor reflexivo”.

Alessandra Arce (2002), ao analisar a obra e o pensamento de Froebel e Pestalozzi, evidencia como esses dois autores clássicos estão na origem dessas visões pedagógicas que tratam o protagonismo da criança e de suas atividades como elemento central do cotidiano das instituições. Essa pedagogia revelava uma atitude ideológica de adequação do povo àquilo que fosse necessário ao seu cotidiano, com a crescente individualização da sociedade na época. Entre as problemáticas dessas perspectivas, encontra-se uma visão que naturaliza as relações sociais, e coloca a educação como “salvadora” da sociedade, ao defender-se que ela é a base para que cada indivíduo supere suas condições de vida, a partir do desenvolvimento de suas aptidões.

Outro aspecto passível de crítica é que a centralidade na criança, em seu desenvolvimento e em sua sociabilidade, leva à ausência da exigência de qualificação profissional para organizar o ensino. Ou seja, são perspectivas que não tratam o professor como intelectual, pois o foco está nas atividades práticas a serem desenvolvidas, não nos conhecimentos a serem ensinados.

Prado & Azevedo (2012) realizaram um levantamento das ideias divulgadas entre os anos de 2001-2011 nos trabalhos apresentados nos encontros da ANPED, e constataram que há certa hegemonia das tendências pedagógicas que priorizam os interesses das crianças, não admitem falar em ensino na Educação Infantil e tratam o professor como “reflexivo, observador e mediador em um espaço de convivência complementar ao da família” (p. 38).

Tais estudos defendem a centralidade da infância, livre de rotinas impostas sob a lógica capitalista e opõem-se a seguir os moldes educacionais do ensino fundamental. Há, nesses trabalhos, uma clara influência da literatura italiana, especialmente dos estudiosos que implementam projetos educacionais na região de *Reggio Emília*, com uma pedagogia centrada

na criança e em suas necessidades e interesses. A proposta é de um currículo flexível e adaptável, com centralidade no aprender e na organização dos espaços para favorecer o livre desenvolvimento infantil. São, portanto, avessos ao ensino e aos currículos prescritivos, pois diferenciam a Educação Infantil da escola:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino das diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p. 70).

A predominância desses modelos no pensamento pedagógico contemporâneo vem constituindo-se como consenso, o que “tem dificultado avanços e elaboração de outras proposições que sigam uma direção diferente daquelas direcionadas exclusivamente ao atendimento das necessidades das crianças, do seu cotidiano próprio, do ‘aprender a aprender’ (PRADO & AZEVEDO, 2012, p. 45).

Arce (2010) analisou o RCNEI, num trabalho que evidenciou a presença das concepções espontaneístas, explicitando que os referenciais estabelecem como diretriz principal uma formação pessoal e social, que favoreça o conhecimento de mundo, bem como a construção da identidade e da autonomia das crianças. O documento propõe o trabalho com diferentes linguagens, como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática. O que deixa implícita a ideia de que não se tratam de áreas do conhecimento, mas sim linguagens que devem ser experimentadas pelas crianças, no sentido de favorecer seu desenvolvimento natural. Isso porque, segundo Arce, o RCNEI entende a criança como: “[...] ser que sente e pensa o mundo de um jeito que lhe é peculiar sendo capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com as outras pessoas de forma ativa, a partir da criação de hipóteses originais” (2010, p. 16).

Nas palavras de Arce, o RCNEI compreende a criança como “um ser, não um devir ser”. Isso significa dizer que o desenvolvimento tem um curso pré-definido, e a intervenção dos adultos não é determinante neste processo. Isso porque, nessa perspectiva “[...] a educação tem como função acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança tendo o mínimo possível de intervenção nesse processo” (ARCE, 2010, p. 16).

O RCNEI propõe um trabalho pedagógico focado basicamente no estímulo à brincadeira e à imaginação infantil, sendo central o faz-de-conta. Nesse cenário, o professor:

[...] tem como função precípua ofertar brinquedos, espaço e tempo para as brincadeiras infantis na instituição, possibilitando que as crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar, permitindo que os alunos organizem de forma pessoal e independentes suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa (ARCE, 2010, p. 19).

O documento, portanto, define o professor como um mediador e parceiro, que observa, registra e reflete sobre as práticas efetivadas, e intervém somente quando solicitado pelas crianças ou quando realmente é necessário. Quanto ao conhecimento, Arce (2010) explicita como o RCNEI não define a Educação Infantil como um momento de escolarização, e combate a ideia de preparação para o ensino fundamental. Trata-se de uma visão construtivista, que não abre espaço para a transmissão de conhecimento, revelando uma atmosfera não diretiva, complementar à educação familiar.

Essas perspectivas observadas por Arce no RCNEI, documento de 1998, também podem ser observadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento aprovado em 15/12/2017 pelo Conselho Nacional de Educação e homologado em 20/12/2017 pelo Ministro da Educação, atualmente em vigor como documento norteador para organização dos currículos educacionais em nível nacional.

O documento apresenta, de forma destacada, o que chama de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil como os seguintes:

- Conviver com outras crianças e adultos;
- Brincar de diversas formas;
- Participar do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador;
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza;
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Apesar de apresentarmos de forma resumida esses princípios expressos pela BNCC, fica explícita a questão do protagonismo das atividades e iniciativas da criança como base para a organização pedagógica. O documento direciona para uma secundarização do papel do professor, chamado de educador. O conhecimento é abordado por uma divisão que não se

fundamenta em uma classificação por áreas de conhecimento, mas pelos chamados campos de experiência, quais sejam: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gesto e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Oralidade e escrita”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Em síntese, trata-se de uma visão que focaliza todo o processo pedagógico nas experiências e atividades infantis, sem remeter-se a uma preocupação com conteúdos específicos e relacionando-se de forma muito tímida com a possibilidade de se introduzir conceitos científicos, uma vez que há uma preocupação primordial com as experiências, interesses e limites da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O cotidiano da prática pedagógica com crianças de 3 anos em Centros de Educação Infantil de um município do interior do estado de São Paulo foi analisado por Barbosa (2012), numa investigação que evidenciou como é comum a “completa ausência de situações em que as professoras intervêm pedagogicamente no intuito de fazer ampliar os conteúdos que as crianças já dominam” (p.106). Esse estudo revelou uma circularidade de atividades, na qual as professoras compreendem que o ensino é dispensável e predomina a execução de tarefas rotineiras. Nesse estudo a pesquisadora mensurou o tempo dedicado às diferentes atividades (de rotina, lúdicas, didáticas, história, música, intervalos, outras) e constatou que:

As atividades *lúdicas* e de *rotina* formam o conjunto de atividade-eixo, que são encaradas pelo projeto educativo observado nos CERs, como aquelas que produzem os principais recursos ou conteúdos formais ou informais para as novas aprendizagens das crianças. Se tais atividades acontecem *sempre* a partir das ações individuais das próprias crianças e sem a sistematização própria dos processos de ensino dos conteúdos culturais que tais atividades explicitam, fica demonstrado que os saberes cotidianos se reforçam e os saberes superiores cientificamente validados não são encarados como conteúdo escolar e sua efetivação junto às crianças não é considerada função fundamental das instituições (BARBOSA, 2012, p. 125).

Essa tendência pragmática, voltada à espontaneidade e a acompanhar o desenvolvimento da criança, e não a ensiná-la, se manifesta também nos processo de formação dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Dandolini e Arce (2012) realizaram um estudo que identificou as principais tendências e concepções na formação de professores para a Educação Infantil. As pesquisadoras identificam uma tendência de desvinculação desse nível educacional com o ensino e a aprendizagem, o que conduz a um processo de ‘desintelectualização’ docente, pois o “ofício da professora é secundarizado e seu trabalho prioriza a observação, a organização de espaços pedagógicos, o acompanhamento dos interesses das crianças” (DANDOLINI & ARCE, 2012 p. 52).

Essa realidade reflete as reformas educacionais de cunho neoliberal efetivadas no Brasil nos anos 1990, quando se deu prioridade à formação técnica dos professores, visando o desenvolvimento de competências práticas e secundarizando a formação teórica e a aquisição de conhecimentos científicos, uma “epistemologia da prática”. De um levantamento dos estudos científicos na área temos o seguinte diagnóstico:

Na maioria do conjunto da produção científica analisada, identificamos a valorização da *formação prática-reflexiva*, dos *saberes* das professoras, as trocas de experiências, as suas histórias de vida que seguem a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo, e, para isso, o conhecimento que as professoras se apropriaram fora da escola é valorizado e proporcionado condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 60).

Uma abordagem centralizada no desenvolvimento de competências, que compreende a educação como circunscrita a preparar as professoras para a produção social. Visão criticável por “perder de vista a educação como preparação dessas profissionais para o desafio de questionar a produção social alienada” (2009, p. 62). Esse modelo de formação também utiliza a concepção do professor reflexivo e pesquisador. Trata-se de um modelo que preconiza a pesquisa sobre a prática como base para o trabalho docente, num modelo de análise e reflexão que:

[...] valoriza a inclusão dos direitos das crianças, a visão da criança ativa, as práticas pedagógicas que partem da cultura infantil – aquilo que a criança sabe e conhece -, da valorização das trocas, relações, interações, cooperação, da experiência com as crianças nas creches e pré-escolas como referência no processo de formação (isomorfismo), da reflexão na prática e sobre a prática, enfim, de um conjunto de valores que expressam a formação centrada no cotidiano em si, ou seja, um percurso de formação docente pautado na empiria, portanto esvaziado de arcabouço teórico, produzido historicamente e válido para a emancipação humana (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 64).

Um movimento de valorização dos saberes profissionais e da integração com a comunidade, que negligencia a importância da formação inicial de nível superior, algumas vezes dispensando-a, especialmente aquela voltada à aprendizagem de conceitos científicos, isso por que: “A importância da mobilização de saberes e suas ressignificações ao longo do percurso formativo significam a relativização dos conhecimentos científicos e o enaltecimento dos saberes invisíveis” (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 70).

A apreensão da realidade por meio de aportes teóricos universais é dispensada, porque a base construtivista dessa formação pressupõe que o conhecimento, assim como o mundo, são constantemente construídos e reconstruídos na experiência pessoal. Isso leva à

valorização da prática pela prática, e se funda em concepções que, “ao se centrarem nas interações sociais dos adultos e crianças, veiculam a ideia de que esse processo de socialização é o definidor dessa sociedade, e assim a procura das respostas ocorre nos próprios indivíduos” (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 74).

Nessa formação entende-se que o conhecimento é construído nos processos de interações entre os professores. Saberes e experiências são coletados ou intuídos na prática, o que resulta no entendimento que é melhor priorizar o sistema de crenças de uma determinada comunidade. Nesse sentido:

[...] cada local define, no seu contexto particular, o que é bom ou adequado para a educação das crianças pequenas, e isso já é suficiente. É a construção de significados, na qual a aprendizagem é um processo de coconstrução e de relacionamento com os outros, extraindo disso o significado do mundo. Cada pessoa coconstrói seu próprio entendimento sobre o que está acontecendo. Nessa perspectiva, o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas uma construção individual e coletiva de significados (2009, p. 75).

Enfim, a tendência hegemônica na formação de professores coincide com as tendências gerais que formulam concepções teóricas sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Há uma prioridade da criança como protagonista do processo educativo, e os profissionais são incumbidos de acompanhar esse desenvolvimento e estabelecer atividades a partir da observação e reflexão, sem necessidade de fundamentação teórica e de ensinar conhecimentos científicos.

Esta tendência evidencia a epistemologia da prática, que prioriza a reflexão pautada no ‘cotidiano em si’ das creches e pré-escolas que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto; propondo uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, que se pauta nas vozes das professoras e com esta base não habilita esses profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico. Associa-se a esta tendência, a abordagem do professor reflexivo, a qual se fundamenta em propostas de formação pragmáticas, ou seja, uma formação tanto eficaz quanto coerente para os imperativos da prática imediata (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 82).

Essa formação reflete a precarização e desvalorização da profissão docente, tendo em vista o histórico de subalternidade, assim como a visão anti-escolar e anti-intelectual presente nas concepções sobre essa etapa educacional. Sendo assim, diversas concepções e práticas advindas de linhas intelectuais distintas, convergem para um mesmo posicionamento de rejeição ao ensino na Educação Infantil, bem como de desvalorização do trabalho docente nesta etapa educacional. Na sequência, apresentamos um contraponto a essas perspectivas, expresso pelos estudos da pedagogia histórico-crítica.

2.3 – O ensino como direito da criança e base para uma formação integral

Até o momento, buscamos demonstrar duas questões centrais para as preocupações desta pesquisa. A primeira trata-se de um histórico que deixou marcas muito fortes nas práticas, políticas e concepções sobre a Educação Infantil, principalmente formação e condições de trabalho precárias, derivadas de uma tradição assistencialista que secundariza os investimentos e os programas de qualificação para essa etapa educacional. A segunda consiste no fato de que as ideias predominantes apontam para a priorização da infância e do desenvolvimento espontâneo, negando-se a tratar a Educação Infantil como educação escolar, resultando numa rejeição ao ensino e aos conhecimentos científicos, considerados danosos para as crianças pequenas.

O binômio ‘cuidar e educar’ é base do discurso pedagógico hegemônico na atualidade e, no fundo, é dicotômico. Isso porque, ao afirmar-se que a finalidade é o cuidado e a educação das crianças, essa definição não contempla o fato de que o cuidar é, no fundo, um ato educativo e, também, que não se pode educar sem cuidar.

Sendo assim, nossa defesa é do ensino como eixo norteador da Educação Infantil como forma de valorizar o trabalho docente e favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas isso não significa defender escolarização precoce nem negligenciar o fato de que os cuidados básicos são parte da rotina nessa etapa educacional, consistindo também numa forma de ensino, ainda que não planejado ou sistematizado.

Defender o ensino significa buscar uma identidade propriamente escolar para essa etapa educacional. Essa identidade consiste em conceber os profissionais como professores, que têm a responsabilidade de conduzir um processo de planejamento e ensino fundamentado em conceitos teóricos consistentes e em práticas dirigidas para um fim específico, sem necessariamente deixar de contemplar as especificidades e atender às necessidades da criança pequena.

Arce afirma que, atualmente, a Educação Infantil está mergulhada num ambiente anti-escolar, que olha de forma pejorativa para o ato de ensinar. Ao analisar o RCNEI, evidencia como há uma preocupação em não abordar práticas de escolarização, que são tidas como exclusivas do Ensino Fundamental. Assim, reprodução, transmissão, ensino, disciplina, controle do corpo, esforço, entre outras, são “palavras banidas, portas para o inferno escolar lacradas no trabalho com as crianças menores de seis anos” (2010, p. 27).

O RCNEI não concebe as instituições de Educação Infantil como escolas, pois as caracteriza como espaços de convivência. Isso porque a escola é entendida de forma caricatural, como espaço inadequado para crianças pequena, por ser este, supostamente, um espaço de inibição da imaginação e da liberdade, voltado ao disciplinamento e a aplicação de tarefas monótonas e repetitivas. Ou seja, além de negligenciar o ensino como direito da criança, ainda parte de uma concepção limitada do cotidiano escolar.

Stemmer (2006) afirma que essas visões têm um viés político-ideológico implícito, pois eximem a responsabilidade educacional por preparar essas crianças para o mundo, abdicando do ensino, fomentando uma visão individualista de desenvolvimento, que abdica da percepção do ser humano como historicamente e socialmente construído. Trata-se de:

[...] uma concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a fetichização e naturalização da infância, a exacerbação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão social local, focalizada onde são suprimidas as centrais contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se, por essa via, o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo (STEMMER, 2006, p. VII).

A perspectiva defendida por autoras como Stemmer, Arce e outros, redireciona o olhar sobre o ensino na Educação Infantil. Seus estudos têm por base o materialismo histórico-dialético, utilizam-se dos conceitos da teoria histórico-cultural para embasar as concepções de desenvolvimento infantil e da pedagogia histórico-crítica, para fundamentar a defesa do ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar, de antemão, que esses estudos não menosprezam a importância da ludicidade, da imaginação e das interações sociais entre as crianças. Contudo, entendem que o ensino deve funcionar como mola propulsora do desenvolvimento, pois consiste em atividade estruturada e fundamentada na necessidade de inserir conhecimentos cientificamente elaborados nos conteúdos de aprendizagem da Educação Infantil.

O entendimento é que o desenvolvimento infantil e a humanização são construídos nos sujeitos a partir de processos de ensino e aprendizagem das relações sociais e dos conhecimentos construídos nas práticas sociais ao longo da história, não se tratando apenas de estimular potencialidades previamente adquiridas e favorecer interações sociais que expressem um aprendizado de conhecimentos genéricos e cotidianos.

Segundo Arce:

A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança

encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina, está engatinhando no mundo tal como o encontra? (2006, P. 107)

A interação social não é entendida como um processo espontâneo de relações entre criança e adulto, ou como uma forma adaptação natural da criança ao meio, separado do seu desenvolvimento biológico. Mas, ao contrário, a interação é entendida como determinante no desenvolvimento infantil, por isso o ensino pressupõe intencionalidade do ato pedagógico.

Prado e Azevedo (2012) definem a escolarização como um processo educativo que se inicia desde que a criança entra numa instituição escolar, independente da sua idade, uma vez que não se trata apenas de transmissão de conteúdos, mas de um processo formativo intencional e dirigido para um fim específico. Contudo, essa escolarização não pode basear-se numa concepção espontaneísta, isso por que:

A especificidade da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado, cuja apropriação exige – e ao mesmo tempo possibilita – o desenvolvimento do raciocínio metódico, sistemático, próprio do pensamento teórico, científico, que não é somente representação, descrição, mas que também não se restringe à imaginação e à especulação. Assim, o ensino refere-se tanto ao processo de busca, de descoberta, na apreensão da realidade objetiva, quanto à assimilação dos resultados das investigações – o conhecimento científico. Sem o acesso a ele é impossível a descoberta que se traduza em produção de novos conhecimentos (SAVIANI, 2012, p. 62).

Nereide Saviani (2012) não apenas defende o ensino como eixo norteador, mas discute ainda os aspectos a serem levados em consideração para se construir um currículo para esta etapa educacional. Para isso, afirma que é preciso deixar de considerar o currículo meramente como um rol de disciplinas e listagem de temas, pois esse entendimento pressupõe que a Educação Infantil, por ter o cuidado como atividade principal, não precisa ser organizada através de atividades planejadas e sistematizadas, abdicando-se da intencionalidade da intervenção pedagógica.

E esta intencionalidade tão necessária e cara do desenvolvimento infantil só é compreendida se nos desfizermos destes mitos, mas principalmente se nos desfizermos da ideia de que haveria um desenvolvimento natural da criança, bastando, conseqüentemente, darmos a ela o alimento para seu corpo biológico e, colocá-la em contato com objetos e, as outras crianças deixando-a livre para que ela cresça sendo feliz. Esta ideia romântica de infância tem negado a milhares de crianças em nosso país o direito ao conhecimento e o desenvolvimento integral. Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar, desvalorizando o papel do professor, da professora de Educação Infantil (ARCE, 2016, p. 11).

Contudo, não se trata simplesmente de reproduzir práticas de ensino cristalizadas no ensino fundamental, seguindo os modelos preparatórios já citados aqui como predominantes nos anos 1960-1980. É preciso buscar a especificidade desse ensino, um ensino baseado nos conhecimentos científicos, mas adequado à faixa etária das crianças, sem deixar de entender que nessa etapa educacional o cuidado é também importante e ocupará boa parte das atenções, como bem alerta Kulmann Jr:

No intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o *pedagógico* do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que freqüentam as pré-escolas. O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato (2002, P.17).

Os argumentos centrais em favor do ensino na Educação Infantil consistem na rejeição às visões naturalizantes do desenvolvimento infantil, bem como na defesa do ensino de conhecimentos sistematizados como garantia dos direitos educacionais da criança pequena. Como já ressaltamos isso não significa ignorar que há especificidades nas rotinas, práticas e necessidades no trabalho educacional com crianças.

Partimos do pressuposto de que para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico em educação infantil, é premente que se desloque o foco de atenção do desenvolvimento infantil (em suas acepções naturalizantes) para a aprendizagem que o promove. É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar (ARCE; MARTINS, 2009, p. 7).

As propostas concretas para o ensino na Educação Infantil serão explicitadas no próximo capítulo. Por ora, trazemos um último argumento em favor dessa abordagem. Segundo Silva, a maioria dos estudiosos “pautam-se nos ideais construtivistas para pensar sobre a educação de crianças menores de seis anos” (2009, p. 21), que os leva a conceber a criança como detentora do saber e que o ensino é impulsionado por sua vontade de aprender. Contudo, ao se estudar as práticas efetivas, identifica-se outra realidade, como as diferenças na educação oferecida a crianças de classes sociais distintas.

Silva (2012) analisou o planejamento e as práticas pedagógicas de uma instituição pública e uma privada, evidenciando que ambas instituições pautam o planejamento nos documentos oficiais, como o RCNEI, priorizando atividades voltadas aos saberes cotidianos e ao desenvolvimento espontâneo. Contudo as diferenças de infraestrutura, que possibilitam a aplicação prática dos projetos, deixam explícito o desnível entre a educação recebida pela criança pobre da educação ofertada às crianças de classes altas.

Focalizar o ensino como eixo da educação infantil é, portanto, uma forma de combater as desigualdades presentes nas instituições, visto que ainda é comum a distinção entre o que é ofertado às populações mais pobres do que é acessado por crianças de classes altas. Ainda que essa mudança por si só não resolva os problemas estruturais já apontados, consistiria em um novo foco, o que poderia impulsionar mudanças futuras.

O que buscamos é uma educação infantil que consiga fazer uma verdadeira integração do cuidado com o ensino para o desenvolvimento integral das crianças. Defendemos o trabalho educativo na educação infantil tendo como eixo o ensino, o que não deixará de lado a peculiaridade da criança menor de 6 anos, contudo, esta se alterará completamente, uma vez que apresentará o conhecimento como o principal direito da criança a ser respeitado na instituição (SILVA, 2012, p. 104).

Enfim, no percurso de análise efetivado neste capítulo, buscou-se evidenciar como o ensino tem sido negligenciado. Inicialmente, localizando suas origens e seus aspectos ideológicos, tanto nas práticas assistencialistas de tutela das populações pobres, quanto nas concepções naturalizantes de desenvolvimento infantil. Na sequência, evidenciamos essa rejeição ao ensino, bem como a negação dos vínculos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, como concepções hegemônicas nos trabalhos científicos, nos documentos educacionais e no cotidiano das instituições.

Já os estudos da pedagogia histórico-crítica tomam por base os fundamentos da teoria histórico-cultural e se configuram como contraponto às concepções hegemônicas assinaladas anteriormente, ao defenderem o ensino como eixo norteador da Educação Infantil, tanto para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, quanto para garantir o atendimento do direito à educação. No próximo capítulo, aprofundaremos as bases teóricas dessa corrente, focando nos conceitos centrais para compreender o desenvolvimento infantil e suas relações com o ensino.

3. DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO

O desenvolvimento da criança é tema central nos estudos sobre a educação. Essa questão, ao longo do tempo, tornou-se objeto central dos estudos área da psicologia, o que, de certa forma, levou ao que Arce (2002) chama de processo de psicologização da Educação Infantil. Nesse processo, as áreas da psicologia que estudam o desenvolvimento infantil tornaram-se alicerce da educação das crianças menores de 6 anos e a psicologia do desenvolvimento foi transformada em “mero receituário a ser utilizado e aplicado na educação das crianças menores de 6 anos [...]” (ARCE, 2002, p. 4).

Ressalte-se ainda que, conforme Arce (2002), apenas alguns aspectos derivados dos estudos da psicologia se fazem presentes na educação infantil, sendo aqueles relacionados ao desenvolvimento, apreendidos sob a forma superficial de um receituário de passos que devem ser seguidos para classificar os estágios de desenvolvimento infantil. Segundo a autora:

Esse fenômeno da psicologização, caracterizado pela naturalização da infância e do desenvolvimento infantil, acarreta, entre outras coisas, a secundarização do ensino e a descaracterização do papel do professor. Evidentemente, isso apresenta sérios problemas para a didática, posto que esta não pode deixar de focalizar o ensino e o trabalho do professor e traz problemas também para a prática de ensino, posto que a secundarização do ensino e a descaracterização do papel do professor acabam por transformar a prática de ensino num exercício de espontaneísmo e improvisação (ARCE, 2002, p. 5).

No presente capítulo pretendemos discutir o desenvolvimento infantil, contudo, entendemos que não se devem tomar as concepções derivadas dos estudos sobre a questão como simples guias para a prática pedagógica. Assim como a discussão sobre o desenvolvimento infantil, quando relacionada à educação, deve abarcar uma ampla gama de questões, no sentido de observar a totalidade dos fenômenos sociais e psicológicos, e não restringir a discussão a processos individuais.

A teoria histórico-cultural, que tomaremos por base para discutir o desenvolvimento infantil, tem origem em estudos psicológicos e preocupa-se com o desenvolvimento infantil de forma primordial. Contudo, não se trata somente de uma corrente de estudos psicológicos, pois suas proposições e concepções abrem espaço à uma discussão que engloba diversos fenômenos referentes ao processo educacional como um todo, assim como possibilita a articulação entre teoria e prática de uma forma mais abrangente.

No capítulo anterior buscamos esclarecer como o ensino tem sido negligenciado na Educação Infantil, e apresentamos também um contraponto a essa tendência, defendendo o ensino como eixo norteador, como forma de promover o desenvolvimento infantil em sua

integralidade e garantir os direitos educacionais das crianças pequenas. Essa defesa têm como base principal os fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético, tanto nas concepções sobre as relações entre homem e sociedade, quanto no método dialético como ferramenta de análise social e compreensão da realidade.

O presente capítulo é subdividido em três tópicos, que abordam os fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, as concepções de desenvolvimento e aprendizagem da teoria histórico-cultural, assim como as diretrizes metodológicas para o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Com essas discussões, pretendemos fundamentar teoricamente os princípios que nortearam o encaminhamento metodológico do estudo empírico realizado.

3.1 – Princípios e métodos do materialismo histórico-dialético

A presente dissertação propõe uma pesquisa com o intuito verificar como as diretrizes propostas com base no referencial teórico e metodológico da pedagogia histórico-crítica, podem inovar a prática de ensino com crianças pequenas. Tomando como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, entendemos que o estudo dos processos de ensino e aprendizagem precisam levar em consideração que há uma realidade externa aos processos estudados, que tem influência direta sobre os objetos de investigação e que devem ser levados em consideração.

Esse entendimento dá base para a estratégia de investigação, que consiste em observar como os profissionais de educação, imersos na realidade do cotidiano escolar e também influenciados por suas experiências sociais, culturais e históricas, podem estabelecer uma relação dialética de interação com as diretrizes propostas e, assim, potencializarem seu trabalho pedagógico ou apresentarem dificuldades de assimilação e execução das propostas. O entendimento fundamental é que há uma relação dialética entre os processos de ensino-aprendizagem, assim como as demais instâncias da vida humana, e as relações sociais que os antecedem e para as quais estão voltados.

O pensamento dos filósofos alemães Karl Marx e Friedrich Engels deu origem ao materialismo histórico-dialético. A interpretação da realidade proposta por esses filósofos tem por base a concepção segundo a qual a realidade social é produto de um processo originado nas relações historicamente construídas, essencialmente a partir das condições materiais de existência humana, concebendo também que toda transformação resulta de movimentos dialéticos, entre os sujeitos e os meios nos quais se inserem.

Essa existência do homem é efetivada nas contradições de seu movimento real, pois sua essência não é externa à sua existência, isso porque, segundo Leontiev (1978) o trabalho é constituidor da natureza humana. O trabalho deve ser entendido como atividade vital que diferenciou o homem dos animais, por produzir circunstâncias para sobrevivência, o que o levou o homem a adquirir novos comportamentos, novas maneiras de ser e deu origem à linguagem, pois gerou também a necessidade de se comunicar. Enfim, a cultura é produto do trabalho, pois é na transformação da natureza que se produzem os objetos humanos, materiais ou intelectuais, e na transformação da natureza o homem transforma a si mesmo.

Nessa perspectiva, é preciso ter em conta que o trabalho consiste na essência formativa da humanidade, pois é a partir do trabalho, que transforma a natureza em cultura, que a sociedade se constitui. Na sociedade capitalista essa essência se apresenta como alienada, pois parte da negação da relação que os homens mantem com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros com quem se defronta no processo de trabalho (SILVA & ARCE, 2011).

Segundo Facci: “Existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social” (2006, p. 11). Isso por que:

[...] no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico. [...] o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura (FACCI, 2006, p.12).

O materialismo histórico e dialético fundamenta a compreensão da realidade sob algumas concepções chave, dentre as quais podemos destacar:

- a apropriação da cultura como fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos;
- o homem como ser dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam seu agir;
- a compreensão da sociedade não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se, mas como aquilo que cria o próprio ser humano;

O materialismo histórico-dialético pressupõe então que o homem é um ser histórico-social-histórico-cultural. A cultura molda o homem, mas é o próprio homem que cria a cultura, a partir do trabalho, que é base para a constituição das relações sociais e da

linguagem. A atividade mental, exclusivamente humana, é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais (LUCCI, 2006).

O materialismo histórico-dialético toma como base alguns princípios orientadores, que fundamentam tanto os estudos da sociedade quanto as análises dos fenômenos psicológicos. Segundo Pasqualini (2006), tais princípios são os seguintes:

1. **Análise explicativa:** Não se deve ater-se apenas à descrição e análise a partir da observação empírica, pois uma análise explicativa permite compreender os nexos dinâmicos causais entre os fenômenos analisados;
2. **Análise da forma mais desenvolvida:** Quando se busca analisar a forma mais desenvolvida de um fenômeno, é possível ter parâmetros para compreensão de suas manifestações nas formas menos desenvolvidas;
3. **Teoria do Reflexo:** O conhecimento humano é reflexo da realidade objetiva, que determina a experiência. Ou seja, a realidade objetiva está para além das experiências individuais, mas a análise dessas experiências permite refletir essa realidade;
4. **Lei da transformação da quantidade em qualidade:** Mudanças pontuais, quase imperceptíveis, ‘microscópicas’, vão se acumulando em quantidade até dar origem a um processo revolucionário de mudança, a partir de transformações qualitativas acentuadas;
5. **Totalidade:** Há uma relação dialética entre a parte e o todo, assim, não se pode compreender um fenômeno compartimentando-o, efetuando uma análise isolada. No caso da psicologia, por exemplo, não se pode compreender as manifestações da personalidade de forma isolada, sem observar os vários fatores que podem influir nas características analisadas.
6. **Análise dos processos e não dos objetos:** Essa dimensão temporal, histórica, é central no método dialético. Isso porque, ao invés de focar-se num problema específico e delimitado, essa análise permite observar transformações processuais, numa busca pela compreensão global das problemáticas levantadas.

Não cabe realizar uma explicação detalhada e pormenorizada desses princípios, o que fugiria aos limites do presente trabalho. É importante apenas ressaltar que esses princípios, bem como concepções e conceitos apresentados, dão consistência aos estudos da teoria histórico-cultural. Além disso, essa base teórica também dará subsídios à nossa pesquisa, que investiga práticas pedagógicas subsidiadas em direcionamentos teóricos.

Para evidenciar como uma fundamentação teórica embasada no materialismo histórico-dialético permite elaborar análises complexas sobre o desenvolvimento infantil e as

práticas pedagógicas com crianças pequenas, tomamos como exemplo as reflexões de Duarte (2006), sobre a brincadeira de papéis sociais e um conceito central para o pensamento marxista, o de alienação.

Os papéis sociais consistem em atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento, que tem por função, em determinadas circunstâncias sociais, mediar a relação entre o indivíduo e as demais pessoas. Um papel social tem um caráter normativo, e faz com que um indivíduo tenha referências, que lhe auxiliarão a saber como agir em determinadas situações. O aspecto positivo dos papéis sociais é que permitem aos indivíduos uma interação adequada com a sociedade, respeitando as regras e procedimentos previamente fixados, e adaptando-se às exigências de determinadas situações ou posições sociais (DUARTE, 2006).

Contudo, os papéis sociais podem tornar-se alienados. Quando isso ocorre, os indivíduos se submetem a determinados padrões e não conseguem assumir uma atitude autônoma, tornando-se escravos do papel social. Nesse caso, ao invés de um papel social ser um guia para a ação e o comportamento dos indivíduos, constitui-se como limitador de sua ação. Isso ocorre porque determinados estereótipos são naturalizados, e os indivíduos não constituem sua identidade autônoma em relação a eles, tornando-se cidadãos limitados por representações constituídas socialmente, atrofiando suas personalidades (DUARTE, 2006).

Segundo Duarte (2006), na sociedade capitalista, a totalidade social está voltada para a reprodução do capital, e a divisão social do trabalho culmina numa divisão de papéis sociais, que se torna base da alienação. Uma vez que o indivíduo vincule seu lugar no sistema produtivo a um papel social rígido, ou seja, a uma posição social que lhe limite em seus potenciais, ele já não vê mais possibilidade de atuação fora daquilo que lhe é imposto pela sociedade.

Quanto mais alienada for a sociedade e quanto mais alienados forem o conteúdo do papel social e o tipo de relação que o indivíduo tem com o papel social, mais esse dever-ser aparecerá ao indivíduo como algo que não exige uma justificção racional. Nesse caso, o dever-ser dispensará justificativas, como se fosse uma imposição da natureza ou de alguma força divina (DUARTE, 2006, p. 93).

A divisão social do trabalho, no sistema capitalista, constitui a separação entre os que comandam e os comandados, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre os proprietários dos meios de produção, e os que apenas vivem da venda de sua força de trabalho. Assumir esses papéis sociais como naturais, sem questioná-los e sem alertar para seus efeitos danosos, é o efeito da alienação. Esse tema é muito relevante quando se trata de

Educação Infantil. Na teoria histórico-cultural, jogos e brincadeiras são a atividade principal das crianças entre 3 e 6 anos de idade, e a brincadeira de papéis sociais é central, pois é quando as crianças simulam papéis sociais, estão buscando aprender como o mundo funciona e preparando-se para esse futuro.

Deixar a criança brincar de forma autônoma, sem contribuir para que interprete os conceitos chave no entendimento da divisão social estabelecida no mundo dos adultos, pode contribuir para naturalização desses papéis sociais, levando à alienação da infância. Portanto, a “[...] brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade” (DUARTE, 2006, p.95). Esse é um exemplo de como o materialismo histórico-dialético pode funcionar como amparo teórico ao trabalho na Educação Infantil. Pensando na questão dos papéis sociais e da alienação, Duarte questiona:

Quais as atitudes que nós, educadores, assumimos perante os papéis sociais alienados? Quais são os papéis sociais reproduzidos nas práticas das educadoras que trabalham no campo da educação infantil? Como as pesquisas sobre a educação infantil têm (ou não têm) se posicionado em relação a esse problema?(2006, p. 96).

Essa relação da prática pedagógica com a totalidade da vida, bem como com a importância de entender as relações que os indivíduos estabelecem com a sociedade na construção de sua personalidade, são as principais contribuições do materialismo histórico-dialético à teoria histórico-cultural. Na sequência, serão apresentados os estudos e reflexões das pesquisas realizadas por psicólogos soviéticos sobre o desenvolvimento infantil, com foco nos primeiros anos de vida na criança.

3.2 – A teoria Histórico-Cultural

Na atualidade, nas formulações curriculares e nas práticas pedagógicas, a perspectiva predominante sobre desenvolvimento infantil se orienta pelo critério de idade ou etapas do desenvolvimento, que é transformado em condicionante dos direcionamentos curriculares e cria uma noção de sociabilidade que prescinde da mediação do conhecimento, pois o desenvolvimento é entendido como requisito da aprendizagem e da educação, e não como seu produto (BARBOSA, 2012).

Na atualidade, nas formulações curriculares e nas práticas pedagógicas, a perspectiva predominante sobre desenvolvimento infantil se orienta pelo critério de idade ou etapas do desenvolvimento, que é transformado em condicionante dos direcionamentos curriculares e

cria uma noção de sociabilidade que prescinde da mediação do conhecimento, pois o desenvolvimento é entendido como requisito da aprendizagem e da educação, e não como seu produto (BARBOSA, 2001).

Nessa perspectiva, influenciada pelo pensamento de Piaget (1976), a aprendizagem é um processo dependente do desenvolvimento biológico natural. Apesar de reconhecer que a ação do sujeito sobre o objeto leva a um desequilíbrio, que pressupõe a interferência no processo de desenvolvimento, em termos de princípios e objetivos do processo pedagógico, essa perspectiva coloca em primeiro plano o desenvolvimento como dado natural. Em linhas gerais, essa perspectiva lava ao entendimento do processo educativo como o acompanhamento do desenvolvimento infantil, secundarizando o papel atribuído ao professor, a quem cabe facilitar o desenvolvimento, tomando como ponto de partida as etapas ou fases.

Segundo Palangana (1994), Piaget e Vygotsky explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento baseados em princípios interacionistas, o que leva ao entendimento de sua complementariedade no âmbito de propostas educacionais construtivistas. Contudo, há divergência no modo como essa interação é compreendida, pois a ênfase de Piaget se situa sobre as funções do sujeito construção do conhecimento, enfocando a dimensão maturacional, enquanto para Vygotsky há predominância da interação social no processo de produção do conhecimento.

Souza Filho (2008) questiona se essa distinção é suficiente para se pensar que essas duas perspectivas teóricas seriam diametralmente opostas, e propõe que há possibilidade de abordá-las de forma não antagônica. Em seus termos:

[...] não seria correto ou mesmo ingênuo afirmar que Piaget negou terminantemente a importância da aprendizagem ou da interação social para o desenvolvimento cognitivo. Bem como que Vygotsky não percebia as restrições biológicas ou maturacionais para o progresso do desenvolvimento. Fazer colocações como estas seria incorrer em um estrito e incoerente maniqueísmo (SOUZA FILHO, 2008, p. 272).

Nesse sentido, segundo La Taille (1992) Piaget não desprezou o papel dos fatores sociais para o desenvolvimento humano, apenas não se deteve nessa questão, pois seu foco foi situar as influências e determinações da interação sobre o desenvolvimento da inteligência. Nesse mesmo sentido, não é plausível afirmar que Vygotsky despreze que a maturação biológica da criança seja condição para o desenvolvimento de determinadas capacidades e conhecimentos.

Entretanto, ainda que observando a proximidade e convergência de determinadas concepções em Piaget e Vigotski, não corroboramos com as aproximações que são feitas sob

o guarda-chuva do construtivismo ou *sociointeracionismo*, pois a tendência é mesclar bases teóricas distintas, gerando confusões e ecletismos.

A teoria histórico-cultural, que tem como base os trabalhos de Vigotski, desenvolveu-se segundo seus princípios ontológicos e epistemológicos próprios, sob a influência do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, não se pode isolar Vigotski do seu contexto de surgimento, abordando determinados conceitos e negando a matriz teórica que o condiciona. Por isso, corroboramos com a visão de que há distinção ontológica e epistemológica entre as visões de Vigotski e Piaget, especialmente em relação à concepção de mundo e às finalidades do ato educativo para as quais seus pensamentos convergem, e tomamos como base a teoria histórico-cultural como guia para nosso estudo.

Vigotski possuía uma formação humanística, e ocupava-se da análise dos problemas de aplicação prática da psicologia, no intuito de constituição de um novo homem. Sua teoria toma por base a concepção de que os processos psicológicos possuem uma gênese e uma natureza social e, por isso, ele se contrapunha à psicologia clássica que “segundo sua visão, não respondia adequadamente sobre os processos de individuação e os mecanismos psicológicos dos indivíduos” (LUCCI, 2006, p. 04). Outra crítica de Vigotski seria sua inconsistência ao tratar de forma dualista cultura e natureza, mente e corpo, e não entender essas esferas como um todo integrado.

Segundo Vygotsky, um dos reflexos do dualismo é a diversidade de objetos de estudo eleitos pelas abordagens em psicologia – o inconsciente (psicanálise); o comportamento (behaviorismo) e o psiquismo e suas propriedades (Gestalt) – e a incapacidade delas em darem respostas para os fenômenos psicológicos, por trabalharem com fatores diferentes. Ou seja, para ele, as abordagens não davam conta de explicitar claramente a gênese das funções psicológicas tipicamente humanas (LUCCI, 2006, p. 04).

A psicologia tradicional tem por objeto o sujeito empírico, observável, em suas manifestações individuais. Contudo, a teoria histórico-cultural preocupa-se com o sujeito concreto, e as múltiplas determinações que interferem no seu desenvolvimento e comportamento, que são apreendidas à luz de sua natureza histórico-social. Essa concepção tem por fundamento e objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, como fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas que tem ligação direta com as condições objetivas da organização social e não ocorre de forma linear e progressiva, pois pode compreender saltos qualitativos, involuções e/ou rupturas (PASQUALINI, 2006).

Os conceitos da psicologia histórico-cultural envolvem, então, uma visão pedagógica que leve em consideração o papel ativo do professor na mediação dos processos de

desenvolvimento, favorecendo o estabelecimento de relações pessoais, sociais, culturais e educacionais que tomem por referência o ser humano em sua integralidade, e vise o desenvolvimento infantil em suas várias dimensões.

A perspectiva histórico-cultural traz outra dimensão para a aprendizagem, compreendendo-a como uma atividade social mediada por ferramentas sociais marcadas pelo processo de interação estabelecido entre os seres humanos. [...] Portanto, aprender possui uma relação de interdependência com o interagir. A interação, por sua vez, caracteriza-se pelo ensinar, que muitas vezes ocorre de forma indireta e não intencional quando falamos dos adultos que cuidam e educam a criança. Por outro lado na escola sua característica deve ser marcada pelo ato intencional, planejado por parte dos profissionais que também cuidam e educam essa mesma criança (ARCE, 2016, p. 99).

Algumas leituras aproximam Vigotski de Piaget e do construtivismo, e outras tratam a abordagem vigotskiana pela via do relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas. Contudo, o trabalho de Vigotski tem raiz no materialismo histórico-dialético, que permite abordar a constituição da criança e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto, o que não permite essa aproximação (SILVA & ARCE, 2011). Enquanto o foco no sujeito empírico permite observar apenas suas manifestações superficiais e aparentes, no enfoque da teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano ocorre em dois processos, um elementar, que se caracteriza pela manifestação de funções biológicas, e um superior, que se trata do desenvolvimento de funções psicológicas mediadas pela cultura. As funções psicológicas superiores são “produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultado da interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2006, p. 12).

No desenvolvimento psicológico, o cérebro não atua como um mero suporte das funções psicológicas superiores, mas essas funções são parte de sua constituição. Quando surgem, as funções superiores não eliminam as elementares, mas as superam, se tornando predominantes, colocando as elementares em um segundo plano. O modo de funcionamento do cérebro tem uma base filogênica, pois é moldado ao longo da história da espécie e molda-se também pelo desenvolvimento individual, a ontogênese, e possui ainda uma base sociogênica, pois se desenvolve como produto da interação com o meio físico e social (FACCI, 2006). O estudo do desenvolvimento infantil, nos seus primeiros anos de vida, não permite formular uma lei geral e universal, pois essa concepção não daria conta da diversidade e complexidade do desenvolvimento humano frente às interferências sociais e culturais. Entretanto, a partir de estudos e observações Vigotski, Leontiev e Elkonin elaboraram conceitos para compreensão e categorização do desenvolvimento infantil.

Vigotski define que o desenvolvimento infantil ocorre por estágios, nos quais se notam períodos de transição e ruptura, mas isso não significa que haja um percurso contínuo e fixo de desenvolvimento, pois esses estágios “são marcados por avanços e retrocessos, mas seguem uma ordem de aparecimento, o que não implica que tenham que ser vivenciados em sua plenitude, e um estágio constitui um pré-requisito para o próximo”. (FACCI, 2006, p. 06). Esse teórico desenvolveu a noção de *estrutura da idade em cada idade*, segundo a qual “a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um todo único e possui uma determinada estrutura” (PASQUALINI, 2009, p. 34).

Nesse sentido, há uma mudança no todo da personalidade da criança ao passar de um estágio a outro, uma mudança estrutural, e não apenas modificações em aspectos isolados. Os estímulos e mudanças microscópicas que vão se acumulando internamente no sujeito, durante os períodos de transição, que Vigotski (1998) define como períodos de crise, convertem-se em uma mudança qualitativa global. Isso porque as “[...] mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções psíquicas) dentro do limite de cada estágio estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras” (FACCI, 2006, p. 18).

Vigotski formulou, então, um esquema do desenvolvimento infantil que transcorre numa alternância de períodos estáveis e períodos críticos, com mudanças latentes e microscópicas durante os períodos de estabilidade, e transformações bruscas e fundamentais na personalidade durante as crises, que culminam numa reestruturação de necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio. Os períodos de crise consistem, segundo Vigotski, numa mudança das relações que a criança estabelece com o meio. O afeto é um fator essencial do desenvolvimento, especialmente nos primeiros estágios, uma vez que a criança é totalmente dependente da atenção que recebe dos adultos e das crianças mais velhas para desenvolver suas atividades. Isso significa que, desde os primeiros contatos com o mundo, o desenvolvimento da criança está na dependência da forma como se relaciona com as pessoas que a cercam.

Leontiev (1978), define o conceito de *atividade principal* como determinante para a mudança nos estágios de desenvolvimento infantil, concepção também adotada por Elkonin. Essas atividades desempenham uma função central no relacionamento da criança com o mundo externo e em cada estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Pasqualini (2006), com base em Leontiev, apresenta as três características na conceituação da *atividade principal* que contribuem para direcionar o ensino:

- a) É no interior da atividade principal que surgem e se diferenciam outros tipos de atividade;
- b) Na atividade principal os processos particulares tomam forma ou são reorganizados;
- c) As principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem, de forma mais íntima, da atividade principal.

No primeiro ano de vida, a necessidade de comunicação para receber cuidados é a base do desenvolvimento infantil, é nesse contexto que a atividade de *comunicação emocional* é definida como a principal entre os bebês de até um ano. Já num segundo estágio, a comunicação estabelecida com os adultos também se dá pela necessidade de aprender a manipular objetos e desenvolver atividades práticas, a chamada *atividade objetal manipulatória*, que se torna atividade principal entre 1 e 3 anos de idade. O desenvolvimento acentuado da linguagem é uma característica comum a partir dos 2 anos de idade, que está ligado à necessidade de nominar os objetos e atividades realizadas, também estimulada pela comunicação com os adultos.

Aproximadamente aos 3 anos a criança entra na chamada *Segunda Infância*, que é subdividida em duas idades: pré-escolar e escolar. Na idade pré-escolar, a atividade principal é o *jogo de papéis*, que consiste basicamente na brincadeira como atividade de imitação do mundo adulto, com uma função preparatória. Nessa fase, ao simular as atividades realizadas pelos adultos, a criança está também aprendendo sobre o funcionamento e as regras sociais e aprendendo a subordinar seu comportamento às exigências do papel que representa (PASQUALINI, 2010).

A grande transformação vivenciada nessa fase é que a realidade passa a ser mediada por signos da linguagem, que passam a fazer sentido fora da realidade imediata do universo dos objetos sensíveis. Ou seja, a criança toma consciência de que os objetos têm nomes próprios, e passa a mudar sua forma de raciocinar sobre a realidade, não dependendo mais da observação direta para conceber a existência dos objetos da realidade e, ainda, por meio da compreensão dos signos da cultura, a criança pode controlar a sua própria conduta.

A aquisição da linguagem permite: 1. Lidar com objetos não presentes; 2. Abstrair, analisar e generalizar; 3. Avanço do processo de comunicação (FACCI, 2006). Por isso, os dois saltos mais importantes no desenvolvimento são: 1. a aquisição da linguagem oral, que ocorre por volta justamente na transição da primeira para a segunda infância, dos 2 aos 3 anos de idade; 2. O domínio da linguagem escrita, que introduz elementos novos no

desenvolvimento infantil, e está diretamente relacionada aos avanços da segunda etapa da *segunda infância*, que consiste na *idade escolar*.

Na transição da idade pré-escolar para a escolar, a criança passa ainda por outra transformação importante, a chamada perda da *espontaneidade infantil*. Nesse estágio, a criança é capaz de valorar e julgar o próprio comportamento, de forma a criar filtros de comportamento que controlam suas reações diante de determinadas situações. Essa mudança tem relação com a atividade escolar e o desenvolvimento da *atividade de estudo*, que é a principal nessa fase do desenvolvimento (ELKONIN, 1998).

Ressaltamos que, na perspectiva histórico-cultural, a transição entre as fases representa mudanças internas importantes no comportamento e na personalidade dos sujeitos, mas depende das atividades desenvolvidas na relação com o mundo externo. A passagem de uma etapa à outra ocorre quando “a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores” (FACCI, 2006, p. 18).

Os períodos de crise indicam frustração e surgem como resposta à privação de necessidades essenciais aos sujeitos. Essa concepção indica que as crises não são inevitáveis, mas na verdade dependem da relação que se estabelece com esses sujeitos, isso porque se trata de uma reação decorrente do fato das crianças não satisfazerem suas necessidades, ou reprimi-las, no final de cada estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

Outro dado importante é entender que as mudanças no desenvolvimento ocorrem pela acumulação de transformações microscópicas que, em quantidade, possibilitam um *salto qualitativo* quando atingem um determinado estágio. Trata-se então de uma perspectiva revolucionária, não evolutiva, do desenvolvimento. Por fim, o conteúdo do estágio do desenvolvimento da criança não é determinado exclusivamente pela idade, mas “os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (FACCI, 2006, p. 22).

Corroboramos com a proposição segundo a qual o ensino deve ser abordado como eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, e não pode ser distanciado de uma compreensão global do desenvolvimento (ARCE & MARTINS, 2010). Na perspectiva histórico-cultural, por mais que se reconheça que com o avanço da idade a criança vai se tornando mais apta a realizar determinadas atividades mais complexas, o estímulo à realização das tarefas é condição necessária ao próprio desenvolvimento infantil.

Esse entendimento traz desafios muito importantes ao trabalho pedagógico com crianças pequenas, pois, ao invés de acompanhar o desenvolvimento infantil, o ensino torna-se base para esse desenvolvimento, entendido como um processo dialético entre o indivíduo e o meio social e cultural no qual se desenvolve. Isso requer diretividade, pois a criança não domina espontaneamente as atividades adequadas para sua idade e necessita que outros a orientem nesse processo de assimilação.

O trabalho educativo consiste em “*operar precisamente* na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, determinar seu psiquismo e sua consciência” (PASQUALINI, 2006, p. 119). Assim, o professor/educador desenvolve um trabalho diretivo que tem por função promover o desenvolvimento da criança e, para que isso se efetive, é preciso entender a atividade principal da criança em cada idade, de forma a obter subsídios para a eficácia e precisão do processo de intervenção no desenvolvimento infantil.

Para Leontiev, pode-se definir como uma lei geral a dependência do desenvolvimento das funções *psicofisiológicas* em relação à atividade da criança, ou seja, dos processos concretos envolvidos, isso porque:

[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais (LEONTIEV, 2001, p. 77).

Para fundamentar o ensino na perspectiva histórico-cultural, os conceitos de *Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)* e *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* são centrais: Na ZDR podemos enquadrar as atividades e funções que já fazem parte do desenvolvimento *intrapsíquico* da criança, ou seja, aquilo que ela já domina de forma plena, pois já faz parte das aptidões que internalizou em seu processo de desenvolvimento. Enquanto a ZDP consiste no conjunto de atividades e funções que a criança executa com o auxílio dos adultos e das crianças mais velhas, ou seja, na relação com outros, no nível *interpsíquico*. Partindo desta distinção, Vigotski postula que o ensino deve estimular a ZDP, ou seja, atuar sobre o que ainda não está formado na criança, antecipando-se ao seu desenvolvimento. Aquilo que “a criança é capaz de fazer hoje no plano interpsíquico, conseguirá fazer amanhã com autonomia, no plano intrapsíquico, como conquista de seu desenvolvimento psíquico individual” (PASQUALINI, 2010, p. 174).

Quando o ensino volta-se ao exercício daquilo que a criança já domina, não gera efeitos sobre o desenvolvimento, mas apenas provoca o estímulo excessivo de funções já

consolidadas. O conceito de ZDR é importante por direcionar para a necessidade de identificação daquilo que a criança já domina de forma autônoma e projetar o que ela precisa desenvolver, no âmbito da sua ZDP.

Segundo Pasqualini (2006), é preciso organizar as atividades da criança, num processo intencional de intervenção educacional, não bastando apenas disponibilizar os objetos da cultura e oferecer estímulos diversos. As aptidões e funções psicológicas não se desenvolvem espontaneamente, mas necessitam de aprendizagens culturais que permitam exercitá-las e fixá-las, como, por exemplo, técnicas culturais de memorização e meios auxiliares externos para desenvolver a atenção voluntária.

A aprendizagem é entendida como *acumulação de experiências internas*, estimulada pelo ensino de novas operações culturais, que devem se apoiar naquilo que ainda não está ‘maduro na criança’. Ao aprender tais operações, a criança não tem condições de dominá-las completamente, em sua forma mais avançada, de imediato, por isso o ensino deve anteceder o desenvolvimento para promovê-lo. A aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, há uma lógica própria no desenvolvimento, que não corresponde direta e imediatamente ao processo de ensino, sendo que “no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa” (VIGOTSKI, 2001, p. 324).

A imitação é também um aspecto fundamental do ensino, pois não deve ser entendida como atividade mecânica de transferência da conduta de um ser para o outro, mas se relaciona a uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Ou seja, remete-se ao processo de transição da aprendizagem *interpsíquica* para a *intrapíquica*. A imitação só é possível se acompanhada do entendimento, por isso, a criança só imita aquilo que se encontra na zona de suas próprias propriedades intelectuais (VIGOTSKI, 2001).

Em síntese, é importante que a organização do trabalho pedagógico esteja centrada no planejamento e organização de um ensino que favoreça o desenvolvimento da criança. Diversos trabalhos, embasados na perspectiva histórico-cultural têm realizado estudos e proposto estratégias metodológicas para subsidiar o ensino na Educação Infantil. Na sequência apresentaremos diretrizes e estratégias que podem embasar o ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade.

3.3 – Diretrizes para o ensino na Educação Infantil

Entre as reflexões e estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, destaca-se a defesa da educação como ato intencional de formação humana, com a proposição do ensino de conhecimentos cientificamente elaborados como base para o desenvolvimento humano integral e a transformação social. Dentro dessa corrente, uma série de estudos têm direcionado suas preocupações à Educação Infantil, a partir de trabalhos que apresentam uma visão crítica em relação ao que se tem efetivado nessa área, e com proposições teóricas e metodológicas para qualificar essa etapa educacional a partir dos objetivos já mencionados, o desenvolvimento humano integral e a transformação social.

É importante ressaltar que a teoria histórico-cultural tem origem em estudos da psicologia soviética, que se preocuparam inicialmente com o desenvolvimento humano, e que depois derivaram para uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas educativas. Já a pedagogia histórico-crítica questiona as tendências hegemônicas na educação e às formas através das quais elas produzem a alienação social. Quando direcionada para pensar a Educação Infantil, a pedagogia histórico-crítica converge no mesmo sentido da teoria histórico-cultural, fundamentando princípios e diretrizes para o trabalho educativo com as crianças pequenas. É a partir dessas contribuições que escrevemos o presente tópico.

Dermeval Saviani foi um dos fundadores e é o principal teórico da pedagogia histórico-crítica, tomando por ideia básica a concepção de que a educação tem por fundamento humanizar os indivíduos. Ou seja, a educação deve direcionar-se por conceitos e estratégias de formação integral, proporcionando o aprendizado de conceitos essenciais à vida em uma sociedade democrática, assim como a construção de um pensamento autônomo e crítico diante das injustiças e distorções do sistema político e produtivo vigente.

A aproximação teórica entre teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica é defendida por Silva e Arce (2011), pois definem que ambas correntes têm como matriz teórica o materialismo histórico-dialético, concebendo o desenvolvimento da criança e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto. O que diverge da abordagem hegemônica na psicologia, que toma por referência a diferenciação e se concentra na construção da individualidade, não levando em consideração a formação da mente humana em sua relação com processos sociais e culturais.

O trabalho organizado por Arce e Martins (2010) foi uma das primeiras obras a relacionar os conceitos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para

fundamentar o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Essa obra foi prefaciada por Dermeval Saviani, que qualificou assim a publicação:

Esta obra traz uma contribuição inestimável ao pessoal docente que atua nas escolas de Educação Infantil, pois contém variadas sugestões de conteúdo e de procedimentos que facilitarão, sobremaneira, a tarefa de familiarizar as crianças, desde a mais tenra infância, com as produções mais significativas da História Humana. Este é, de fato, o caminho mais adequado para se produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é feita, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens, como preconiza a pedagogia histórico-crítica. É, igualmente, a forma mais apropriada de se produzir, nas crianças, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como preconiza a psicologia histórico-cultural (ARCE & MARTINS, 2010, p. 7).

Saviani ressalta como há uma articulação estreita entre a pedagogia histórico-crítica, que propõe uma abordagem do ensino voltada à formação humana integral e a teoria histórico-cultural, que entende que o desenvolvimento ocorre histórica e culturalmente, numa relação dialética concreta, que depende diretamente dos estímulos sociais oferecidos. Tomando como base esses pressupostos, Arce argumenta que “[...] crianças pequeninas devem ter seus horizontes ampliados pelo professor, significando não somente horizontes intelectuais, mas também os emocionais e corporais” (ARCE & MARTINS, 2007, p. 9). Arce defende, assim, que a pedagogia histórico-crítica deve ser referência para a atuação no ensino de crianças desde a mais tenra infância, e aponta certo nível de preconceito e desconhecimento quanto a essa possibilidade.

A visão predominante sobre a Educação Infantil toma as crianças como indivíduos frágeis, cujo desenvolvimento está mais ou menos programado, e entendem que termos como ensino e conteúdos são inaceitáveis nessa faixa etária. Segundo Arce:

Quando se fala nas possíveis aplicações da Pedagogia Histórico-Crítica no campo educacional é com certa dúvida que afirma-se sua possibilidade para o campo da Educação de crianças menores de seis anos. Dúvida essa alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita pedagogia seria conteudista. Conteudista como uma Pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo quase medieval [...]. Portanto, para crianças pequenas Pedagogia Histórico-Crítica = tortura + crianças deixando de ser criança, de ser feliz! Nada mais pode representar este tipo de afirmação do que o desconhecimento total a respeito do que seria a Pedagogia Histórico-Crítica e, mesmo de quais são as possibilidades para o trabalho pedagógico na Educação Infantil (ARCE, 2013, p. 05).

Nessa perspectiva, termos como reprodução, automação e transmissão, são entendidos como inadequados. Contudo, segundo Arce, há uma apreensão desses termos em um sentido caricatural e, para superar essa visão simplista, é preciso ter em conta que a criança precisa:

[...] dominar os mecanismos das ações e operações realizadas no cotidiano, sejam no campo intelectual como no domínio do saber tácito, para isso a reprodução é necessária. Não há reprodução sem repetição, sem transmissão. Ou seja, a criança precisa ser ensinada e o seu ato de assimilação envolverá a reprodução, a repetição, o esforço com o fim de alcançar-se a automação (ARCE, 2010, p. 32).

A defesa da pedagogia histórico-crítica para a Educação Infantil parte também de constatações de pesquisas que evidenciam a importância dos estímulos educacionais para fomentar o desenvolvimento infantil, e como muitas vezes as etapas do desenvolvimento, tidas como padrão por uma visão tradicional da psicologia cognitivista, não se aplicam às crianças que passam por estímulos adequados, em ambientes educacionais organizados de forma a favorecer este desenvolvimento.

As propostas pedagógicas fundamentadas na teoria histórico-cultural, segundo Arce Hai* (2016), devem orientar-se pela compreensão do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança pequena, uma vez que essas dimensões não podem ser tratadas de forma separada. O ensino deve ser fundamentado na transmissão de conhecimentos científicos, contudo não pode focar-se no aspecto cognitivo, ao contrário, deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

Como ponto de partida, reafirmamos o entendimento de que ensinar crianças pequenas não significa inibir a espontaneidade nem proibi-la de experimentar e vivenciar o mundo conforme suas escolhas, mas sim fomentar uma prática pedagógica que favoreça o trabalho coletivo, que mescle atividades dirigidas com atividades de livre escolha, além de conhecer o aluno tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural (ARCE, 2013). Isso implica que o ensino na Educação Infantil deva ser um trabalho planejado, sistemático, organizado por objetivos claros, etapas bem definidas e métodos de avaliação adequados. Tudo isso sem desrespeitar a faixa etária da criança, que envolve também um desenvolvimento até certo ponto espontâneo, guiado pela necessidade incessante de interação social e afetividade. Conforme Arce (2013):

O professor ensina o tempo todo de formas variadas, como por exemplo, ao estimular a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa. Cria novos motivos, novos interesses para esta criança, a leva a pensar. Isto demanda do professor planejamento cuidadoso para saber equilibrar conjuntos de atividades por ele estruturadas e atividades que estimulam a livre iniciativa das crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos (p. 11).

* A pesquisadora, em algumas publicações, adota o sobrenome de casada, por isso Alessandra Arce e Alessandra Arce Hai tratam-se da mesma autora.

Na concepção de Arce Hai (2016), esse planejamento do ensino, para garantir uma educação de qualidade, deve ter como finalidade a formação de conceitos científicos. Isso não significa a estimulação precoce da criança a conceitos teóricos abstratos, mas sim que o trabalho do professor deve ter como norte o trabalho com o conhecimento sistematizado, e não apenas o reforço de saberes pragmáticos do senso comum.

Segundo Arce (2013), entre as estratégias pedagógicas, é importante o professor fomentar o pensar juntos e desafiar intelectualmente as crianças, bem como conhecer os alunos tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com um planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças. Trata-se de um movimento duplo, no qual “o professor trabalha com dois movimentos ao mesmo tempo procurando relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos” (ARCE, 2013, p. 16).

Além disso, respeitando a autonomia e as possibilidades da criança pequena, é importante mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, isso porque um ambiente educacional de excelência, com vistas a estimular o desenvolvimento infantil, “[...] é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidade de realização de atividades abertas, aonde a criança pode escolher livremente o que fazer” (ARCE, 2013, p. 07).

Segundo Arce Hai (2016, p. 108), ao se referir a essas proposições: “É necessário que realizemos pesquisas experimentais para o desenvolvimento dos caminhos metodológicos para auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula”. É com esse intuito que a presente proposta de pesquisa foi formulada, no sentido de compreender como essas proposições teóricas, que dão base para orientações metodológicas, podem contribuir efetivamente para a prática em sala de aula.

Alguns estudos contribuem para aprofundar essa reflexão sobre as diretrizes para o ensino no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Por exemplo, Martins (2010), ao investigar o trabalho e os usos da linguagem, constata que é recorrente uma interlocução precária entre professores e crianças, restringindo-se essa comunicação a uma utilização limitada das possibilidades da linguagem.

O domínio da linguagem oral é base para o desenvolvimento da escrita, por isso é importante que as professoras estimulem as crianças a desenvolverem todas as possibilidades comunicacionais da linguagem. Nesse sentido, os jogos de faz-de-conta são momentos importantes do trabalho pedagógico com a criança pequena, por isso é importante explorar

todas as possibilidades dos jogos para o processo comunicacional, estimulando a fala e a escuta das crianças, bem como o emprego adequado dos recursos da linguagem, como a pronúncia correta das palavras, a utilização de interjeições, a construção das frases, entre outros, ao mesmo tempo em que se vincula a brincadeira ao mundo adulto, possibilitando a aprendizagem dos signos que ordenam a vivência em sociedade.

Temos então uma primeira área do conhecimento a ser trabalhada com crianças de 2 e 3 anos, a *linguagem*. Levando-se em consideração que nessa idade a criança vive a transição de atividades principais, da *objetal manipulatória* para o *jogo de papéis*, uma diretriz importante é propor atividades que estimulem a comunicação, o desenvolvimento da linguagem, o domínio das palavras, a construção das frases. Esse processo pode ser desenvolvido especialmente por meio de jogos de desafio e descoberta, que estimulem a curiosidade investigativa nas crianças.

Outra forma de favorecer esse processo é explicitada por Valdez & Costa (2010), que definem a atividade de ouvir e contar histórias como fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, é um direito da criança ter acesso às histórias e o contato com os livros, e o professor deve ser um leitor crítico, para poder selecionar e analisar os livros para as crianças. Além de desenvolver a linguagem, o estímulo à imaginação através da leitura pode potencializar o raciocínio e favorecer a organização das ideias da criança e ampliar sua experimentação do mundo, isso porque:

Na vida cotidiana se chama imaginação ou fantasia tudo o que não é real, o que não concorda com a realidade, desta forma, não pode ter significado prático sério. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo que nos rodeia e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, é produto da imaginação. E a criação humana baseia-se nesta imaginação (VIGOTSKI *apud* VALDEZ & COSTA, 2010).

A matemática é também uma área que pode ser trabalhada com crianças pequenas. Não se trata de inserir precocemente conceitos abstratos e de difícil assimilação, mas estimular a apreensão desses conceitos por meio de atividades que favoreçam sua compreensão. Giardinetto & Mariani (2010) propõem o uso de jogos para desenvolver o aprendizado matemático, pois entendem que a criança “[...] colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da realidade por meio da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática que nela se faz presente” (p.186). Assim, desenvolver situações-problema, apreender conceitos de operações matemáticas, elaborar estimativas e realizar cálculos mentais, são atividades que podem ser exploradas no trabalho

com crianças pequenas, por meio dos jogos. Essa possibilidade pode ser efetivada levando-se em consideração que:

As crianças de **um a três anos** já trazem conhecimentos numéricos que provêm do meio familiar.[...] Nesta faixa etária os blocos de construção, brinquedos de desmontar, túnel para atravessar, cavalo de pau, carrinhos ou outros brinquedos de puxar e empurrar se constituem em recursos básicos que poderão contribuir para o desenvolvimento das noções matemáticas como: empurrar carrinhos para **frente**, para **trás**, passar por **baixo** de uma 'ponte', por **cima**, **alinhar** todos ao **lado** de uma caixa, **dentro**, **fora**, etc. Também já é possível propor o desenvolvimento de várias brincadeiras que tenham que: correr, trepar, agachar, levantar, e principalmente, sugerir a exploração da contagem numérica (GIARDINETTO & MARIANI, 2010, p. 195, *Grifo Nosso*).

Não apenas o jogo, mas todas as atividades que envolvem operações lógicas como numeração, estabelecimentos de ordem e sequências, medidas, entre outras, são possibilidades de desenvolvimento do raciocínio matemático num nível elementar na primeira infância. Os exemplos da matemática e da linguagem podem servir de base para a organização do ensino voltado a outras áreas.

Por exemplo, nas áreas da história, geografia e sociologia, diversos conceitos podem ser inseridos no trabalho pedagógico com crianças pequenas, como família, espaço, cidade, natureza, passado, futuro, ontem, hoje. Ou no âmbito das ciências, conceitos como vida, ecossistema, ciclos, cadeias, corpo, organismo, entre outros. O importante neste caso não é esperar que a criança apreenda um conceito em toda sua complexidade, mas sim tomar os conceitos como base para a organização do ensino. Ou seja, o planejamento do ensino para crianças pequenas, seguindo as diretrizes apontadas por Arce (2016), deve tomar como ponto de partida conceitos científicos, que serão assimilados pelas crianças na medida em que os projetos são aplicados.

A título de exemplo, podemos pensar num projeto como o cultivo de uma pequena horta, para uma atividade em ciências, ou uma conversa com os avós, no caso de história. No primeiro exemplo, diversos conceitos relacionados ao ciclo natural da vida podem ser trabalhados no âmbito da percepção da realidade ambiental, enquanto no segundo, esse mesmo ciclo da vida pode ser trabalhado explorando aspectos culturais e sociais que se inserem nesse processo. Não se espera que uma criança de 2 a 3 anos entenda toda complexidade do processo de cultivo de uma horta ou das relações de tempo implicada num relato de experiência de seus avós. Contudo, a percepção elementar de conceitos como vida, geração, desenvolvimento biológico, envelhecimento, memória, entre outros, pode contribuir grandemente para o desenvolvimento dessas crianças.

É importante ressaltar que a definição de áreas, efetivada do presente tópico, não é fixa nem definitiva, pois há diversas possibilidades, como se pode notar em diversos currículos organizados pelos sistemas de ensino. A *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* (PASQUALINI & TSUHAKO, 2016) é um exemplo interessante de um documento curricular que estabelece a organização da Educação Infantil por meio de áreas de conhecimento, tendo como eixo central o ensino e inspirado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. A organização das áreas proposta por esse documento pode ser verificada na tabela abaixo:

ÁREA		OBJETIVO GERAL	EIXOS
LINGUA PORTUGUESA		Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de diálogo, elaboração de ideias, registro e transmissão de conhecimentos e de auto-regulação da conduta, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, ler e escrever e de comunicar e interpretar ideias a serviço do máximo desenvolvimento afetivo-cognitivo.	1. Oralidade 2. Leitura 3. Escrita
MATEMÁTICA		Identificar nos objetos e fenômenos da realidade a existência e a variação de quantidades, reconhecendo a matemática como produto das necessidades humanas que permite compreender e operar com relações quantitativas por meio das medidas, dos números e operações e das formas geométricas no espaço.	1. Espaço e forma 2. Grandezas e Medidas 3. Números 4. Operações 5. Tratamento da informação
CIÊNCIA	Ciências da Natureza	Compreender os fenômenos da natureza em sua dinâmica de permanência e mudança, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo como eixo a transformação da natureza, isto é, a relação da humanidade com os elementos naturais.	1. Seres vivos; 2. Elementos do meio ambiente e fenômenos naturais; 3. O universo; 4. Ser humano e qualidade de vida
	Ciências da Sociedade	Conhecer o modo de produção e organização da vida social e as práticas culturais de sua época e de outras, a fim de que perceba que a forma de viver em sua sociedade diferencia-se de outros contextos histórico-culturais, reconhecendo o homem como sujeito histórico e agente transformador da realidade física e social.	1. Relação indivíduo-sociedade 2. Trabalho e relações de produção 3. Tempo histórico e espaço geográfico 4. Práticas culturais
CULTURA CORPORAL		Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal tais quais as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica.	1. Brincadeiras de situações opositivas 2. Brincadeiras de destreza e desafios corporais 3. Brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas
ARTE	Artes Visuais	Desenvolver as bases da consciência estética, exercitando processos de apreciação e criação artística de modo lúdico e inventivo, ampliando	1. Percepção e sentido 2. Fazer artístico 3. Materialidade

		referências no contato com manifestações artísticas de colegas, artesões e artistas de diferentes espaços e tempos, promovendo, assim, a compreensão elementar da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, desejos, pensamentos e emoções.	
	Música	Conhecer a música em sua diversidade de gêneros, para ampliação de repertório e apropriação de noções básicas sobre os códigos musicais, desenvolvendo o senso estético e a autoria.	1. Som e Música 2. Apreciação Musical e Contextualização 3. Música como Linguagem
	Arte Literária	Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a <i>imagem</i> artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que articulem e explicitem a realidade em suas <i>contradições</i> , destacando o <i>movimento</i> da natureza, da sociedade e do pensamento e ampliando a possibilidade de questionamento dos valores da sociedade.	1. Dimensão epistemológica 2. Dimensão axiológica 3. Dimensão estética
HORIZONTE DA FORMAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA		Desenvolver a percepção da diversidade, a consciência da igualdade, o sentimento de pertença à comunidade (escolar e humana) e a sensibilidade solidária ao sofrimento do outro, em particular o sofrimento humano injusto causado pelas relações de dominação, exploração e exclusão, como pilares axiológicos de uma atitude de respeito à dignidade humana e enfrentamento ativo e coletivo de situações de desigualdade e das diversas formas de violência	

Tabela 01 – Quadro Síntese da Matriz Curricular – Educação Infantil de Bauru - SP. Extraído de: PASQUALINI & TSUHAKO, 2016, p. 563-564.

A tabela acima expressa a estrutura curricular da educação infantil do município de Bauru/SP, e exemplifica como a organização do ensino por áreas pode favorecer o desenvolvimento infantil de uma forma global, nas dimensões motora, cognitiva, estética, ética, comportamental, entre outras.

No caso da presente pesquisa, as profissionais envolvidas no curso de extensão seguem o currículo da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, documento educacional utilizado pela Secretaria de Educação do município de Foz do Iguaçu para estruturar a organização das atividades pedagógicas. O currículo da AMOP também se apresenta como fundamentado na tradição dialética, e propõe concepções de desenvolvimento e ensino vinculados à perspectiva histórico-cultural.

O documento propõe a organização do ensino na Educação Infantil por eixos, no interior dos quais estão presentes as áreas de conhecimento, da seguinte forma: **1. O eixo**

Identidade e Autonomia: se refere ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade em interação com o ambiente, sobre o qual a criança pode intervir mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações; **2. O eixo Corpo e Movimento:** focaliza como a criança percebe seu próprio corpo por meio de todos os sentidos e/ou os sentidos remanescentes, ocupando um espaço no ambiente em função do tempo, captando, assim, imagens, percebendo sons, sentindo cheiros e sabores, dor e calor, movimentando-se. O corpo é o centro, o referencial para si mesma, para o espaço que ocupa e na relação com o outro; **3. O eixo Intercomunicação e Linguagens:** integra as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo com seu meio ambiente. Essas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa; **4. O eixo Conhecimento Físico, Social e Cultural:** compreende elementos, espaços, condições, situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento. Nesse eixo, encontram-se referendados os conhecimentos que integram as áreas de História, Geografia e Ciências; **5. O eixo Noções Lógico-matemáticas** enfoca os conhecimentos matemáticos como ferramenta para a compreensão da realidade em que a criança vive e para a solução de problemas cotidianos, além de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio. Nesse sentido, deve-se encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas, não apenas numéricas, mas também relativas à geometria, às medidas e ao tratamento de informações, para que as crianças desenvolvam e conservem uma curiosidade acerca da matemática (AMOP, 2014).

Observa-se que o currículo da AMOP tem preocupação central com o trabalho do professor no desenvolvimento infantil, mas não está tão estreitamente ligado aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que não explicita a importância de se ensinar conhecimentos científicos, deixando esses conhecimentos subentendidos no âmbito dos eixos definidos como foco do trabalho pedagógico.

Entendendo a importância do documento curricular do Oeste do Paraná para a pesquisa, pois é o documento-guia para as profissionais que participaram do estudo empírico, foi realizada e apresentada durante o curso uma análise crítica do currículo da AMOP, com o confronto de suas propostas com as concepções teóricas aqui já delineadas. Nessa análise, buscamos cotejar as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil com o que o documento oferecia, não no sentido de desqualificar o currículo que as professoras têm como base, mas de evidenciar como há possibilidades de ampliar as reflexões e qualificar as práticas efetivadas em sala de aula.

Enfim, no presente tópico, apontamos princípios e diretrizes de um trabalho pedagógico com crianças pequenas que tenha como base a concepção do ensino como eixo norteador, na perspectiva histórico-crítica. Contudo, nossa proposta não é aprofundar esse trabalho no sentido de elencar propostas concretas de atividades práticas de ensino a serem desenvolvidas nas turmas de maternal, pois esse não é o foco da pesquisa. O estudo empírico que realizamos consistiu em apresentar os conceitos teóricos, bem como diretrizes e estratégias metodológicas, para que profissionais que atuam com crianças de 2 a 3 anos desenvolvam seus próprios planejamentos de ensino. Tais diretrizes e estratégias foram sintetizadas da seguinte forma:

Diretrizes para a prática:

- Elaborar um planejamento cuidadoso para saber equilibrar conjuntos estruturados e atividades que estimulam a livre iniciativa das crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos;
- Fomentar o pensar juntos e desafiar intelectualmente as crianças, estimulando a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa;
- Mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, criando novos motivos, novos interesses para esta criança, levando-a a exercitar o pensamento;
- Conhecer os alunos tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças;
- Em cada atividade, ter claros os conceitos e funções psicológicas que se pretende desenvolver, e estabelecer objetivos e parâmetros avaliativos.

Estratégias do ensino:

- Usar estratégias de pesquisa durante o ensino de uma forma análoga ao que os pesquisadores formulam em seus projetos;
- Formulação de fases para o processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem;
- Motivar a turma por meio de tarefas investigativas que propiciem a comunicação e a cooperação;
- Relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos;

- Buscar estabelecer laços com familiares e pessoas do convívio das crianças, criando atividades que propiciem essa cooperação;

Tais diretrizes e estratégias foram apresentadas no estudo empírico realizado, no sentido de servirem como guia para as participantes organizarem e planejarem as atividades que pretendiam colocar em prática. Ressaltamos que o foco da investigação foi verificar de que forma a teoria é apreendida pelos sujeitos que atuam na prática, de forma a identificar dificuldades e potencialidades desse processo. Espera-se, assim, verificar a possibilidade de contribuição efetiva, bem como as limitações, dos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica para a realidade educacional. Esse percurso investigativo e seus resultados iniciais serão explicitados no próximo capítulo.

4. PERCURSO E RESULTADOS DE UM ESTUDO COM PROFESSORAS QUE ATUAM COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS

O estudo empírico que agora apresentamos consiste numa investigação qualitativa, com a finalidade específica de analisar potencialidades e dificuldades de aplicação prática das proposições teórico-metodológicas elencadas no capítulo anterior no ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade. Como a metodologia para a produção de dados para a pesquisa consistiu na oferta de um curso de capacitação/formação continuada para professoras que trabalham com crianças da faixa etária mencionada, faremos primeiramente algumas ressalvas sobre o percurso metodológico.

Seguindo as reflexões de Souza Martins (2004), partimos do pressuposto que as investigações qualitativas:

[...] privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudos das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidade sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (p.292).

Nesse sentido, nossa intenção não é construir um trabalho com pretensão de generalização, mas apenas uma investigação que aponte pistas e permita inferências sobre os questionamentos levantados.

A estratégia para obtenção dos dados foi selecionar um perfil específico para os sujeitos da pesquisa: **profissionais atuantes nos CMEIs de Foz do Iguaçu, que trabalham com crianças de 2 a 3 anos de idade**. Optamos por esse público pela parceria entre a universidade e a secretaria de educação do município. Entretanto, gostaríamos de enfatizar que é possível tomar Foz do Iguaçu como uma boa referência de análise, por tratar-se de cidade média e com aspectos de organização similares às características gerais da Educação Infantil em todo o Brasil, como vimos no primeiro capítulo.

O curso foi ofertado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, sendo que esta possuía um sistema próprio de divulgação e seleção para os cursos ofertados aos seus profissionais. Ou seja, não definimos nenhuma característica específica para a seleção dos sujeitos da pesquisa, apenas a exigência de estarem atuando com crianças de 2 a 3 anos de idade em estabelecimentos públicos de educação do município.

Ofertar o curso teórico e exigir uma aplicação prática foi uma opção metodológica desafiadora e há que se fazer algumas considerações. A primeira é que a pesquisa não visou obter dados do rendimento das participantes no curso, mas fazer avaliações gerais sobre

tendências e problemáticas observadas. Ou seja, não estabelecemos nenhuma metodologia específica para quantificar o aproveitamento que as participantes tiveram do curso, preferimos focar na análise dos dados colhidos na observação do processo e na aplicação dos instrumentos de pesquisa.

É preciso também levar em conta que esse tipo de investigação, segundo Souza Martins (2004), exige competência teórica e metodológica do pesquisador, aliada a uma intuição resultante da formação teórica e dos exercícios práticos. Nesse sentido, a escolha dos instrumentos de investigação e as expectativas de análise, fundamentadas nas hipóteses do estudo, buscam articular a obtenção do máximo possível de dados para análise, com um direcionamento do olhar para os pontos chave do que se pretende investigar.

Ou seja, apesar da dinâmica de um curso como o ofertado ser complexa, sujeita a diversos imprevistos e reorganizações, conforme a rotina de qualquer curso similar, tentamos direcionar a elaboração de instrumentos de investigação para abarcar o máximo possível de possibilidades de análise. Ainda que, ao final, nem todos os dados obtidos sirvam diretamente para atingir os objetivos propostos por essa pesquisa, a opção foi justamente por alargar a coleta de dados e direcionar o olhar naqueles mais relevantes.

O foco da pesquisa foi observar como as participantes convertem as reflexões teóricas, assimiladas em um curso de capacitação/formação continuada, em planejamentos para suas práticas pedagógicas. Assim como analisar se o planejamento e a aplicação dessas práticas foram influenciados pelas proposições teóricas e metodológicas do curso, ou se houve reprodução de modelos previamente fixados ou, ainda, se esbarraram em obstáculos e dificuldades advindos da prática, tais como problemas de infraestrutura, logística, tempo, ou mesmo questões da burocracia escolar.

Obviamente, produzir instrumentos de investigação para contemplar a totalidade dessas ambições é praticamente inviável em uma investigação de mestrado. Por isso, entendemos que o presente estudo pode deixar algumas perspectivas para pesquisas futuras. Contudo, entendemos também que os instrumentos elaborados, que serão elencados no próximo tópico, foram suficientes ao trazer importantes elementos para as reflexões produzidas neste estudo.

4.1 – Os instrumentos de investigação e detalhamento do curso

Entre os instrumentos definidos para o estudo, o primeiro foi um formulário aplicado no primeiro dia do curso (Anexo 01), com algumas perguntas diretas, no sentido de identificar o perfil das participantes – faixa etária, formação e experiência profissional. Além disso, aplicamos duas questões de múltipla escolha, com o intuito de observar quais as compreensões prévias das participantes sobre a relação entre desenvolvimento infantil e ensino. Por fim, uma questão passível de respostas diversas, a serem elencadas por ordem de importância, sobre quais as principais rotinas de trabalho pedagógico das profissionais.

Já o segundo instrumento de investigação foi o próprio planejamento do ensino realizado durante o processo (Ver modelo no Anexo 02). Os dados evidenciados na análise desse instrumento se voltarão mais especificamente para a reflexão teórica, uma vez que permitirão analisar se as diretrizes e estratégias apresentadas, bem como os conceitos trabalhados, serão ou não, e de que forma, contempladas no planejamento de ensino desenvolvido pelas participantes.

O terceiro instrumento de investigação consistiu na observação e registro dos relatos das práticas feitos pelas próprias participantes. Esse registro foi feito sob a forma de anotações. Uma metodologia seja limitada, que depende de aspectos subjetivos nos relatos das participantes, assim como na observação, mas ressaltamos que não se objetiva um detalhamento dessas práticas, mas sim colher impressões gerais e registrar dados úteis para contemplar os questionamentos propostos dentro dos focos que essa pesquisa propõe.

Um quarto e último instrumento de investigação foi um formulário no qual as participantes avaliaram o curso (Anexo 03). Esse instrumento não tem como foco principal a análise da compreensão das participantes sobre qualidade do curso oferecido, apesar desses dados também estarem contemplados no formulário e de alguma forma poderem auxiliar nas reflexões finais sobre o resultado do trabalho. A parte mais importante do formulário é aquela na qual as participantes refletem sobre a relevância dos conhecimentos adquiridos, bem como sobre dificuldades e particularidades do processo de aplicação da prática de ensino proposta.

Como já argumentamos, os instrumentos de investigação contemplam uma ampla gama de possibilidades de obtenção de dados, assim como são passíveis de críticas por algumas lacunas e limitações. Entretanto, entendemos que, para os objetivos da pesquisa, estes instrumentos por ora foram suficientes. Não faremos nessa exposição um memorial detalhado do curso ofertado, pois não consideramos ser este o foco da pesquisa. Contudo, para

explicitar de forma geral o percurso percorrido, mencionamos na tabela abaixo formato das atividades desenvolvidas e a carga horária dedicada a cada uma delas.

Os formatos das atividades do curso foram os seguintes: **1. Aulas teóricas:** com apresentação de slides, percorremos um percurso expositivo apresentando ideias chaves e conceitos teóricos da proposta apresentada, que incluíam também **leituras de textos**, para estimular o aprendizado e a reflexão das participantes, ocupamos parte do curso com leituras obrigatórias em grupo, exigindo elaboração de texto síntese e anotação de dúvidas sobre o conteúdo estudado. E, ainda nas aulas teóricas, havia os **debates**, nos quais as participantes apresentaram sínteses de suas leituras, apontando suas dúvidas e conclusões, e buscando fazer relações entre os conteúdos do texto e os conteúdos expostos na aula anterior; **2. Oficinas de planejamento pedagógico:** Cada participante, seguindo o modelo entregue pela professora/pesquisadora (anexo 02), elaborou um planejamento de atividade de ensino voltado à prática; **3. Aplicação da Prática:** Essa atividade não foi observada pela pesquisadora, devido à impossibilidade de tempo e condições logísticas para tal metodologia de pesquisa. Contudo, foram registradas a partir dos próprios relatos das participantes.

PRIMEIRO ENCONTRO – Data 12/05/2017	
Atividade	Carga Horária
Aplicação de questionário	60 min
Apresentação do curso	60 min
Aula Teórica: “Aspectos Históricos da Educação Infantil”	120 min
- Leitura do texto: “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos” (ARCE, 2010)	120 min
Debate: Levantamento de questões e dúvidas sobre o texto e o conteúdo trabalhado na aula expositiva.	120 min
SEGUNDO ENCONTRO – Data 26/05/2017	
Atividade	Carga Horária
Aula Teórica: “Desenvolvimento infantil na perspectiva da psicologia histórico-cultural”	120 min
Leitura do Texto: “Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica (FACCI, 2006)”	120 min
Debate: Levantamento de questões e dúvidas sobre o texto e o conteúdo trabalhado na aula expositiva.	120 min

Oficina de Planejamento Pedagógico: Esboço, por parte das participantes, com acompanhamento da professora-pesquisadora, do planejamento de uma atividade prática de ensino voltada às turmas em que atuam.	120 min
TERCEIRO ENCONTRO – Data 07/06/2017	
Aula Teórica: “Perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil”	120 min
Leitura de Textos: Cada grupo leu um dos textos refletindo sobre uma área específica e as estratégias de ensino para crianças pequenas. Textos lidos e debatidos: <ol style="list-style-type: none"> 1. “A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento” de Belissa do Pinho Jambersi; 2. “A linguagem matemática e a criança pequena” de Maria do Carmo de Sousa; 3. “O ensino da linguagem escrita na creche: algumas reflexões sobre a mediação docente” de Ana Carolina Perussi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa; 4. Ensinar ciência aos pequeninos: a ampliação dos horizontes da criança na descoberta de si e do mundo” de Debora A. S. M. da Silva e Alessandra Arce; 5. “É possível ensinar no berçário?” de Alessandra Arce e Janaina Cassiano Silva”; 6. “Vamos explorar os objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida” de Michele Varotto; 7. “Musicaliza: A música no cotidiano escolar e na educação infantil para crianças pequenas” de Ilza Zenkder Leme Joly e Maria Carolina Leme Joly; 8. “Motricidade infantil dos zero aos três anos: fundamentos para uma orientação pedagógica” de Paula H. Lobo da Costa e Juliana Cesana; 9. “Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor” de Alessandra Arce e Merilin Baldan; 10. “Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica?” de Alessandra Arce. 	120 min
Apresentação e debate: Apresentação de cada texto pelo grupo, e Levantamento de questões e dúvidas sobre os textos e o conteúdo trabalhado na aula expositiva.	240 min
QUARTO ENCONTRO – Data 28/06/2017	
Debate: Leitura e análise crítica do currículo da AMOP;	180 min
Oficina de Planejamento Pedagógico: Retomada e conclusão, por parte das participantes, com acompanhamento da professora-pesquisadora, do planejamento de uma atividade prática de ensino voltada às turmas em que atuam.	300 min

QUINTO ENCONTRO – 27/07/2017	
Apresentações: Cada participante relatou sua experiência de aplicação prática do planejamento desenvolvido.	420 min
Avaliação: Preenchimento do formulário de avaliação final, que consistiu na avaliação de cada participante sobre o curso e a prática desenvolvida.	60 min

Tabela 02: Quadro síntese das atividades e cargas horárias do curso ofertado.

4.2 – Perfil das participantes do estudo

A partir do primeiro instrumento de investigação, pudemos obter alguns dados importantes sobre experiência profissional, faixa etária e formação das participantes. Foram 27 profissionais de CMEIs de Foz do Iguaçu, todas do sexo feminino e atuando como professoras de crianças de 2 a 3 anos de idade. A idade das participantes variou entre 25 e 60 anos de idade, sendo distribuídas da seguinte forma:

- 25 a 30 anos: **4** participantes;
- 31 a 40 anos: **9** participantes;
- 41 a 50 anos: **10** participantes;
- 51 a 60 anos: **4** participantes;

Quanto ao tempo de experiência no trabalho com a Educação Infantil, têm-se a seguinte distribuição:

- 0 a 5 anos: **6** participantes;
- 6 a 10 anos: **8** participantes;
- 11 a 15 anos: **4** participantes;
- 16 a 20 anos: **6** participantes;
- 21 anos ou mais: **3** participantes;

Os dados também permitiram verificar com qual idade as participantes começaram a trabalhar na área:

- Antes dos 20 anos: **4** participantes;
- Entre 21 e 25 anos: **9** participantes;
- Entre 26 e 30 anos: **5** participantes;
- Após os 30 anos: **9** participantes;

Assim, num primeiro momento, observa-se que a grande maioria das participantes possui faixa etária entre 31 e 50 anos e tempo de trabalho entre 6 e 20 anos, sendo que a entrada na área se deu, na maioria dos casos, antes dos 30 anos de idade. Esses dados iniciais, apesar de informações sem grande aprofundamento, permitem as seguintes constatações iniciais:

1. Trata-se de profissionais com grande experiência prática de trabalho, com a Educação Infantil como opção carreira, e não apenas como trabalho provisório;

2. Tendo em conta os relatos das próprias participantes sobre a falta de cursos de capacitação/aperfeiçoamento profissional voltados à Educação Infantil, a prática efetivada tende a ser uma prática não refletida, ou seja, o pragmatismo como componente norteador da ação pedagógica.

Quanto à formação profissional, **22** participantes são formadas com Licenciatura Plena em Pedagogia, das quais **15** fizeram o curso na modalidade Educação à Distância, **7** na modalidade presencial, e uma não informou a modalidade. Quanto ao tipo de instituição, **12** delas cursaram instituições privadas, **10** públicas, e uma não informou. Entre as participantes que não têm diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, **2** estão cursando essa graduação, enquanto entre as outras quatro, **2** concluíram o Curso Normal Superior e **2** tem diploma de Licenciatura em Letras.

Outro dado levantado foi quantas das participantes possuem cursos de pós-graduação. Nenhuma delas cursou ou cursa uma pós graduação *strito sensu*. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, **1** das participantes está cursando Especialização em Educação Infantil, enquanto outras **4** já concluíram essa mesma pós-graduação. **2** Participantes informaram terem concluído Especialização em Educação Especial, sendo que uma delas também possuía a formação anteriormente mencionada. **1** Participante informou possuir Especialização em Psicopedagogia, uma em Filosofia e Sociologia da Educação Infantil, e 1 em Linguagem, Cultura e Ensino. Esta última possuía também Especialização em Psicopedagogia. Por fim, **4** participantes informaram que possuem pós-graduação, mas não especificaram o curso. Em síntese, **2** participantes cursaram e concluíram mais de uma pós-graduação, enquanto as outras **11** cursaram e concluíram uma pós-graduação.

Ou seja, a grande maioria das participantes possui formações para além daquela exigida para o exercício de suas profissões, pois além da exigência mínima de magistério em nível médio, praticamente todas cursaram ou cursam o ensino superior. Além disso, metade delas foi além da graduação, e concluiu pelo menos uma pós-graduação, sendo que a maioria

dessas pós-graduações foi cursada em áreas especificamente voltadas à qualificação dos conhecimentos para o trabalho.

Uma análise desse perfil de formação das participantes permite fazer algumas reflexões. A primeira é que a grande maioria delas cursou a graduação na modalidade Educação à Distância. Esse dado, quando cruzado com o tempo de trabalho informado, revela que essas profissionais começaram a trabalhar antes de concluírem o curso superior, sendo que a continuidade nos estudos se deu pela necessidade do diploma para progredir na carreira. A opção que tiveram, nesse caso, foi procurar uma alternativa de estudos que exigisse menor tempo de frequência às aulas. Além disso, como revelaram os dados, mais da metade delas cursou essa graduação em instituições privadas, ou seja, além de estudarem enquanto trabalhavam, tiveram que custear seus próprios estudos.

Sobre esse tema, é preciso ressaltar um dado relevante, pois 14 das participantes informaram que cursaram uma graduação à distância oferecida por uma universidade do interior do Paraná que, embora fosse municipal, cobrava mensalidades e que não teve o diploma reconhecido. Essas profissionais tiveram que cursar uma complementação de estudos para obter o reconhecimento dos diplomas. Destas, 7 cursaram a complementação gratuita oferecida por uma grande universidade pública, através de um projeto do próprio governo do estado para resolver o problema gerado com o não reconhecimento de seus diplomas. E outras 7 destas profissionais fizeram essa complementação em universidades particulares, também na modalidade EAD.

Ressaltamos que essa realidade é muito comum no Paraná. Afinal, a referida universidade que não teve o diploma reconhecido oferecia o curso Normal Superior, e tinha a finalidade de capacitar profissionais em exercício. Notícias da época informam um número de aproximadamente 10.000 profissionais em todo o estado que passaram pelo mesmo problema, entre estes a pesquisadora que escreve a presente dissertação. Esse quadro revela uma formação tortuosa e difícil das profissionais envolvidas no estudo, a maioria delas se formando enquanto trabalha, e na modalidade EAD.

Para além desse exemplo, de uma instituição assumir a formação de profissionais em atividade e não obter o credenciamento para a certificação dos alunos, prejudicando milhares de pessoas, também podemos observar outros aspectos gerais relativos a esse tipo de programa de capacitação. A EAD se popularizou no Brasil no início do século XXI, como alternativa de estudo para pessoas que não dispunham de possibilidades de acesso à universidade, seja por viverem em locais distantes ou por não terem tempo disponível para frequentar diariamente as aulas.

Inicialmente, a EAD se apresentava como uma forma de democratização da educação superior, e foi muito utilizada para a difusão desses programas de capacitação de professores em exercício, sob o argumento de que era preciso elevar os níveis educacionais oferecendo maiores oportunidade de formação a esses profissionais. Segundo Malanchen (2007), os programas nacionais que implantaram e popularizaram a EAD com os cursos para qualificação de professores se destacaram por dois aspectos principais: **1.** Enfatizar a formação docente como prioritária e urgente, tornando imprescindível a utilização das TICs como forma de dinamizar e massificar esses processos; **2.** Estabelecer parcerias público-privadas, fomentando a formação do professor fora da universidade, conciliando essa formação com a atividade profissional.

A EAD abriu espaço para a formação de cursos aligeirados, que abdicam da presença do professor em sala e colocam a responsabilidade da formação sobre o discente, que se obriga a aprender a estudar apenas com os materiais didáticos oferecidos, e precisa buscar por sua própria conta formas de compensar a ausência do docente. Ressalta-se o fato de que a grande maioria das pessoas que frequentam ou frequentaram a EAD não dispõem de autonomia e condições para ir além do que é oferecido, que se tratam na maioria das vezes materiais didáticos com conteúdos simplificados disponibilizado em suportes tecnológicos. Portanto, é possível afirmar que essa modalidade de formação é problemática, especialmente no que concerne ao aprofundamento de conceitos teóricos fundamentais para o exercício da prática profissional.

Segundo Malanchen (2007), nesse processo, a tecnologia é deslocada para a posição de sujeito do processo educacional, pois às TICs é dado um enfoque economicista e tecnicista, e o que se prioriza é o potencial dessas tecnologias em facilitar o processo didático-pedagógico, desumanizando o trabalho educativo. Nesse processo, a “epistemologia da prática” se destaca como norteadora do processo formativo, ou seja, na linha do professor reflexivo, centrado nas práticas e desafios cotidianos, os programas EAD abdicam de uma base teórica sólida, oferecendo formações aligeiradas, num modelo tecnicista que leva à “desintelectualização” do professor e à despolitização da formação docente.

Esse modelo pode conduzir a um “nivelamento por baixo” da formação de professores, pois a ênfase não é a educação e, sim, o “treinamento de profissionais em serviço”. Nesse sentido, a preocupação desse tipo de programa é a certificação, e não a formação dos professores (SCHEIBE *apud* MALANCHEN, 2007). Em síntese, ao invés de democratizar e universalizar a formação profissional, esses programas massificaram a certificação das profissionais. Segundo Malanchen:

O interesse na democratização do acesso à educação, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão-de-obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis. [...] A educação passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública (2007, p. 208-209).

Tendo em vista esse quadro, podemos inferir que a formação das professoras participantes deste estudo foi permeada por uma atenção muito intensa às exigências e necessidades pragmáticas do cotidiano de trabalho, e uma atenção bem menor, ou quase ausente, às questões teóricas e filosóficas sobre a educação e a sociedade como um todo. Entretanto, por mais que reconheçamos as problemáticas e limitações da formação EAD, isso não pode levar a conclusões precipitadas ou a preconceitos, pois se corre o risco de desqualificar os sujeitos dessa pesquisa e induzir equívocos nas análises. As problemáticas da EAD tem relação com sua lógica de implantação e com os interesses político-econômicos que embasaram tais programas, e não se pode culpabilizar os sujeitos por buscar essas formações como uma esperança de qualificação profissional e melhora de vida.

Por fim, é importante ressaltar que boa parte das participantes do curso demonstra constante esforço de compensação de suas formações, especialmente no âmbito teórico, levando-se em conta o número significativo de profissionais que cursam pós-graduação em áreas que tem justamente a finalidade de aprofundar e complementar seus conhecimentos teóricos voltados à atividade que desenvolvem.

Em síntese, se analisarmos os dados levantados sobre faixa etária, formação e experiência das participantes do estudo, é possível construir um perfil médio dos sujeitos da pesquisa: trata-se de profissionais com grande experiência de vida e de trabalho, com formações não lineares, ou seja, com períodos de formação interrompidos e retomados ao longo da vida, para atender às exigências da profissão. A modalidade EAD, com suas limitações e problemáticas, surge então como alternativa viável para tentarem manter sua qualificação e progressão profissional.

Não cabe aqui uma análise mais profunda sobre esse perfil das professoras que frequentaram o curso e colaboraram com o estudo, pois para isso seria necessário outros instrumentos para aprofundar os dados coletados assim como a base teórica para discutir esses

processos formativos. Entretanto, como esse não é o foco da pesquisa, as informações obtidas até aqui são suficientes e servirão de base para auxiliar nas análises principais do estudo.

4.3 – Desenvolvimento infantil e finalidades de educação infantil na concepção das professoras

Tendo como base os dados analisados a respeito da formação das professoras participantes do estudo, passamos à análise de duas questões aplicadas nos questionários que tinham por intuito observar o que compreendem sobre as concepções de desenvolvimento infantil e sobre as finalidades da Educação Infantil. Abaixo, apresentamos um recorte do formulário utilizado na investigação:

7. De acordo com seus conhecimentos, assinale a alternativa que mais se aproxima de seu entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento da criança é natural e passa por fases pré-definidas de maturação das funções psíquicas e motoras. Ou seja, com o passar do tempo a criança vai desenvolvendo capacidades como a coordenação motora, a fala e o pensamento abstrato, independentemente do meio em que vive.

O desenvolvimento da criança caracteriza-se por estágios, contudo, há estreita relação com as interações culturais e sociais. Ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre em relação direta com o meio em que a criança vive, sendo um processo cultural e não natural.

8. Assinale a alternativa que mais se aproxima de seu entendimento sobre qual a finalidade da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos de idade:

Como muitas mães precisam trabalhar, as crianças de 0 a 3 anos têm o direito a serem cuidadas em instituições públicas, onde devem receber cuidados básicos, como alimentação, higiene e proteção.

Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem acolher as crianças de 0 a 3 anos, oferecendo-lhes cuidado e proteção, mas também promovendo atividades lúdicas e estimulantes para que a criança possa se desenvolver de forma espontânea e prazerosa.

Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem promover o cuidado e a educação da crianças de 0 a 3 anos, visando favorecer seu desenvolvimento. Mas é preciso atenção para não trabalhar precocemente conceitos abstratos nem atividades para as quais as crianças ainda não estão preparadas.

Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem promover o cuidado e a educação da crianças de 0 a 3 anos, visando favorecer seu desenvolvimento. É importante promover o ensino de conhecimentos científicos, bem como desenvolver habilidades voltadas à escolarização.

A questão 7 do formulário, conforme quadro acima, tinha como finalidade observar como as participantes do curso definiam o desenvolvimento infantil. O enunciado da pergunta solicitava que as respostas fossem fornecidas de acordo com os conhecimentos das participantes, solicitando que elas escolhessem a que ‘mais se aproxima’ das definições que partilhavam. A primeira opção de resposta consiste numa definição que aponta para uma visão de desenvolvimento infantil focada na noção de fases de desenvolvimento biologicamente determinadas, e foi assinalada por 10 das 26 participantes. Já a segunda

opção, que apresenta os argumentos centrais da perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil, foi escolhida por **15** participantes.

Uma das participantes assinalou a segunda opção, contudo, riscou e complementou as respostas, tanto na primeira quanto na segunda opção, e por isso resolvemos anular sua resposta e não considerá-la para fins de análise. Esse é um risco que se corre nesse tipo de investigação, pois muitas vezes os sujeitos, por iniciativa própria, podem interpretar os questionamentos de forma peculiar e não encontrar nas alternativas oferecidas uma resposta adequada às suas convicções. De qualquer forma, é importante notar como a segunda opção é predominante, ou seja, a convicção da maioria é que o desenvolvimento infantil não é natural, e que se relaciona aos processos sociais vivenciados pela criança ao longo de suas vidas.

O intuito do questionamento 8 foi verificar de que forma as participantes relacionavam a concepção de desenvolvimento infantil, explicitada na questão 7, à forma como concebiam as finalidades da Educação Infantil. As opções de resposta seguiram certos níveis de gradação, partindo de uma concepção estreita, que limita a compreensão desse atendimento como serviço compensatório, ofertado às cidadãs sem condições de cuidar dos filhos em casa. As demais opções partiram da concepção segundo a qual a Educação Infantil é um direito da criança, contudo, complementaram-se por outros aspectos, sendo estes sequencialmente: exclusividade dos cuidados básicos e atenção elementar; inserção de atividades lúdicas e acompanhamento do desenvolvimento espontâneo; favorecer o desenvolvimento sem estimular precocemente; centralidade do ensino com foco no estímulo ao desenvolvimento.

A primeira alternativa, com foco numa visão compensatória foi assinalada apenas uma vez. Entretanto, a mesma participante que assinalou essa opção, também assinalou a terceira. Como a proposta era que cada uma assinalasse apenas uma das alternativas, consideramos nula essa resposta. A segunda alternativa foi assinalada por **13** das **26** participantes do estudo. A terceira alternativa foi assinalada por **8** participantes, e a quarta alternativa pelas outras **4** participantes. Essas alternativas partiam de uma afirmativa que parece senso comum entre as professoras, a de que a Educação infantil é um direito da criança. Contudo, a segunda focava-se no aspecto do cuidado e da proteção à criança, na promoção de atividades lúdicas e estimulantes e concluía afirmando que essas atividades favorecem um desenvolvimento espontâneo e prazeroso das crianças.

Como a segunda alternativa foi assinalada pela maioria das participantes do estudo, logo se conclui que a visão hegemônica sobre a finalidade da Educação Infantil coloca a criança como protagonista do processo e o professor apenas como auxiliar. Nesse caso, o desenvolvimento infantil não é entendido como dependente da diretividade do processo

educacional, mas apenas um dado natural que é favorecido e acompanhado no âmbito pedagógico.

A terceira alternativa previa que o atendimento educacional à criança tem como finalidade central favorecer o desenvolvimento. Entretanto, colocava uma dúvida quanto aos riscos de se trabalhar conceitos abstratos e atividades complexas de forma precoce. Essa visão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil, apesar de apresentar ressalva quanto à necessidade de evitar-se o trabalho com conceitos abstratos, que contradiz a perspectiva de que o ensino deve anteciper o desenvolvimento para promovê-lo. Como a maioria das participantes, na questão 7, havia assinalado a segunda opção, era de se esperar que fizessem opção pela terceira alternativa na questão 8. Entretanto, não há essa correspondência direta, o que revela um embasamento teórico das professoras que não corresponde diretamente à forma como elas compreendem a aplicabilidade prática desses conceitos apreendidos teoricamente.

Por fim, a quarta alternativa desta questão apresentava os argumentos utilizados pelos trabalhos influenciados pela pedagogia histórico-crítica, que tomam por base a defesa do ensino como eixo norteador da Educação Infantil, sendo esse o ensino de conceitos científicos e não cotidianos. O que se relaciona à compreensão da escola como espaço de transmissão de conteúdos culturalmente acumulados no sentido da formação integral do ser humano, e não apenas de reprodução de saberes cotidianos do senso comum.

Essa perspectiva, de que o ensino deve ser a base para promover o desenvolvimento integral das crianças está mais próxima dos argumentos da perspectiva histórico-cultural, uma vez que dá importância central às relações sociais e à intervenção dos adultos para favorecer o desenvolvimento. Essa perspectiva ainda coloca como protagonista o professor, como responsável por planejar atividades que estimulem o desenvolvimento das crianças e favoreçam a superação das desigualdades. Apenas quatro das participantes assinalaram essa quarta alternativa, o que revela certa dificuldade em aceitar o ensino como eixo norteador de seu trabalho, e também uma visão negativa da ideia de se trabalhar ‘conceitos científicos’ com crianças pequenas.

Quando analisamos as correspondências dadas entre as respostas à questão 7 e 8, encontramos algumas incongruências. Das **10** participantes que assinalaram a primeira alternativa na questão 7, **6** assinalaram a segunda alternativa na questão 8, o que seria uma correspondência direta entre a concepção de desenvolvimento e o entendimento sobre o papel da Educação Infantil. Entretanto, **4** delas assinalaram a terceira alternativa na questão 8. Ou seja, concebem o desenvolvimento como natural e espontâneo, mas entendem que é

incumbência das instituições educacionais o papel de favorecer esse desenvolvimento. Nesse caso, não se pode afirmar que haja uma contradição, apenas um entendimento diferente entre uma concepção espontaneísta de desenvolvimento, e uma concepção ativa de educação.

Já em relação à correspondência de respostas das participantes que assinalaram a segunda alternativa na questão 7, com relação ao que responderam na questão 8, encontramos uma relação paradoxal. Das **15** participantes que assinalaram a segunda alternativa na questão 7, **3** delas optaram pela terceira alternativa e **4** delas pela quarta alternativa na questão 8. Nesse caso, há correspondência entre concepções de desenvolvimento e entendimentos de sua efetivação na prática pedagógica. Contudo, **7** participantes assinalaram a segunda alternativa na questão 7 e a segunda alternativa na questão 8. Nesse caso, há uma aparente contradição, pois no que tange ao desenvolvimento infantil, entendem que se trata de um processo cultural, não natural. Contudo, ao assinalar as finalidades da Educação Infantil, apontam para uma perspectiva pedagógica não diretiva, que vê o desenvolvimento como processo natural a ser acompanhado.

Por fim, um dado importante a se considerar é que na questão 8, a segunda e a terceira alternativa, somadas, foram assinaladas por **21** das **25** participantes. O que há de comum nessas duas alternativas é que, apesar de cada uma apresentar um entendimento diferente sobre a concepção de desenvolvimento, ambas apontam para um protagonismo infantil na prática pedagógica, secundarizando o papel do professor e não assinalando que o ensino deva ser uma prática norteadora desse trabalho.

Dado esse resultado do estudo, é preciso levar em conta que as concepções teóricas geralmente são elaboradas e aplicadas a contextos específicos e que, quando apropriadas em outros contextos, podem ser reelaboradas e redefinidas. Nesse sentido, é importante salientar que o fato das professoras não distinguirem claramente as perspectivas teóricas sobre desenvolvimento infantil das formas de conversão desses pressupostos teóricos em práticas pedagógicas efetivas, não significa somente uma falta de aprofundamento teórico, mas também que a própria prática é afetada por um conjunto complexo de elementos ligados a concepções genéricas de educação, dentro do que Dandolini e Arce (2009) chamam de ‘epistemologia da prática’.

As respostas refletem um quadro geral de indefinição sobre as finalidades da Educação Infantil e sua relação com as teorias do desenvolvimento, levando a certo pragmatismo que não coaduna com objetivos bem definidos sobre o papel da Educação Infantil na formação humana, conforme evidenciado nos capítulos anteriores desta dissertação. Foi possível observar certo paradoxo na forma como algumas participantes responderam aos

questionamentos, com certa dificuldade de boa parte delas em compreender uma relação direta entre determinada concepção teórica e sua correspondência na defesa de diretrizes para a prática.

O que fica explícito é que as concepções sobre as práticas não estão diretamente relacionadas a um embasamento teórico, e tem maior relação com um discurso hegemônico que coloca a criança como protagonista e secundariza a importância da formação e do trabalho docente nessa fase educacional. Em síntese, é importante ressaltar que os indícios, até agora levantados pelo estudo, evidenciam como o investimento numa formação teórica qualificada para profissionais da educação é fundamental para superar determinadas concepções que limitam os horizontes da Educação Infantil no que tange ao desenvolvimento da criança e à garantia de seu direito fundamental à educação.

4.4 – Algumas pistas sobre as rotinas e práticas pedagógicas das professoras

A questão 9 do primeiro instrumento de investigação tinha por intuito caracterizar o cotidiano das profissionais e a distribuição do tempo entre as atividades realizadas com as crianças, assim como tentar detectar presenças e ausências. Vejamos o quadro abaixo:

9. Assinale as atividades mais presentes em sua rotina de trabalho, enumerando por ordem de frequência, sendo 1 a atividade mais realizada, e assim por diante.

- () Cuidar da higiene das crianças.
- () Cuidar da alimentação das crianças.
- () Brincadeiras livres.
- () Jogos dirigidos.
- () Ensino de noções matemáticas (contagem, quantidades, medidas, formas).
- () Rodas de conversa.
- () Atividades voltadas à identificação de letras e números.
- () Atividades voltadas ao conhecimento da natureza.
- () Atividades voltadas ao conhecimento das instituições e regras sociais.
- () Leitura e Contação de Histórias.
- () Projetos de Ciências.
- () Atividades voltadas à coordenação motora e ao exercício dos sentidos.
- () Atividades voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade e de aptidões artísticas.
- () Tempos livres, como espera para entrada ou saída.
- () Outras _____

Antes de analisar os resultados das respostas dadas pelas participantes a esse item, precisamos fazer algumas considerações sobre essa parte do instrumento. Após sua aplicação, na etapa de tabulação e análise dos dados, constatamos algumas limitações na estratégia adotada, e tais limitações nos obrigaram a redefinir as prioridades de análise e descartar

alguns itens. Constatamos que a formulação da questão foi muito aberta, e a metodologia, de se solicitar que elencassem por ordem de frequência atividades que desenvolviam em suas rotinas, não permitiu nem mensurar efetivamente o tempo dedicado a cada atividade, o que não possibilitou uma visualização clara da rotina e das práticas pedagógicas dessas professoras, assim como também ficou aberta a uma variedade de interpretações, pois dependeu da forma como cada participante entendeu a definição das alternativas.

Além dessas problemáticas, houve dificuldades porque quatro das participantes não entenderam a metodologia empregada, e responderam de forma que tornou impossível a tabulação dos dados. Dessa forma, as análises que se seguem formam parte de um recorte, que definimos por entender que foi a única forma de análise que essa parte do instrumento permitia.

Primeiramente, descartamos os itens que, durante a análise das respostas, consideramos desnecessários para a investigação. As seguintes alternativas foram descartadas: “Cuidar da higiene das crianças”; “Cuidar da alimentação das crianças”; “brincadeiras livres”; “Jogos dirigidos”; “Projetos de Ciências”; “Atividades voltadas à coordenação motora e ao exercício dos sentidos”; “Atividades voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade e de aptidões artísticas”; “Tempos livres, como espera para entrada ou saída”.

O descarte se deu por dois motivos principais, o primeiro, porque algumas das alternativas, como as que se referem a higiene e alimentação, dizem respeito a atividades rotineiras obrigatórias, e entendemos que não devem estar numa mesma questão que se refere a atividades que dependem das opções metodológicas do professor. As outras foram descartadas por serem imprecisas e terem causado certa confusão na hora de serem respondidas, sendo que as conclusões de suas análises ficaram abertas a uma infinidade de interpretações, o que foge aos objetivos do presente estudo.

Após esse descarte, nosso foco de análise foi estabelecido em tentar verificar quais atividades mais recorrentes entre as participantes, ou seja, aquelas que aparecem com mais frequência nas primeiras posições, e o que isso poderia revelar. Destas, destacamos duas: “rodas de conversa” e “leitura e contação de histórias”. Isso pode revelar que é comum, no cotidiano de trabalho dessas professoras, a opção pela interação com as crianças e o estímulo à comunicação e à imaginação dos pequenos.

Mesmo não constando na questão, foi assinalada por uma das participantes que no item “rodas de conversa” ela estava considerando brincadeiras de roda com cantigas infantis. É possível inferir que parte das demais participantes tenha entendido da mesma forma. Assim, podemos entender a presença do lúdico e do ‘prazeroso’ como aspecto importante na prática

pedagógica dessas profissionais, e também a tradição das cirandas e cantigas como metodologia pedagógica tradicional, já presente nas propostas de Froebel no século XIX.

A outra análise que podemos fazer refere-se às seguintes alternativas dessa parte do instrumento: “Ensino de noções matemáticas (contagem, quantidades, medidas, formas)”;

“Atividades voltadas à identificação de letras e números”;

“Atividades voltadas ao conhecimento da natureza”;

“Atividades voltadas ao conhecimento das instituições e regras sociais”. Essas alternativas foram formuladas no sentido de se verificar se os pressupostos aqui já trabalhados, de que é preciso introduzir conhecimentos científicos no ensino da Educação Infantil, de alguma forma se fazem presentes no cotidiano de trabalho das professoras participantes do estudo.

A grande maioria dessas profissionais assinalou essas alternativas como presentes em seus cotidianos. Contudo, essas atividades apareceram de forma predominante entre as atividades menos desenvolvidas. O que ocorreu com quase todas as participantes, foi o fato dessas atividades aparecerem entre as últimas quanto à frequência com que são trabalhadas.

Enfim, do pouco que se pode extrair dessa parte do instrumento de investigação, podemos inferir que há pouca presença de atividades de ensino conduzidas com o intuito de trabalhar conceitos científicos, e predominância de atividades de interação social e estímulo à comunicação e à imaginação. Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho pedagógico desenvolvido por essas professoras privilegia o trabalho com conhecimentos cotidianos, e reproduz práticas já cristalizadas na tradição da Educação Infantil, como brincadeiras de roda com cantigas e contação de histórias.

Nesse ponto, não nos cabe fazer nenhuma crítica ao trabalho dessas professoras, apenas evidenciar como um ensino planejado, sistematizado e fundamentado em conceitos científicos é praticamente ausente de suas rotinas, o que reforça os argumentos já apontados nesse estudo, sobre a predominância de modelos pedagógicos que centralizam a criança e seus interesses. Além disso, é um dado importante para a investigação, pois nos permitirá confrontar essas concepções e experiências apresentadas no primeiro instrumento de investigação, com os desafios colocados e os resultados alcançados nas etapas seguintes.

4.5 – Análise dos planos de ensino produzidos pelas professoras

O segundo instrumento de investigação a ser analisado trata-se do conjunto dos planejamentos elaborados e entregues pelas professoras. Os planejamentos foram produzidos em parte durante o curso, com apoio da professora/pesquisadora, e a maioria deles concluídos

fora do curso, pois as participantes solicitaram que pudessem concluí-los posteriormente e entregassem no encontro subsequente. Os planejamentos foram entregues por 24 participantes, que seguiram o modelo oferecido (Anexo 02), e para os quais havia sido solicitado que seguissem as instruções já elencadas:

- **Diretrizes para a prática:** Elaborar um planejamento cuidadoso para saber equilibrar conjuntos estruturados e atividades que estimulam a livre iniciativa das crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos; Fomentar o pensar juntos e desafiar intelectualmente as crianças, estimulando a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa; Mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, criando novos motivos, novos interesses para esta criança, levando-a a exercitar o pensamento; Conhecer os alunos tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças; Em cada atividade, ter claros os conceitos e funções psicológicas que se pretende desenvolver, e estabelecer objetivos e parâmetros avaliativos.
- **Estratégias do ensino:** Usar estratégias de pesquisa durante o ensino de uma forma análoga como os investigadores pesquisam os problemas; Formulação de fases para o processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem; Motivar a turma por meio de tarefas investigativas que propiciem a comunicação e a cooperação; Relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos; Buscar estabelecer laços com familiares e pessoas do convívio das crianças, criando atividades que propiciem essa cooperação;

Faremos agora uma descrição geral, para apresentar uma ideia panorâmica das temáticas e procedimentos definidos pelas professoras em seus planos de ensino. Grande parte desses planejamentos, praticamente um terço, propôs a ‘festa junina’ como temática de ensino, e as professoras construíram seus objetivos, justificativas metodologias buscando atribuir definições conceituais para justificar uma prática que já realizariam independentemente do curso, visto que se encontravam na época do ano em que essas festividades são tradicionais nos estabelecimentos de ensino. As outras temáticas abordadas foram corpo humano, alimentação, mundo animal e literatura infantil.

Foi possível observar também que as professoras participantes do estudo têm razoável domínio de concepções teóricas relacionadas ao desenvolvimento infantil, uma vez que nos

planejamentos, ao definirem os objetivos, elas tentaram agregar conceitos importantes, como coordenação motora, atenção, interação, percepção visual e auditiva, entre outros.

Já em relação às metodologias empregadas, é recorrente a presença de atividades de criação de objetos através do manuseio de materiais diversos. É interessante ressaltar como, em alguns casos, a representação é priorizada em detrimento de uma observação direta daquilo que se está estudando. Por exemplo, criar bonecos que representam insetos e outros animais, ao invés de oportunizar a observação direta desses seres, ou converter em representações imagéticas aquilo que poderia ser observado e analisado *in loco*, como ferramentas, utensílios domésticos e diversos outros artefatos.

Os planejamentos priorizaram três tipos principais de atividades, sendo elas brincadeiras de roda, contação de história e manuseio de materiais para criação de artefatos artesanais. Essa realidade explicita como formas de trabalho pedagógico tradicionais na Educação Infantil ainda se fazem presentes, práticas que remontam aos primeiros jardins de infância e maternais, como exposto no primeiro capítulo.

Cabe ressaltar, ainda, que a maioria das atividades planejadas foi pontual, restringindo-se a um dia de trabalho e a uma temática específica, praticamente não se apresentando uma visão sistêmica e continuada. Ou seja, não se fez presente uma possibilidade de trabalhar de forma permanente e em etapas. Também não há transversalidade, ou seja, não foram propostas conexões entre diversos temas de trabalho, nem elaborados projetos de longo prazo.

Entretanto, esse aspecto pode ter relação com a forma como a atividade foi constituída, ou seja, durante o curso apresentamos um modelo de planejamento que, de certa forma, limitou as possibilidades de planejamento. Contudo, observamos também que as professoras apresentam certa dificuldade em organizar seu ensino de forma mais ampla, com um contínuo de atividades interconectadas.

Tendo em conta esse panorama geral, nossa análise agora consistirá em observar aspectos específicos dos planejamentos e verificar se coadunaram com as orientações fornecidas. Para isso, optamos por adotar, de forma resumida, as diretrizes para a prática e estratégias de ensino sugeridas durante o curso, tomando-as como parâmetro de análise. Para tanto, verificamos se essas diretrizes e estratégias estiveram presentes nos planejamentos de forma evidente ou potencialmente, ou então se estiveram ausentes.

No caso de presença potencial, consideramos potencialidades nas atividades planejadas que não estão formuladas exatamente com termos que denotem a preocupação com uma determinada diretriz ou estratégia, mas ainda assim atende parcialmente essa expectativa,

pois é possível verificar essa preocupação ao planejar e esse potencial de execução no âmbito das atividades propostas. Já a presença evidente foi considerada quando o planejamento deixou explícita uma preocupação com a diretriz ou estratégia sugerida.

Na sequência expomos os dados obtidos nessa etapa de investigação, evidenciando na primeira coluna o tipo de diretriz ou estratégia sugerida, e nas três colunas subsequentes o número de planejamentos que se enquadraram em uma das categorias, sendo elas: 1. A presença evidente da diretriz ou estratégia, 2. A presença em potencial da diretriz ou estratégia; 3. A ausência da diretriz ou estratégia.

DIRETRIZES PARA A PRÁTICA	Presença Evidente	Presença Potencial	Ausência
Equilibra conjuntos estruturados com atividades de livre iniciativa?	6	10	8
Desafia intelectualmente as crianças, estimulando a expressão e a iniciativa por parte delas?	9	13	2
Cria novos motivos, interesses e leva os alunos a exercitarem o pensamento?	13	8	3
Demonstra conhecer e ou buscar conhecer os alunos em seu desenvolvimento e/ou realidade sociocultural?	2	17	5
Deixa claros conceitos e funções que pretende desenvolver em cada atividade?	13	6	5
Estabelece objetivos e parâmetros avaliativos?	7	14	3

Tabela 03 – Dados sobre o atendimento evidente, potencial ou a ausência das diretrizes para a prática no planejamento das professoras.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO	Presença Evidente	Presença Potencial	Ausência
Utiliza estratégias de pesquisa durante o ensino?	6	9	9
Formula fases para refletir sobre mudanças qualitativas?	4	12	8
Motiva a turma com tarefas investigativas, estimulando comunicação e cooperação?	9	6	9
Relaciona conceitos cotidianos com conceitos científicos?	11	5	8
Cria atividades que propiciem colaboração com a família e a comunidade?	6	8	10

Tabela 04 – Dados sobre o atendimento evidente, potencial ou a ausência das estratégias de ensino no planejamento das professoras.

A partir dos dados explicitados nas tabelas, podemos analisar os planejamentos elaborados pelas professoras. Antes, é preciso ressaltar que há diferenças entre planejar uma determinada prática e executá-la. Entretanto, no momento nosso foco é sobre como essas profissionais assimilaram os conteúdos e orientações do curso e de que forma conseguiram

convertê-las numa organização de suas práticas, a princípio apenas como expectativa e não como efetivação dessas práticas.

O primeiro aspecto a ser ressaltado nessa análise é que a maioria das diretrizes e estratégias propostas esteve presente nos planejamentos, mas como potencial e não de forma evidente. Essa presença em potencial indica que as professoras trazem determinadas preocupações sobre suas práticas, e que formulam objetivos e metodologias para seu trabalho que contemplam o que apontamos como relevante para o ensino na Educação Infantil. Entretanto, há certa dificuldade de explicitar essas preocupações nos planejamentos, por isso, durante a análise, consideramos que as professoras não deixaram de contemplar, ainda que parcialmente, as diretrizes e estratégias sugeridas, apenas não conseguiram explicitar isso de forma clara no âmbito da elaboração dos planos de ensino.

Dois exemplos ressaltam essa característica. O primeiro trata-se da seguinte diretriz: “conhecer e ou buscar conhecer os alunos em seu desenvolvimento e/ou realidade sociocultural”. Nesse caso, a maioria dos planejamentos deixou implícito que as professoras têm conhecimentos sobre os alunos e sua realidade sociocultural. Isso foi identificado na forma como se referem às crianças e nas preocupações que apresentam na organização das atividades dos planejamentos. Contudo isso não ficou evidente, pois mesmo nas justificativas dos planejamentos não construíram argumentos fundamentados nesse conhecimento.

O segundo exemplo trata-se da seguinte estratégia “formula fases para refletir sobre mudanças qualitativas”. Nesse caso, verificou-se que a maioria formulou fases para o trabalho, organizando as atividades em etapas, distribuídas ao longo de uma jornada de trabalho e com pausas que possibilitariam essa reflexão sobre mudanças qualitativas. Entretanto, não deixaram evidente que esses períodos entre uma atividade e outra teriam especificamente essa finalidade de análise e reflexão, apenas apontaram que o trabalho seria dividido nas referidas etapas.

O terceiro exemplo no qual predominou um potencial de efetivação foi na seguinte diretriz: “desafiar intelectualmente as crianças, estimulando a expressão e a iniciativa por parte delas”. A maioria dos planejamentos propunha atividades das quais as crianças participariam ativamente, com potencialidade para desafiá-las intelectualmente, expressarem-se e tomarem iniciativa. Mas não estava explícito que essas atividades teriam essa finalidade, nem quais seriam exatamente os momentos e as formas de fomentar essas práticas.

Quanto aos aspectos mais presentes, de forma explícita, nos planejamentos, ressaltamos duas diretrizes: “deixar claros conceitos e funções que pretende desenvolver em cada atividade”; “criar novos motivos, interesses e levar os alunos a exercitarem o

pensamento”. Também se destacou a estratégia: “relacionar conceitos cotidianos com conceitos científicos”.

Essas presenças evidenciam como boa parte das professoras tinha certo domínio sobre os conceitos que pretendiam trabalhar (cultura popular, ciclo vital, anatomia humana, meio ambiente, formas geométricas), assim como sobre as funções superiores que poderiam desenvolver com as atividades (atenção, relacionamento interpessoal, sensibilidade artística, coordenação motora). Também ficou evidente uma tentativa recorrente de se motivar os alunos a exercitarem seus pensamentos, propondo atividades desafiadoras e instigantes, bem como estimulando a interação entre os alunos.

Outra presença muito relevante foi que boa parte das professoras propunha constantemente atividades que propiciassem a ampliação da compreensão de mundo dos alunos por meio da aproximação dos conceitos cotidianos aos científicos. Como exemplo mencionamos um planejamento no qual a professora propôs a utilização de uma brincadeira de dar banhos em bonecas para trabalhar conhecimentos a respeito da higiene básica e, ao mesmo tempo, inserir conhecimentos científicos sobre micro-organismos e sua ação sobre a saúde humana. Outra professora utilizou-se da festa junina para abordar a cultura popular e, também, introduzir questões relacionadas à produção agrícola, à preservação ambiental e ao êxodo rural.

Quanto às principais ausências, é importante notar que, no que tange às diretrizes, não foi observado nenhum ponto que tenha deixado de ser contemplado, de alguma forma, por grande número de professoras. Ou seja, consideramos relevante como elas compreenderam e se esforçaram por atender às expectativas quanto às diretrizes, que dizem respeito mais às concepções presentes em suas práticas do que exatamente à forma como propõem sua execução. Porém, no âmbito da execução das propostas metodológicas, ou seja, das estratégias de ensino propostas, notamos importantes ausências: “utilizar estratégias de pesquisa durante o ensino”; “motivar a turma com tarefas investigativas estimulando a comunicação e a cooperação”; “criar atividades que propiciem a colaboração com a família e a comunidade”.

As duas primeiras ausências evidenciam uma característica importante das concepções de ensino partilhadas pelas professoras. Isso porque, mesmo depois do curso, no qual havia sido apresentada e debatida a importância de desenvolver a curiosidade científica - por meio de atividades que promovam a exploração e a descoberta e numa lógica de raciocínio científico - ficou evidente que grande parte dos planejamentos sequer propôs alguma

atividade nesse sentido, enquanto em outra parte elas apareceram apenas de forma implícita, ou seja, como potencial a ser desenvolvido.

Nota-se, nesse ponto, como o ensino é entendido pelas professoras basicamente como atividade de transmissão de conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Nessa perspectiva, o professor prepara um conteúdo e estimula os alunos a chegarem a resultados já estipulados, deixando em segundo plano a curiosidade, a investigação e as descobertas, que teriam em si um potencial importante de aprendizado.

Outra ausência importante foi a de criar atividades que propiciassem a colaboração com a família e a comunidade. Nesse caso, foi possível perceber como há certa dificuldade das participantes em propor encaminhamentos metodológicos que incluam a interação com pessoas externas, o que se relaciona diretamente com o item anterior, ou seja, também há limitações quanto à possibilidade de se inserir a pesquisa como estratégia de ensino. Podemos inferir que esse fator refere-se a uma visão pedagógica centrada na sala de aula e na transmissão de conteúdos. Ainda que tenha sido possível notar como houve esforços para superar esse padrão, na maioria dos casos isso também foi planejado de forma tímida.

Há ainda uma diretriz e uma estratégia na qual foi possível notar certo equilíbrio entre presença evidente, presença potencial e ausência, tratou-se das seguintes: “equilibrar conjuntos estruturados com atividades de livre iniciativa”; “utilizar estratégias de pesquisa durante o ensino”. Sobre esses itens é importante fazer algumas ressalvas. A primeira é que na presença de certo equilíbrio entre conjuntos estruturados e atividade de livre iniciativa, em nenhum caso essas atividades representaram grandes desafios às crianças. Ou seja, a livre iniciativa, nesse caso, restringia-se a tomadas de decisão simples e ao estímulo à manifestação dos interesses e curiosidade das crianças, mas sem encaminhamentos explícitos para ampliar e aprofundar esses aspectos.

Quanto à utilização de estratégias de pesquisa durante o ensino, ressaltamos que nos casos em que elas estiveram presentes de forma evidente ou potencial, não há presença sistemática da pesquisa como metodologia de ensino, mas apenas determinados ensaios. Ou seja, em diversos casos os planejamentos apontam para encaminhamentos nos quais as crianças poderão manifestar dúvidas e curiosidades, bem como desenvolver raciocínios básicos de pesquisa, mas não se nota uma clareza quanto a um desenvolvimento sistemático dessa curiosidade e desses estudos exploratórios, ficando a pesquisa restrita a um primeiro passo, faltando encaminhamentos mais contínuos e sistemáticos.

Em síntese, a análise dos planos de ensino permitiu observar algumas características recorrentes: 1. Bons níveis de conhecimento e preocupação com o desenvolvimento das

crianças; 2. Razoável domínio de conceitos científicos passíveis de serem trabalhados com crianças na faixa etária em questão; 3. Recorrência de metodologias vinculadas à concreticidade, como a produção e manuseio de objetos; 4. Centralidade de uma preocupação com a transmissão de conteúdos; 5. Forte presença da tradição escolar como fator de organização da prática pedagógica, como a recorrência a festividades tradicionais como ponto de partida para o ensino; 6. Constante preocupação com a interação e o desenvolvimento da comunicação entre as crianças; 7. Dificuldade em trabalhar estratégias pedagógicas centradas na pesquisa, no desenvolvimento da curiosidade e da capacidade de exploração dos alunos; 8. Dificuldade em inserir a família e a comunidade nos processos de ensino-aprendizagem, ficando essa participação externa restrita à observação dos resultados do trabalho desenvolvido.

4.6 – Aspectos gerais, dificuldades e potencialidades das práticas efetivadas

Para elaborar essa última parte do percurso de análise dessa dissertação, subdividiremos em duas partes. Na primeira, utilizaremos como base a observação que fizemos das apresentações das professoras, no último dia do curso, quando elas descreveram e refletiram sobre a aplicação das práticas que haviam proposto nos planos de ensino. Na segunda parte, analisaremos os dados extraídos a partir do último instrumento de investigação, que consistiu num formulário avaliativo (Anexo 03), que permite refletir sobre o aproveitamento que as participantes tiveram do curso, bem como suas impressões sobre as mudanças que a abordagem proposta possibilitou em suas práticas e concepções.

Com relação à efetivação das práticas propostas nos planos de ensino, ressaltamos que, devido aos caminhos metodológicos definidos para essa pesquisa, não foi possível fazer observações *in loco*. Nesse sentido, as considerações que faremos são limitadas pelos relatos das próprias professoras, sendo que não é possível tomá-los como completos e absolutamente fidedignos, pois são intermediados pela própria subjetividade das professoras que limitam a apresentação dos resultados do seu trabalho, principalmente por não ter sido proposta nenhuma metodologia específica de registro e não haver grande disponibilidade de tempo para apresentação dessas práticas. Ou seja, não havendo uma forma sistemática de observação das práticas, os elementos que temos são limitados e não permitem uma análise profunda e sistemática, sendo possível apenas trazer elementos gerais para propor algumas reflexões sobre o trabalho efetivado.

Há que se considerar ainda o fato de que, das **24** professoras que entregaram os planejamentos, apenas **16** delas participaram do último dia do curso e apresentaram suas práticas. Sendo assim, não há como ter parâmetros para relacionar diretamente o que foi planejado ao que foi executado, tendo em conta a ausência de **8** das participantes do estudo. Enfatizamos novamente que as análises, nesse ponto, serão apenas para observar tendências gerais e problematizar alguns desses pontos observados.

Levando em conta essas limitações nos dados fornecidos para análise, ressaltamos alguns aspectos relevantes, que podem servir de guia para refletir sobre as preocupações levantadas pelo presente estudo. Um primeiro aspecto observado, recorrente nas falas das professoras, foram reclamações quanto à limitação do tempo disponível para executar os planejamentos que haviam proposto. Nesse caso, muitas atividades foram encurtadas ou adaptadas para serem enquadradas na rotina de trabalho.

Uma consideração a esse respeito é que o planejamento e a aplicação sistemática de uma atividade de ensino foram agregados à rotina de trabalho, não sendo presenças já previamente estabelecidas. Em outras palavras, as queixas quanto ao tempo revelam que, no cotidiano dessas professoras planejar e executar atividades de ensino com finalidade específica não é rotina, por isso elas encontraram dificuldades quanto ao tempo, pois supostamente estas seriam atividades ‘extras’, e não parte do cotidiano de trabalho.

Outro aspecto observado diz respeito a queixas recorrentes quanto ao funcionamento e à infraestrutura nas instituições em que as professoras trabalhavam. Nesse caso, algumas dificuldades relatadas tiveram relação à ausência das agentes de apoio, que auxiliariam as professoras no cuidado com as crianças. Outras dificuldades se relacionaram à falta de apoio e de suporte logístico para realizar atividades que exigiam determinados materiais extras, ou que exigiram deslocamento para fora dos CMEIs, como passeios pela região ou por outros locais da cidade.

Essas queixas revelam outro aspecto já relatado aqui. Como as instituições de Educação Infantil não são pensadas como ambientes escolares voltados ao ensino, a infraestrutura geralmente é precária, assim como o investimento em pessoal e, inclusive, há certa resistência em apoiar atividades que se proponham a extrapolar os ambientes fechados destinados ao atendimento das crianças.

Por fim, um terceiro elemento muito comum nos relatos das professoras foi a dificuldade em estabelecer uma sintonia e uma comunicação produtiva com as famílias dos alunos, no sentido de buscar apoio para a efetivação das propostas pedagógicas. Agregue-se a esse dado o fato de que muitas sequer buscaram esse envolvimento, ressaltando-se como

característica essa limitação em relação à presença da comunidade no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Ressaltamos aqui que, no que se refere aos relatos que as professoras deram sobre suas práticas, optamos por dar ênfase às dificuldades. Primeiramente, porque esse é o tipo de elemento que não poderia ser verificado nos planejamentos e, também, pelo fato de que as próprias professoras fizeram questão de ressaltar essas dificuldades, no sentido de justificar o fato de não terem cumprido parte das atividades planejadas, seja porque reconheceram que não haveria condições, seja porque outros fatores interferiram nessa execução.

Passamos agora a tratar das considerações e conclusões advindas do último instrumento de investigação, que consistiu num formulário avaliativo aplicado ao final do curso (ANEXO 03). O formulário foi dividido em duas partes, na primeira, as professoras respondiam sobre sua experiência com as propostas do curso, no sentido de explicitar se tiveram ou não dificuldades de atender ao que foi solicitado, assim como se as questões trabalhadas contribuíram com a expansão de seus conhecimentos sobre a teoria e prática em suas profissões e, por fim, havia um espaço livre para que se manifestassem quanto aos pontos positivos e negativos do curso.

Já a segunda parte desse formulário avaliativo retomou duas questões que haviam sido aplicadas no primeiro questionário, sobre as concepções de desenvolvimento infantil e sobre as finalidades da Educação Infantil, no sentido de verificar se houve permanência das concepções anteriormente presentes, ou se o curso contribuiu para fomentar novas visões e percepções. Optamos por apresentar agora os resultados dessa segunda parte do formulário, para, na sequência, fazer a análise da primeira parte e um balanço sobre a oferta do curso, bem como refletir sobre os aspectos referentes à metodologia de investigação empregada.

No primeiro formulário, que analisamos no segundo tópico do presente capítulo, as questões 7 e 8 foram utilizadas para analisar quais concepções sobre desenvolvimento infantil as professoras partilhavam, e quais ideias possuíam sobre as finalidades da Educação Infantil. Como essas temáticas foram amplamente debatidas durante o curso que ofertamos, aplicamos novamente essas questões no formulário de avaliação final do curso, sendo agora as questões 5 e 6, ilustradas abaixo, para observar se o curso causou impactos e mudou a concepção dessas professoras.

5. De acordo com seus conhecimentos, assinale a alternativa que mais se aproxima de seu entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento da criança é natural e passa por fases pré-definidas de maturação das funções psíquicas e motoras. Ou seja, com o passar do tempo a criança vai desenvolvendo capacidades como a coordenação motora, a fala e o pensamento abstrato, independentemente do meio em que vive.

O desenvolvimento da criança caracteriza-se por estágios, contudo, há estreita relação com as interações culturais e sociais. Ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre em relação direta com o meio em que a criança vive, sendo um processo cultural e não natural.

6. Assinale a alternativa que mais se aproxima de seu entendimento sobre qual a finalidade da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos de idade:

Como muitas mães precisam trabalhar, as crianças de 0 a 3 anos têm o direito a serem cuidadas em instituições públicas, onde devem receber cuidados básicos, como alimentação, higiene e proteção.

Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem acolher as crianças de 0 a 3 anos, oferecendo-lhes cuidado e proteção, mas também promovendo atividades lúdicas e estimulantes para que a criança possa se desenvolver de forma espontânea e prazerosa.

Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem promover o cuidado e a educação da crianças de 0 a 3 anos, visando favorecer seu desenvolvimento. Mas é preciso atenção para não trabalhar precocemente conceitos abstratos nem atividades para as quais as crianças ainda não estão preparadas.

Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem promover o cuidado e a educação da crianças de 0 a 3 anos, visando favorecer seu desenvolvimento. É importante promover o ensino de conhecimentos científicos, bem como desenvolver habilidades voltadas à escolarização.

Para empreender essa análise, cabe ressaltar primeiramente que, ao invés dos 26 formulários respondidos no início do curso, apenas 19 formulários foram entregues no último encontro, sendo que em 1 desses formulários as duas questões da segunda parte não foram respondidas. Ainda assim, entendemos que é possível analisar os dados extraídos e formular algumas considerações a respeito dos resultados obtidos.

A questão 5, que no primeiro formulário era a 7, foi apresentada novamente com duas alternativas para que as professoras assinalassem a que mais se aproximava de seus entendimentos sobre desenvolvimento infantil. A primeira opção era divergente das ideias sobre o desenvolvimento infantil que apresentamos durante o curso, e havia sido assinalada por **10** professoras no primeiro encontro, sendo que na avaliação final foi assinalada por apenas **2** professoras. Sendo assim, mesmo após frequentar um curso que expôs de forma aprofundada uma determinada concepção de desenvolvimento infantil, duas professoras continuavam assinalando uma alternativa que de certa forma contradizia o que fora trabalhado no curso. Ao comparar esse formulário final com o primeiro, no caso específico dessas professoras, é possível observar como uma delas inclusive alterou sua percepção, pois havia assinalado a segunda opção no primeiro formulário e ao final modificou sua resposta. Enquanto a outra manteve o mesmo padrão de respostas nos dois formulários.

Não é possível concluirmos de forma exata o porquê desse resultado, pois não há como verificar se essas professoras não compreenderam ou não concordaram com o que foi trabalhado durante o curso. Para não fazer um julgamento pessoal, vamos levar em

consideração apenas o resultado numérico, sem tentar aprofundar nesse fato específico. De qualquer forma, o número de professoras que assinalaram a primeira opção caiu de **10** para **2**, o que seria um bom indicativo de que o curso contribuiu para uma reformulação teórica nas concepções de desenvolvimento infantil partilhadas pelas participantes. Entretanto, também buscamos levar em consideração as ausências, para ter uma noção mais precisa desse resultado. Nesse caso, das outras **9** professoras que haviam assinalado a primeira alternativa no primeiro formulário, **3** não entregaram o formulário de avaliação final, enquanto outras **6** modificaram suas respostas.

Esse dado demonstra um bom aproveitamento do curso, pois dois terços das professoras que possuíam uma concepção de desenvolvimento infantil, que divergia do que defendemos durante o curso, mudaram seu entendimento. Enquanto apenas uma delas manteve sua concepção anterior e outra, paradoxalmente, mudou sua compreensão no sentido inverso ao que o curso propunha. É importante enfatizar que esse resultado é positivo também porque todas as outras participantes que haviam assinalado a segunda opção no primeiro formulário, mantiveram essa compreensão no último.

Quanto às respostas à outra questão, que no primeiro formulário era a questão 8 e no segundo formulário passou a ser a questão 6, passamos à sua análise agora. Primeiramente, as duas professoras que, na questão 5, do formulário final, assinalaram a primeira opção quanto à concepção de desenvolvimento infantil, assinalaram a segunda alternativa na questão 6. Ressalte-se que ambas já haviam assinalado a mesma alternativa no primeiro formulário. Ou seja, há uma correspondência direta entre seus entendimentos sobre o desenvolvimento infantil, como natural e espontâneo, e as finalidades da Educação Infantil, como destinada a proteger a criança e favorecer seu desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa.

Quanto às outras **16** professoras, que assinalaram segunda alternativa na questão 5, ao responder a questão seguinte **6** delas assinalaram a segunda alternativa, enquanto **3** assinalaram a terceira alternativa e **7** assinalaram a quarta alternativa. Numa primeira aproximação, observamos como a segunda alternativa, antes assinalada por **13** professoras, agora foi assinalada por menos da metade. Já em relação à terceira alternativa, o número que era de **8** passou para **4** e, por fim, na última alternativa, que havia sido assinalada por **4** participantes, o número agora se elevou para **7**.

Na tabela abaixo realizamos uma comparação em percentuais, para verificar quais as mudanças nos padrões de resposta, tendo em conta o fato de ser menor o número de participantes que responderam ao segundo formulário. Observamos que nas respostas ao formulário final a segunda e a terceira alternativa reduziram percentualmente, enquanto houve

importante aumento do número de participantes que optaram pela quarta alternativa, que corresponderia a uma visão mais próxima do que se tentou trabalhar durante o curso.

Alternativa	Primeira Aplicação		Segunda Aplicação	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Primeira	-	0%	-	0%
Segunda	13	50%	6	37,5%
Terceira	8	30,7%	3	18,7%
Quarta	4	15,3%	7	43,7%

Tabela 05 - Comparação de percentuais de respostas entre as duas aplicações da questão referente às finalidades da Educação Infantil.

Como esses números por si só são superficiais, optamos por comparar um a um os formulários, verificando em cada um deles quais participantes mudaram suas respostas e quais mantiveram, no sentido de ter um quadro mais preciso das contribuições do curso às perspectivas das professoras sobre as finalidades da Educação Infantil e suas relações com o ensino. Ou seja, como os números nem sempre refletem o que se busca analisar em um estudo qualitativo como o que desenvolvemos, também buscamos observar as mudanças e permanências nas respostas da primeira para a segunda aplicação das mesmas questões. A partir dessa outra análise, observamos o seguinte:

- As **6** participantes que assinalaram a segunda opção na segunda aplicação da questão já haviam assinalado a mesma resposta anteriormente;
- **1** participante que havia assinalado a segunda opção na primeira aplicação, mudou sua resposta para a terceira opção;
- **4** participantes que haviam assinalado a segunda opção na primeira aplicação, mudaram sua resposta para a quarta opção;
- **3** participantes que assinalaram a terceira opção na primeira aplicação mantiveram a resposta na segunda aplicação;
- **2** participantes que haviam assinalado a terceira opção na primeira aplicação mudaram sua resposta para a quarta opção.
- Nenhuma das **4** participantes que haviam assinalado a quarta opção na primeira aplicação participou da segunda aplicação.

Da análise efetivada nessa comparação, podemos destacar algumas constatações. A primeira é que, quanto às finalidades da Educação Infantil, não houve nenhum caso em que a alternativa tenha mudado no sentido inverso ao esperado. Ou seja, nenhuma participante que, na primeira aplicação da questão, havia apresentado uma resposta mais próxima do que propomos como ideal no curso, apresentou uma mais distante na segunda aplicação.

A segunda constatação é que **4** participantes modificaram sua compreensão na questão sobre o desenvolvimento infantil para uma definição mais próxima da teoria histórico-cultural. Mas, na questão seguinte, que se referia às finalidades, persistiram com uma visão que atribui à Educação Infantil a tarefa de acompanhar e favorecer o desenvolvimento das crianças de forma lúdica e prazerosa.

Essa falta de correspondência entre determinada visão sobre o desenvolvimento infantil e seu enquadramento no âmbito da prática pedagógica já foi problematizada nesse estudo. Na primeira aplicação eram **7** professoras que manifestaram essa aparente contradição, na segunda aplicação esse número reduziu para **4**. O que é significativo, nesse caso, é que a segunda aplicação se deu após essas **4** professoras terem passado por todo o processo do curso, no qual foi dada grande ênfase ao papel do ensino como promotor do desenvolvimento, e da Educação Infantil como voltada a promover esse desenvolvimento de forma sistemática e planejada, não espontânea nem natural.

Ressaltamos novamente essa dificuldade das professoras em conceituar a própria prática. Isso porque, essa visão espontaneísta de desenvolvimento não foi vista nos planejamentos que elas elaboraram. Contudo, o que se destaca é que é difícil para as professoras fugir ao *clichê* de que a Educação Infantil deve focar-se na ludicidade e promover atividades prazerosas às crianças. É também de se destacar que as expressões ‘proteção e cuidado’ têm muita força, por isso provavelmente também podem ter induzido as professoras a assinalar essa alternativa.

Voltamos a enfatizar a compreensão de que essa contradição é aparente. O que constatamos é certa dificuldade dessas profissionais em compreender os conceitos e sua aplicabilidade na prática, dificuldade essa que tem a ver inclusive com problemas de formação básica, como interpretação de textos. Sendo assim, o que se revela é que o curso surtiu grandes efeitos quando se refere à compreensão das professoras sobre a conceituação do desenvolvimento infantil, mas encontrou algumas dificuldades no que concerne à defesa do ensino como promotor do desenvolvimento infantil.

Essas dificuldades esbarram principalmente nas visões tradicionais sobre a Educação Infantil, que privilegiam termos como cuidado, proteção, ludicidade e bem estar, ao mesmo

temo em que repelem termos como ensino, conhecimentos científicos e escolarização. Entretanto, o curso ainda assim se mostrou eficaz, uma vez que **8** das **17** participantes que responderam à segunda parte do formulário, na segunda aplicação, progrediram em sua compreensão sobre as finalidades da Educação Infantil. Sendo que **7** delas assumiram como finalidade a concepção que mais se aproximava do que foi proposto no curso.

Por fim, passamos a analisar a primeira parte do formulário de avaliação final. Essa primeira parte consistiu em quatro questões que, como já assinalamos, interrogavam as participantes sobre os resultados de suas práticas e sobre suas percepções quanto aos impactos do curso em suas formações e em seus cotidianos de trabalho. Vejamos a primeira questão:

1. A ATIVIDADE QUE VOCÊ PLANEJOU FOI APLICADA?

- a) Sim - Integralmente;
- b) Sim – Parcialmente;
- c) Não.

Caso sua resposta tenha sido assinalada nas letras B ou C, explique os fatores que interferiram na aplicação do que foi planejado.

Essa questão visava observar que dificuldades foram encontradas pelas professoras na aplicação das atividades planejadas. Algumas dessas questões já foram destacadas anteriormente, quando analisamos os relatos das professoras. Contudo, ainda assim é importante analisar os dados obtidos com essa questão, para aprofundar nossa compreensão sobre esse ponto. Nos **19*** formulários respondidos, as respostas dadas à questão foram as seguintes:

- **1** professora não assinalou nenhuma alternativa;
- **1** professora informou que não aplicou a atividade,
- **9** professoras informaram que aplicaram parcialmente a atividade;
- **8** professoras informaram que aplicaram integralmente a atividade.

É importante destacar o esforço das professoras em aplicar as atividades planejadas, destacando o interesse delas em qualificar suas práticas e colaborar com o curso. A maioria respondeu que essa aplicação foi parcial, e por isso ressaltaram suas dificuldades que as impediram de aplicar a atividade de forma integral, dentre as quais as mais recorrentes foram:

* A título de esclarecimento, o último formulário foi respondido por 19 participantes. Entretanto, uma delas respondeu apenas uma parte do formulário, por isso, na análise dos itens anteriores nos referimos a 18 formulários, e agora a 19.

falta de tempo para incluir a atividade na rotina; falta de apoio de colegas e da instituição; falta de recursos didáticos.

As dificuldades ressaltadas pelas professoras evidenciam problemas já assinalados anteriormente, principalmente a falta de infraestrutura e de organização pedagógica das instituições para priorizar atividades de ensino. Mas também explicitam novamente o que foi problematizado anteriormente, especialmente quando se trata da questão de falta de tempo. Trata-se do fato de que as professoras entendem as atividades sistematizadas de planejamento do ensino como algo que foge de suas rotinas, por isso há dificuldades em aplicá-las, tendo em conta que ocupariam tempo de outras atividades consideradas prioritárias.

Obviamente, rotinas elementares como cuidar da higiene e da alimentação, assim como orientar o comportamento das crianças, efetivamente tomam boa parte do cotidiano de trabalho dessas profissionais, e formam parte importantíssima do processo educativo. Mas o que fica implícito é o entendimento de que o processo pedagógico deve adequar-se a rotinas em que predominam atividades intuitivas e sem objetivos e metodologias previamente definidos, e que esse tipo de atividade configura-se como momentos excepcionais entre as práticas regulares.

Nesse formulário também foi questionado às participantes sobre os conhecimentos teóricos estudados no curso e sobre o impacto do curso em suas práticas, através de questões semiestruturadas com alternativas de resposta, mas deixando também a possibilidade de responderem livremente. Perguntou-se também sobre o que elas assinalavam como aspectos positivos e negativos.

<p>2. NO ÂMBITO TEÓRICO, OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NESSE CURSO:</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Reafirmaram os conhecimentos que já possuía;</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Aprofundaram os conhecimentos que já possuía;</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Entraram em choque com seus conhecimentos e perspectivas.</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Trouxeram questões e conhecimentos totalmente novos.</p> <p>e) <input type="checkbox"/> Outra resposta: _____</p>
<p>3. NO ÂMBITO DA PRÁTICA, QUAL FOI O IMPACTO DO CURSO?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Ajudou a repensar minhas práticas;</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Ajudou a melhorar minhas práticas;</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Ajudou a facilitar minhas práticas;</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Deixou a prática mais complicada e difícil;</p> <p>e) <input type="checkbox"/> Não causou nenhum impacto em relação à minha prática;</p> <p>f) <input type="checkbox"/> Outra resposta: _____</p>
<p>4. DESCREVA QUAIS FORAM, PARA VOCÊ, OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CURSO:</p>

Com relação aos conhecimentos teóricos as respostas foram as seguintes:

- **3** professoras responderam que seus conhecimentos foram **reafirmados**;
- **12** professoras responderam que seus conhecimentos foram **aprofundados**;
- **4** professoras responderam que o curso trouxe questões e conhecimentos **totalmente novos**.

Com relação aos impactos do curso em suas práticas, tivemos o seguinte resultado:

- **5** professoras responderam que o curso lhes ajudou a **repensar suas práticas**;
- **11** professoras responderam que o curso lhes ajudou a **melhorar suas práticas**.
- **3** professoras assinalaram mais de um item.

Por fim, quanto aos pontos positivos e negativos, temos os seguintes resultados:

- **Positivos:** Troca de experiências; novas ideias apresentadas; muitos conhecimentos abordados; conhecer o trabalho dos colegas; interação com a docente; análise de documentos curriculares; melhora da prática; maior motivação para o trabalho; aprofundar conhecimentos teóricos; despertar a criatividade; trazer informações importantes; aprender sobre a pedagogia histórico-crítica; relacionar teoria e prática; aprender a teoria de forma prazerosa; melhorar o planejamento; pensar o conteúdo como foco do trabalho; dirigir a prática com foco no aprendizado; busca contínua de aperfeiçoamento; tornar-se mais crítica; ver-se mais como professora que mediadora.
- **Negativos:** Intervalos longos entre um encontro e outro; dificuldade de acesso ao local do curso; horário do almoço longo; falta de estacionamento no local; duração do curso poderia ser ampliada; o curso ocupou a hora-atividade; restaurante ficava distante.

Num âmbito geral, podemos perceber a grande aceitação e avaliação positiva das participantes quanto ao curso. Se aprofundarmos a análise, para além dessa visão geral da receptividade das participantes, podemos observar alguns dados que revelam também quais são suas preocupações, e como os conceitos teóricos abordados dialogaram com suas práticas e concepções.

É interessante notar, primeiramente, que no âmbito teórico, nenhuma professora afirmou que os conceitos trabalhados entraram em choque com seus conhecimentos e perspectivas. Esse dado evidencia que há uma diversidade de concepções e abordagens que

são trabalhadas nas formações das professoras, que demonstram certo ecletismo nas abordagens pedagógicas e nos referenciais teóricos. Nesse sentido, a maioria delas, de alguma forma, já havia tomado contato com as concepções trabalhadas, mas seu aprofundamento e sua articulação à prática foram contribuições evidentes do curso.

Com relação à prática, é interessante como nenhuma delas afirmou que o curso as ajudou a facilitar as práticas, ou seja, diferentemente do que se espera desses cursos, que venham a trazer fórmulas fáceis para o trabalho em aula, o foco do curso foi complexificar essa questão e mostrar a centralidade do trabalho do professor para articular teoria e prática. O que não é fácil, mas que não foi rejeitado pelas participantes do curso.

Em contrapartida, nenhuma delas assinalou que os conhecimentos trabalhados no curso deixaram as práticas mais complicadas e difíceis, pois mesmo que elas não tenham visto as propostas como facilitadoras da prática, também não as entenderam como fatores complicadores que as inviabilizassem. É importante também observar que nenhuma delas afirmou que o curso não tenha causado nenhum impacto em relação à prática, ou seja, em síntese houve influência do curso nas práticas, que não foram grandes complicadores, mas também não foram facilitadores. Assim, as respostas oscilaram entre o repensar e o melhorar as práticas, justamente os resultados que o curso almejava.

Quanto aos aspectos ressaltados como negativos, a maioria das críticas deu-se em relação ao funcionamento do curso, especialmente aquele relacionado a fatores externos, como duração, intervalo entre os encontros e dificuldades de logística. Entretanto, uma resposta chamou a atenção, a participante questionou o fato de o curso ser ofertado durante o dia da hora-atividade, o que demandou adiar atividades de planejamento na instituição para poder comparecer ao curso. Trata-se de um questionamento legítimo, que revela uma realidade comum na educação brasileira, o tempo de hora-atividade não ser suficiente para que os professores busquem qualificação e ao mesmo tempo deem conta do planejamento de suas atividades.

Já em relação aos aspectos positivos, podemos destacar alguns pontos relevantes para análise, e podem ser subdivididos em três categorias: **1.** Aspectos relativos à dinâmica metodológica do curso (troca de experiências, conhecer o trabalho das colegas, analisar documentação curricular, despertar curiosidade); **2.** Aspectos relativos aos conteúdos trabalhados no curso (aprofundar conhecimentos teóricos; trazer informações importantes; aprender sobre a pedagogia histórico-crítica); **3.** Aspectos relacionados aos impactos do curso no trabalho e na conduta profissional (melhora da prática; maior motivação para o trabalho; relacionar teoria e prática; melhorar o planejamento; pensar o conteúdo como foco do

trabalho; dirigir a prática com foco no aprendizado; busca contínua de aperfeiçoamento; tornar-se mais crítica; ver-se mais como professora que mediadora).

A terceira categoria é a que consideramos mais relevante, pois diversos elementos são destacados como positivos na forma como o curso contribuiu com o trabalho das professoras participantes. Destacamos entre os aspectos mencionados o fato de elas passarem a se entenderem mais como professoras que mediadoras e direcionarem a prática com foco no conteúdo a ser trabalhado e no aprendizado.

Esses resultados deixam explícita uma questão que pareceu a mais relevante durante todo o curso, o fato de que essas profissionais sentem necessidade de maiores oportunidades de formação e de valorização de seu trabalho. Assim, o foco dado pela pedagogia histórico-crítica para o trabalho com crianças pequenas foi muito bem recebido pelas profissionais, que se esforçaram para dar conta do que foi proposto, apesar de muitas terem demonstrado dificuldades diversas para compreender os conceitos em todas suas dimensões e seguir à risca o que havia sido apresentado.

4.7 – Considerações sobre o percurso de investigação e as relações entre as práticas efetivadas e os pressupostos teóricos trabalhados

No presente capítulo, buscamos apresentar o percurso de investigação efetivado, ressaltando que se tratou de um caminho tortuoso. Este caminho envolveu a oferta de um curso de extensão/formação continuada, assim como a análise das formas como as profissionais envolvidas se apropriaram dos conteúdos trabalhados e como mobilizaram tais conteúdos em suas práticas.

Corremos o risco de o estudo ter sido inviabilizado por depender da oferta do curso e da assimilação dos conteúdos. Nossos esforços se deram no sentido de elaborar uma série de instrumentos de investigação e coletar o máximo possível de dados para análise, ainda que, mesmo com toda essa preocupação, não tenhamos eliminado totalmente a possibilidade de imprevistos como a baixa participação ou mesmo desinteresse das participantes do curso de colaborar com a pesquisa.

Entretanto, ao fazer um balanço dessas escolhas, consideramos que foram exitosas. Inicialmente nossa proposta era fazer observação *in loco* das práticas, mas isso nos custaria um tempo longo de observação que não dispúnhamos, e também a redução no número de participantes envolvidas no estudo. A opção pela oferta do curso que, a princípio, parecia arriscada, mostrou-se proveitosa, pois os resultados demonstram grande adesão das

participantes, e revelam certa carência das profissionais da Educação Infantil por maior atenção ao seu trabalho, por maior troca de experiências e conhecimentos, e também por uma formação teórica que as ajude a repensar suas práticas.

Ainda que com alguns percalços, especialmente pela diferença entre o número inicial das participantes e o número final, e também pela limitação dos relatos através dos quais elas expuseram suas práticas, foi possível coletar um conjunto importante de dados. Esses dados serviram de base para as análises que elaboramos nos tópicos anteriores, e sobre as quais pretendemos tecer outras considerações a partir de agora, com o aprofundamento de alguns pressupostos teóricos.

Iniciamos essa análise pelo conceito de *atividade principal*. Como destacamos no terceiro capítulo desta dissertação, esse conceito é entendido por Leontiev e Elkonin como elemento central no desenvolvimento infantil, sendo relacionado a determinados períodos de desenvolvimento. Na faixa etária dos 2 aos 3 anos de idade, as crianças vivem um período em que ocorre a transição entre a primeira e a segunda infância, pois muitas estão em pleno estágio em que predomina a *atividade objetal manipulatória* como base de seu desenvolvimento, mas já avançam no sentido de adentrar à idade pré-escolar e o *jogo de papéis* passa também a ser importante para seu desenvolvimento.

Quando analisamos os planejamentos elaborados e as práticas relatadas pelas professoras, verificamos a presença constante da manipulação de objetos como parte constitutiva das metodologias empregadas. Entretanto, muitas vezes essa manipulação se dava mais no sentido da produção de materiais - como recortar figuras, montar fantoches, etc. Nesse sentido, a presença da manipulação de objetos ajuda a fixar/reforçar a compreensão de determinados conceitos, mas pouco desafia a criança através dessas atividades. Em alguns casos, o estímulo à coordenação motora fina aparece como característica em destaque, enquanto a criatividade e a experimentação desses objetos, bem como o desenvolvimento de ideias mais elaboradas a respeito do que se produzia ficava em segundo plano.

Nota-se também como a presença do *jogo de papéis* como componente das atividades propostas foi pouco presente. Na maior parte dos casos, o que se propunha eram rodas de conversas, nas quais a professora conduzia a determinadas conclusões, limitando as crianças em suas possibilidades de criação e desenvolvimento de raciocínios através do jogo. As interações propostas, seja entre professora e alunos ou entre os próprios alunos, na maior parte dos casos tinham por finalidade a ilustração dos conceitos propostos, e não uma prática ativa de indagação e descoberta por parte das crianças.

Foi possível perceber que, ao propormos o ensino como eixo norteador da Educação Infantil, de alguma forma as professoras entenderam isso como centrar-se na transmissão de conteúdos abstratos. Isso fica claro quando analisamos essas práticas tentando observar como lidaram com o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vigotski. O que observamos, nesse caso, foi que havia, entre as professoras, uma presença implícita de certo conhecimento sobre o nível de desenvolvimento das crianças. Entretanto, em contrapartida, verificou-se que atividades voltadas à ZDP praticamente não foram propostas. Ou seja, a maior parte das atividades propostas baseava-se em um processo intuitivo e a centralidade estava na atividade a ser desenvolvida, com certa dose de imprecisão, no sentido de experimentação, sem um diagnóstico preciso da realidade de desenvolvimento das crianças.

Outro ponto a se relatar foi que, entre as estratégias metodológicas sugeridas, duas ausências foram mais destacadas, quais sejam: “Estratégias de pesquisa durante o ensino”; “Atividades que propiciem colaboração com a família e a comunidade”. Nesse ponto, foi possível observar como há dificuldade das próprias professoras em entender como se desenvolve um raciocínio científico, e sobre como se lida com a pesquisa no ensino. O que predominou foi a busca por temas de trabalho já consolidados nas práticas da Educação Infantil, como festividades escolares e conhecimento do próprio corpo, e a ausência de uma percepção sobre como determinados conhecimentos podem ser trabalhados a partir do estímulo à curiosidade e à exploração sistemática dessa curiosidade, estabelecendo-se métodos para formular hipóteses, fazer experimentos e chegar a conclusões.

É importante considerar que esses elementos estão ausentes da própria formação dessas professoras, pois são acostumadas a buscar metodologias com passo a passo e respostas prontas. Ou seja, a questão de uma didática de transmissão de conteúdos, e da epistemologia da prática como forma intuitiva de reflexão, é tradicional e fez parte da formação das professoras. Portanto, notamos grande dificuldade das professoras que, mesmo quando havia potencial para esse exercício em seus planejamentos, na prática pouco ou nada colocaram em ação.

Nesse ponto, inserimos também a questão da interação entre os alunos como forma de desenvolver a aprendizagem de forma mais efetiva. Nesse caso, a proposição de uma lógica investigativa passaria pelo entendimento de que o conhecimento é construído em conjunto, e que a troca de experiências e a colaboração seriam aspectos inerentes aos processos investigativos.

Por fim, quando abordamos a questão de proporem-se atividades que favoreçam a interação com a família e a comunidade, o que observamos foi que a comunidade se faz

presente de diversas formas nos CMEIs, seja participando dos eventos promovidos, ou com os pais comparecendo à escola para reuniões. Contudo, trata-se de uma interação limitada a solucionar problemas pontuais ou apoiar determinadas iniciativas. A ausência a que nos referimos é especificamente com relação às atividades de ensino propriamente ditas. Em outras palavras, há grande presença das famílias e da comunidade no cotidiano das instituições de Educação Infantil, exceto em relação a contribuir efetivamente com o desenvolvimento das atividades de ensino.

Essa questão se relaciona ao ponto anterior, pois tanto propor atividades de pesquisa no ensino, quanto propor interações com a família e a comunidade, exige fugir de padrões tradicionais de ensino-aprendizagem, focados em modelos cristalizados de proposição / transmissão de conteúdos. Nesse caso, reiteramos a constatação já explicitada anteriormente, a de que muitas participantes do estudo tenderam a confundir uma abordagem que centra o ensino na Educação Infantil com a defesa da transmissão pura e simples de conteúdos/conhecimentos, cotidianos e advindos do senso comum na maior parte dos casos, como forma adequada de trabalho.

Nesse sentido, as dificuldades apresentadas pelas professoras não dizem respeito à falta de compreensão da importância do papel do professor num ensino que promova o desenvolvimento integral da criança, e que garanta seu direito a uma educação de qualidade. Mas sim na operacionalização desses pressupostos, de forma a proporcionar rotinas de trabalho e definir metodologias pedagógicas que possibilitem alcançar esses objetivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi organizada em três partes. Na primeira destacamos a ausência do ensino como prioridade da Educação Infantil, com a persistência de uma visão assistencialista sobre o atendimento à criança pequena e uma concepção pedagógica intuitiva, centrada na prática e nos conhecimentos cotidianos. Esse quadro se reflete nos baixos investimentos públicos para essa etapa educacional, assim como na hegemonia das concepções espontaneístas, centradas no protagonismo infantil e na ludicidade, nas quais o trabalho do professor é inferiorizado e este sofre com falta de formação específica, infraestrutura e valorização profissional.

Na segunda parte deste trabalho, ressaltamos as bases conceituais da teoria histórico-cultural, que permite entender o desenvolvimento humano de forma integral, relacionando a formação do indivíduo às suas vivências sociais e à totalidade da sua existência. A partir desse enquadramento, propomos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica para a Educação Infantil, que consistem em defender um trabalho pedagógico focado na totalidade da vida humana, promovendo o ensino como forma de colaborar para o desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, contribuir para superar as desigualdades sociais. Nesse sentido, abordamos a Educação Infantil como educação escolar, voltada ao desenvolvimento infantil, ao cuidar e educar integrados, tendo o ensino como eixo norteador, não como preparatório, mas com identidade própria e metodologias que se adequam à idade da criança sem limitá-la.

Por fim, na última parte deste trabalho, apresentamos um estudo empírico que teve um duplo caráter. Isso porque, por um lado, consistiu na oferta de uma complementação da formação das professoras participantes, que estimulou a reflexão sobre a prática, com o intuito de induzir mudanças substanciais em seus cotidianos. Nesse sentido, os resultados do estudo foram positivos, pois muitas participantes reorientaram seus olhares para o ensino como eixo norteador de seus trabalhos, e propuseram intervenções em suas práticas que, em parte, convergiram para o que havia sido proposto no campo teórico.

Entretanto, no âmbito da análise dos resultados do estudo, constatamos que a efetivação das propostas de atuação elaboradas pelas participantes esbarrou em certas dificuldades, dentre as quais destacamos:

- Converter a reflexão teórica em concepções práticas é uma barreira a ser superada, pois notamos que as participantes do estudo conseguiram formular bons planejamentos, de acordo com os pressupostos teóricos e com grande

potencial de contribuir para aprendizagem dos alunos, mas, ao mesmo tempo, a aplicação desses planejamentos esbarrou em diversas limitações;

- Há uma grande influência das tradições da Educação Infantil como etapa voltada ao manuseio de objetos e desenvolvimento de atividades práticas, assim como de trocas e interações, sob a forma de rodas de conversa sem grandes direcionamentos sistemáticos das suas condições e finalidades;
- Há uma ausência importante da compreensão do trabalho com conceitos científicos como prioridade do ensino, predominando a socialização e o aprendizado dos conceitos cotidianos;
- O estímulo à curiosidade e à exploração sistemática dos conhecimentos trabalhados, sob uma lógica investigativa, é a dificuldade mais ressaltada, pois requer compreensão por parte das professoras sobre metodologias de pesquisa, assim como sobre filosofia e epistemologia do conhecimento;
- A infraestrutura e o funcionamento das instituições, assim como a ausência de uma interação efetiva com as famílias no processo pedagógico, também são elementos que dificultam a implementação de práticas pedagógicas nas quais o ensino seja o eixo norteador do trabalho com crianças pequenas.

Enfim, o presente estudo identificou importantes potencialidades para a efetivação dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na Educação Infantil, por meio da adoção do ensino como eixo norteador dessa etapa educacional. Dentre essas potencialidades, destacamos a grande preocupação das professoras em qualificar suas formações, seu interesse quanto aos conceitos trabalhados e as tentativas de contemplá-los, assim como grande criatividade na proposição de atividades que incorporem na prática as concepções teóricas trabalhadas.

Entretanto, as dificuldades estiveram mais presentes do que as potencialidades, e se relacionaram a elementos centrais, que se complementam:

1. Formação limitada à prática, aos saberes intuitivos e à tradicional concepção que a Educação Infantil é uma atividade ligada à vocação feminina. Isso se reflete na grande dificuldade das profissionais em aprofundar conceitos teóricos e convertê-los em proposições para a prática;
2. Tradição da Educação Infantil na qual prevalece uma centralidade dos interesses e da espontaneidade da criança, com uma falta de compreensão sobre a importância

do ensino, que se reflete na falta de engajamento da comunidade e da própria instituição na colaboração com essas iniciativas.

Concluimos esse trabalho ressaltando que os resultados desse estudo são limitados às suas condições específicas, por isso não há pretensão de sua generalização. Contudo, o que nos surpreendeu nessa caminhada foi observar como a tentativa de implantação das proposições teóricas que tratam o ensino como eixo norteador da Educação Infantil não sofreu resistência das profissionais que atuam com as crianças. Na verdade, houve boa aceitação e engajamento das profissionais, no sentido de ampliar seus conhecimentos e contribuir para inovação de suas práticas. Mas se, de um lado, essa receptividade surpreendeu, de outro, o que se confirmou foi o fato de que as questões abordadas, relacionados às tradições pedagógicas, à formação profissional, e à falta de investimento e infraestrutura são fatores complicadores nessa relação.

Esperamos que o presente estudo sirva de base para futuras investigações no sentido de aprofundar as reflexões sobre a importância do ensino como base para a formação integral das crianças pequenas. E, também, que contribua para a qualificação da formação dessas professoras e para a implantação de iniciativas que visem qualificar as profissionais dessa etapa educacional, sendo esta a lacuna mais importante a ser preenchida.

6. REFERÊNCIAS

- ALVES, Bruna M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**. Ano V. n. 16. Nov. 2011.
- ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- _____. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular para a Educação Infantil. In ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-115.
- _____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 13-36.
- _____. É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.5, n.2, dez. 2013.
- ARCE HAI, Alessandra. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. In. PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide S. D.(orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2016.
- ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. - Cascavel: AMOP, 2014. 293p.
- BARBOSA, Elza Maria. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto à crianças de 3 anos. In ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)
- BASTOS, Maria H. C. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).
- CARVALHO, Ana Maria O. T. **Políticas Educacionais de Educação Infantil**: Mobral, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança. Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP. Campinas, 2006.

DANDOLINI, M. R.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In* ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

DUARTE, Newton. ‘Vamos brincar de alienação?’ A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In* ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 88-97.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. *In* ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

GIARDINETTO, José R. B.; MARIANI, Janeti M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. *In* ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 185-218.

KULMANN JR, Moyses. O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In* MONARCHA, Carlos (org). **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.20, 2002.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Sannus, 1992. p. 47-74.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In* VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, Ester Conrad. **Educação Infantil**: ganhos e dificuldades no município de Foz do Iguaçu. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Unioeste, Foz do Iguaçu-PR, 2014.

LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. *In*: VASCONCELLOS, Vera. (org.) **Educação da infância**: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Professorado – Revista de currículum y formación del profesorado**. n.10, vol.2, 2006.

MACHADO, Michele V. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon De Andrade Filho**: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971). Tese – Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015, 304 fl.

MAGALHÃES, Gisele M. **Análise do desenvolvimento da criança em seu primeiro ano de vida**. Dissertação de Mestrado. UNESP, Araraquara-SP, 2011.

MALANCHEN, Júlia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil**: democratização ou mistificação? Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSC, 2007.

MARTINS, Lígia M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In* ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, Maria S. C. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. *In* ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 147-162

MONARCHA, Carlos. Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar. *In* **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vidal. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP – Araraquara, 2006.

_____ **Princípios para organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP-Araraquara, 2010.

_____ A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 4, n.1, p.31-40, jan./mar. 2009.

_____ O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In* MARTINS, L.M.; DUARTE, N. **Formação de**

Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASQUALINI, Juliana C.; TSUHAKO, Yaeko N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

PINO, Angel. **As Marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Alessandra E. F. G.; AZEVEDO, Heloisa H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de ‘educação’ para a criança de 0 a 5 anos. *In* ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

PRADO, Alessandra E. F. G. **História da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993:** entre o texto e o discurso. Tese de Doutorado em Educação – UNESP, São Carlos, 2017.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado) – Campinas: UNICAMP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições**. Campinas. v. 14, n. 1, (40), p. 177-194, jan./abr., 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. *In* ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Janaina C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. *In* ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 21-49.

_____. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pando de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. *In* ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização

e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Janaina C.; ARCE, Alessandra. A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. **Anais do X COMPE**. Maringá, UEM, 2011.

_____ O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 30, n. 3, 1099-1123, set./dez. 2012

SOUZA FILHO, Marcilio L. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008

SOUZA MARTINS, Heloisa Helena. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.

STEMMER, Márcia R. G. **Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006, 182 f. – Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

_____. Educação infantil: gênese e perspectivas. *In* ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito das crianças. *In* ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 163-184.

VIGOTSKI, Lev S. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO 01 – FORMULÁRIO APLICADO NO PRIMEIRO DIA DE CURSO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO (PPGen)

FORMULÁRIO DE PESQUISA

- Prezado participante do curso de extensão, é muito importante a sua colaboração respondendo ao presente formulário. Os dados coletados com este instrumento de investigação serão utilizados nas análises da pesquisa que estamos desenvolvendo. Ao responder este formulário, você também estará aceitando colaborar voluntariamente com a pesquisa. Informamos que não haverá divulgação de informações pessoais, e que a publicação dos dados será anônima, para preservar a identidade dos participantes.

1. Nome completo: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: ()M ()F

3. Formação:

() Licenciatura Plena em Pedagogia, na instituição: _____ . Ano de conclusão: _____

() Curso Normal – Nível Superior na instituição: _____ . Ano de conclusão: _____

() Curso Normal ou Magistério na instituição: _____ . Ano de conclusão: _____

() Outra : _____ na instituição: _____ . Ano de conclusão: _____

4. Tempo de trabalho na Educação Infantil: _____ .

5. Local de trabalho atual e sua função: _____

6. Faixa etária atendida: _____

7. De acordo com seus conhecimentos, assinale a alternativa que mais se aproxima de seu entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

() O desenvolvimento da criança é natural e passa por fases pré-definidas de maturação das funções psíquicas e motoras. Ou seja, com o passar do tempo a criança vai desenvolvendo capacidades como a coordenação motora, a fala e o pensamento abstrato, independentemente do meio em que vive.

() O desenvolvimento da criança caracteriza-se por estágios, contudo, há estreita relação com as interações culturais e sociais. Ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre em relação direta com o meio em que a criança vive, sendo um processo cultural e não natural.

8. Assinale a alternativa que mais se aproxima de seu entendimento sobre qual a finalidade da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos de idade:

() Como muitas mães precisam trabalhar, as crianças de 0 a 3 anos têm o direito a serem cuidadas em instituições públicas, onde devem receber cuidados básicos, como alimentação, higiene e proteção.

() Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem acolher as crianças de 0 a 3 anos, oferecendo-lhes cuidado e proteção, mas também promovendo atividades lúdicas e estimulantes para que a criança possa se desenvolver de forma espontânea e prazerosa.

() Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem promover o cuidado e a educação da crianças de 0 a 3 anos, visando favorecer seu desenvolvimento. Mas é

preciso atenção para não trabalhar precocemente conceitos abstratos nem atividades para as quais as crianças ainda não estão preparadas.

() Como a educação é um direito da criança, as instituições de educação infantil devem promover o cuidado e a educação da crianças de 0 a 3 anos, visando favorecer seu desenvolvimento. É importante promover o ensino de conhecimentos científicos, bem como desenvolver habilidades voltadas à escolarização.

9. Assinale as atividades mais presentes em sua rotina de trabalho, enumerando por ordem de frequência, sendo 1 a atividade mais realizada, e assim por diante.

- () Cuidar da higiene das crianças.
- () Cuidar da alimentação das crianças.
- () Brincadeiras livres.
- () Jogos dirigidos.
- () Ensino de noções matemáticas (contagem, quantidades, medidas, formas).
- () Rodas de conversa.
- () Atividades voltadas à identificação de letras e números.
- () Atividades voltadas ao conhecimento da natureza.
- () Atividades voltadas ao conhecimento das instituições e regras sociais.
- () Leitura e Contação de Histórias.
- () Projetos de Ciências.
- () Atividades voltadas à coordenação motora e ao exercício dos sentidos.
- () Atividades voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade e de aptidões artísticas.
- () Tempos livres, como espera para entrada ou saída.
- () Outras _____

ANEXO 02 – MODELO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO

PLANO DE ENSINO	
Tema	(Descreva aqui o título/tema): _____ _____
Objetivos	(Descreva 2 a 3 objetivos das atividades planejadas) 1. _____ _____ 2. _____ _____ 3. _____ _____
Justificativa	(Justifique o tema escolhido, relacionando ao estudo teórico e à sua realidade de trabalho) _____ _____ _____ _____ _____
Metodologia	(Explique a metodologia: quais materiais, tempo e estratégias de trabalho – Continue no verso se precisar). _____ _____ _____ _____ _____ _____
Avaliação	(Descreva de que forma pretende avaliar se os objetivos foram atingidos). _____ _____

ANEXO 03 – FORMULÁRIO FINAL PARA AVALIAÇÃO DO CURSO

AVALIAÇÃO FINAL

Nome completo: _____

Responda às questões à seguir, que revelam seu ponto de vista sobre o curso. Não se trata de uma prova de conhecimentos, mas apenas de sua análise sobre os resultados que esse curso trouxe para seus conhecimentos e suas práticas.

1. A ATIVIDADE QUE VOCÊ PLANEJOU FOI APLICADA:

- d) () Sim - Integralmente;
 e) () Sim – Parcialmente;
 f) () Não.

Caso sua resposta tenha sido assinalada nas letras B ou C, explique os fatores que interferiram na aplicação do que foi planejado.

2. NO ÂMBITO TEÓRICO, OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NESSE CURSO:

- f) () Reafirmaram os conhecimentos que já possuía;
 g) () Aprofundaram os conhecimentos que já possuía;
 h) () Entraram em choque com seus conhecimentos e perspectivas.
 i) () Trouxeram questões e conhecimentos totalmente novos.
 j) () Outra resposta: _____

3. NO ÂMBITO DA PRÁTICA, QUAL FOI O IMPACTO DO CURSO?

- a) () Ajudou a repensar minhas práticas;
 b) () Ajudou a melhorar minhas práticas;
 c) () Ajudou a facilitar minhas práticas;
 d) () Deixou a prática mais complicada e difícil;
 e) () Não causou nenhum impacto em relação à minha prática;
 f) () Outra resposta: _____

4. DESCREVA QUAIS FORAM, PARA VOCÊ, OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CURSO:

POSITIVOS: _____

NEGATIVOS: _____

