

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**NÍDIA PAULA DA SILVA BRAGA**

**A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO  
CULTURAL**

UBERABA – MG  
2019



NÍDIA PAULA DA SILVA BRAGA

**A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Rodrigues.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

UBERABA – MG  
2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

B57o Braga, Nídia Paula da Silva.  
A organização dos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil: contribuições da teoria histórico cultural / Nídia Paula da Silva Braga. – Uberaba, 2019.  
166 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues.

1. Educação infantil. 2. Aprendizagem. 3. Crianças - Desenvolvimento. I. Rodrigues, Adriana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD: 372

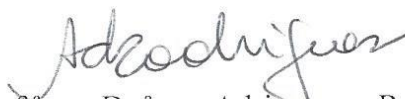
Nidia Paula da Silva Braga

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12/11/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rodrigues  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Mello  
UFSCar – Universidade Federal de São  
Carlos



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Teixeira Junqueira  
Freire  
UNIUBE – Universidade de Uberaba



## RESUMO

Esta investigação científica vincula-se à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem, dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba-Uniube e objetiva compreender e refletir sobre a organização do ensino-aprendizagem no contexto da Educação Infantil, considerando a importância desse segmento como primeira etapa da Educação Básica. Ela tem, como objeto de estudo, a organização do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), na qual foram utilizadas as pesquisas: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica tomou como referência autores como: Vygotsky (1977, 1984, 1995, 2000, 2006, 2007, 2009, 2010.), Elkonin (2009), Leontiev (, 1978a, 1978b, 1988, 2010), Davydov (1988, 1999) e pesquisadores que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa como Pasqualini (2006, 2010, 2013), Arce (2004a- 2004b- 2006, 2007), Lazaretti (2008, 2013), Mello (2012, 2014), Martins (2005, 2007,2016), Franco e Chaves (2016), Facci (2004 2016); a pesquisa documental referenciou o marco oficial norteador da Educação Infantil e a pesquisa de campo se desenvolveu por meio de entrevistas de professores que atuam nesse nível de ensino. Foram utilizados, como instrumentos de coleta dos dados, uma ficha de registro das informações dos documentos e da bibliografia selecionada e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados professores que atuam em escolas municipais de Educação Infantil, localizadas na zona rural do município de São José do Mipibu-RN. Considerando a necessidade de apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa em relação ao objeto de estudo, os dados obtidos nas entrevistas foram analisados em consonância com a proposta metodológica dos núcleos de significação, cunhada por Aguiar e Ozella (2006), em conformidade com o método analítico objetivo de Vygotsky (1984). Na conclusão da pesquisa apresentam-se contribuições para o aprimoramento da organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, proporcionando aos professores refletirem sobre as relações entre a organização do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e a promoção da formação integral dessas por meio da compreensão teórico-prática, didática e metodológica do planejamento, dos objetivos de ensino- aprendizagem, da organização curricular, dos conteúdos dos processos psicológicos que estão incluídos na dinâmica complexa que envolve os processos de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento, o pleno reconhecimento do uso didático da avaliação, dos métodos que respeita as especificidades da criança da Educação Infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil.





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MARCO OFICIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, INFLUÊNCIAS EUROPEIA PARA ESSE SEGMENTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Educação Infantil: O movimento histórico e sua constituição .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.1A Educação Infantil no Município de São José de Mipibu-RN.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Educação Infantil: Preceitos oficiais e seus desdobramentos para efetivação desse segmento .....</b>	<b>34</b>
<b>3. DIALÉTICA MATERIALISTA E FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Teoria histórico cultural: ensino-aprendizagem-desenvolvimento.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 Implicações pedagógicas da THC para a organização do processo educativo na educação infantil.....</b>	<b>68</b>
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>83</b>
<b>4.1 Tipos de pesquisa desenvolvidos no percurso metodológico .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2 O contexto da pesquisa de campo .....</b>	<b>88</b>
<b>4.3 Análises dos dados .....</b>	<b>92</b>
<b>5. A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE SÃO JOSÉ DO MIPIBU-RN .....</b>	<b>96</b>
<b>5.1 Perfil Sociodemográfico .....</b>	<b>96</b>
<b>5.2 Os sentidos e os significados de organização do ensino-aprendizagem na educação infantil.....</b>	<b>102</b>
<b>5.2.1 Ser e estar professor na educação infantil.....</b>	<b>104</b>
<b>5.2.2 Atuação do professor na organização do ensino-aprendizagem.....</b>	<b>103</b>
<b>5.3 Organização dos processos de ensino e aprendizagem proposto nos mecanismos oficiais, teóricos, práticos e pedagógicos.....</b>	<b>110</b>
<b>5.4 Especificidades do desenvolvimento infantil.....</b>	<b>124</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>150</b>
<b>TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>162</b>



## LISTA DE SIGLAS e ABREVIACÕES

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CF	- Constituição Federal
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
COEDI	- Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil
DOEI	- Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
LLECE	- Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MS	- Ministério da Saúde
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PAEM	- Programa de Assistência Educacional aos Municípios
PBIIEI	- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil
PMDESJM	- Plano Municipal Decenal De Educação De São José De Mipibu
PNAIC	- Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNQEI	- Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROINFÂNCIA	- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
RN	- Rio Grande do Norte
SMEDSJM	- Secretaria Municipal de Educação em São José de Mipibu
SNE	- Sistema Nacional de Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## LISTA DE QUADROS

- Quadro 01** - Princípios didáticos.
- Quadro 02** - Organização dos Pré-indicadores; indicadores; núcleos de significação nº 1-. (Ser e Estar professor/professora na Educação Infantil).
- Quadro 03** - Organização dos Pré-indicadores; indicadores; núcleos de significação nº 2. (Organização do ensino-aprendizagem proposto nos mecanismos legais, teóricos, práticos e pedagógicos).
- Quadro 04** - Organização dos Pré-indicadores; indicadores; núcleos de significação nº 3. (Especificidades do Desenvolvimento Infantil).



## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** - Faixa etária dos professores.

**Gráfico 2** - Tempo de atuação na Educação Infantil.

**Gráfico 3**- Formação dos professores





## 1 INTRODUÇÃO

Compreendemos que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação escolarizada no Brasil, é marcada historicamente por reformulações que expressam, também, as mudanças nos cenários econômico, cultural, social e político. Não se tem ainda, de maneira consensual, uma definição do que se deve ensinar e como se deve ensinar, de forma a ter um corpo de conhecimentos que norteie as práticas de ensino nesse segmento.

Essa etapa educacional abrange crianças de idade entre 0 a 5 anos e 11 meses conforme Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Segundo o MEC (BRASIL, 2000), a Educação Infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual.

Neste contexto, o que observamos na literatura contemporânea, dedicada ao segmento da Educação Infantil, é a existência de um ideário antiescolar, que tem, como um de seus pilares, a negação do ato de ensinar, numa perspectiva em que o ensino parece ser compreendido como processo voltado exclusivamente ao aspecto cognitivo e, portanto, prejudicial ao desenvolvimento da criança na primeira infância durante a Educação Infantil.

De acordo com Pasqualini (2006), nota-se que, neste ideário, há forte presença de uma Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, que se sustenta em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, na qual o ensino assume pronúncia explicitamente pejorativa, em que o professor não deve ensinar, mas limitar-se a acompanhar, favorecer e estimular o desenvolvimento infantil, acarretando com isso a descaracterização do papel do professor.

Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de Educação Infantil deva ser um espaço educativo, porém não escolar; afasta-se, portanto, a prática pedagógica da escola do próprio ato de ensinar.

Arce (2004b) afirma que essa tentativa de desvincular totalmente a Educação Infantil da educação escolar não é própria de uma única autora num referido estudo, trata-se de um discurso que tem permeado boa parte do que tem sido falado e escrito nessa área no Brasil. Pode-se dizer que há um movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que ensina as

crianças. A autora lança ainda alguns questionamentos importantes sobre a defesa do ensino na Educação Infantil:

Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de Educação Infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também interage e brinca? (ARCE, 2004b, p.160).

Muitos autores tecem críticas a esse ideário antiescolar apontando a importância do processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da criança. De acordo com Rojas e Solovieva (2013, p.19) o processo de ensino-aprendizagem de crianças na Educação Infantil pode gerar o desenvolvimento psicológico, porque seu exercício durante sua atividade-guia, cunhada em Leontiev (1978a, p. 63)<sup>1</sup>, garante as neoformações básicas, tais como:

a imaginação, a reflexão, o início da conduta voluntária, a hierarquia dos motivos e o sentido da atividade própria. Tudo isso conduz à aparição de uma etapa importante na formação da personalidade da criança, a qual lhe permite passar para a atividade-guia na idade posterior, isto é para a atividade dos estudos escolares. (ROJAS, SOLOVIEVA, 2013, p.19).

Pasqualini (2006) nos revela, em uma realidade experimentada, que crianças da mesma idade na Educação Infantil sob condições sociais polarizadas se desenvolvem de forma diferente. Em outro estudo<sup>2</sup>, Garbulho, Pasqualini e Schut (2004) exemplificam como é possível crianças de 4 e 5 anos se desenvolverem por meio do processo do ensino-aprendizagem escolar (crianças de uma escola privada) e como outro grupo (crianças de uma escola pública) não conseguiam sequer contar a própria idade com os dedos da mão. É apontada, neste estudo, a evidência da perspectiva antiescolar em Educação Infantil, na qual se revela um compromisso político divergente das necessidades das famílias das classes populares, que têm na escola um dos poucos - talvez o único - espaço de acesso ao conhecimento sistematizado.

As pesquisas científicas sobre a organização do ensino na Educação Infantil, fundamentadas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, notadamente, as realizadas nos últimos cinco anos, trazem forte tendência pedagógica, essencialmente necessária, que aponta

---

<sup>1</sup> Atividade Principal- Os autores citados, utilizam o termo - atividade-guia, que é o termo sugerido pela tradutora do original “atividade rectora” Zoia Prestes, durante curso oferecido pelo colégio Gregor Mendel em Salvador, em 2012, intitulado “Lev S. Vigostski” a autora desse projeto utiliza o termo “Atividade-principal” cunhada em Leontiev (1978b, p. 63). “A atividade principal é, então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978a, p. 65).

<sup>2</sup> Este trabalho é relatado em: GARBULHO, N.F., PASQUALINI, J.C. & SCHUT, T. Orientação profissional com crianças: uma contribuição à Educação Infantil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 5 (1), pp.71-86, 2004.

a importância da intencionalidade na organização do ensino-aprendizagem nesse segmento educacional.

Em pesquisa realizada sobre a organização do ensino na Educação Infantil, Herberthz (2016) questiona a efetividade da forma como os professores procedem a essa organização junto a crianças de 4 a 5 anos, levando-se em conta o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Neste estudo, concluiu-se que não basta apenas gostar de crianças, faz-se necessário respeitá-las e, respeito às crianças no sistema educativo significa estudar e preparar-se didática e metodologicamente, aprofundando-se nas características do desenvolvimento dessas crianças para que as ações sejam movidas por profunda intencionalidade pedagógica. A criança vai à escola para ser ensinada, educada, motivada, estimulada.

Lazaretti (2013) pesquisou teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que descreviam ou analisavam práticas pedagógicas concretas no cotidiano da Educação Infantil, no período de 2000 a 2006. Nessa investigação científica, verificou uma didática fragmentada, reveladora de uma fragilidade da organização didática do ensino na Educação Infantil.

Em suas reflexões, ela aponta que, de um lado, para as crianças menores de três anos, o processo educativo envolve rotinas em que prevalecem atividades de cuidado, fixas e rígidas, com conteúdos voltados para adquirir hábitos e habilidades restritos ao cotidiano, com objetivos de cuidar, alimentar e manter a higiene e o sono adequados. E, do outro lado, para as crianças de quatro a seis anos, ocorrem atividades isoladas, com conteúdos desconexos e fragmentados; com objetivos de treinar e preparar para a alfabetização, utilizando exercícios prontos e instrucionais.

Como síntese conclusiva, Lazaretti (2013) defende que a organização didática do ensino precisa ter, como horizonte, a plena formação da criança, e é pelo ensino que a criança se apropria de formas culturalmente humanas, e isso ocorre pela mediação do professor que interfere na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desafiando e incitando a criança a novas aprendizagens.

Amorim (2015) afirma que é preciso que as ações dos professores de Educação Infantil estejam organizadas de modo a propiciar momentos de diálogo, discussão, reflexão, indagações, estratégias, tentativas de resolução de problemas e o compartilhamento entre as crianças deste pensar matematicamente para que se inicie na Educação Infantil o movimento

que permite a apropriação de conceitos<sup>3</sup> espontâneos e científicos por meio do brincar, que consiste na atividade principal da criança.

A pesquisa de Araújo (2016), também, trata do mesmo objeto de estudo da pesquisa em questão. Seu trabalho conclui que não há uma organização didática com relação às orientações metodológicas voltadas ao ensino-aprendizagem, na Educação Infantil; e o que se vê é apenas a transmissão de conceitos de forma fragmentada que estimula unicamente a formação do conhecimento empírico e não proporciona a base para o conhecimento teórico.

Em eventos científicos, tanto nacionais como internacionais essa temática também tem sido de alguma forma abordada. Como exemplo, as temáticas enfatizadas no XIII Seminário Nacional - O uno e o diverso na educação escolar - e na XVI Semana da Pedagogia, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação e pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Linha Saberes e Práticas Educativas, com a alegação da importância da linguagem matemática na Educação Infantil: veem-se assuntos pertinentes a pressupostos teórico-metodológicos para formação docente; aprender matemática com histórias: uma experiência na educação infantil.

No que se refere à legislação que define os parâmetros e metas de qualidade desse segmento da educação escolarizada, têm-se, na Base Nacional Comum Curricular, BNCC os saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, tratados como campos de experiências para se referirem à organização do ensino. Observamos, nessa legislação, uma perspectiva reducionista que tem como eixos estruturantes as “interações e a brincadeira”, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

O referido documento não trata de aspectos referentes à operacionalização do ensino, ou seja, de como deve ser a organização do processo de ensino e de aprendizagem e a efetivação do ensino dos campos de experiências. Essas constatações são criticadas, tanto pela ausência de direcionamentos claros do que se deve ensinar às crianças, como também os direcionamentos metodológicos de como ensiná-las.

Silva (2018) explicita-nos que a visão reducionista da Base Nacional Comum Curricular recebe esse termo, porque se utiliza de uma política que unifica 60% dos conteúdos curriculares

---

<sup>3</sup> Na Teoria Histórico-cultural, segundo Libâneo (2009, p5) o conceito não se refere apenas às características e propriedades dos fenômenos em estudo, mas a uma ação mental peculiar pela qual se efetua uma reflexão sobre um objeto que, ao mesmo tempo, é um meio de reconstrução mental desse objeto pelo pensamento. Nesse sentido, pensar teoricamente é desenvolver processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e os transformamos em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos. Como escreve Chaiklin apud Libâneo (2009, p.5) “conceito significa um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares de uma relação abstrata” (1999, p. 191).

das etapas de ensino referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental, atingindo todas as escolas no território nacional. Essa pesquisadora realiza um estudo e durante o mesmo mostra evidente contradição entre o documento e o princípio da democracia, ao desconsiderar o pluralismo de ideias e os fundamentos da gestão democrática, participação e transparência, amparadas pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Com base nesta autora podemos constatar que o fundamento pedagógico posto na Base Nacional Comum Curricular está pautado na Pedagogia da Competência, e isso em suas palavras, é;

Um visível retrocesso curricular à década de 1990, devido ao contexto de influência dos mecanismos internacionais e, diante do campo político favorável as interferências do terceiro setor nomeados como os reformadores empresariais que imprimem uma visão ideológica mercantil de educação que busca o sucesso escolar na perspectiva da qualidade total, passível de ser mensurado quantitativamente através de avaliações externas, em detrimento do sucesso educativo de qualidade social e propulsora da emancipação dos sujeitos. (SILVA, p.8,2018)

Sendo assim, esse estudo em sua conclusão apontou que a BNCC torna-se reducionista ao apresentar um “currículo tecnocrático e utilitarista, que visa à formação de sujeitos através de competências cognitivas e socioemocionais para sua atuação no mercado”(p.8), acabando por desumanizá-los ao concebê-los apenas como “força de trabalho produtiva, dentro de uma visão reducionista de educação escolar, o que impossibilita sua emancipação para compreender criticamente o mundo e agir sobre ele” (p.8), diante de suas reais necessidades, desejos e aspirações e mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas. (SILVA, 2018).

Entretanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica /96 e os Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil indicavam que o ensino-aprendizagem organizado pode contribuir com o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Assim como a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 04/10 que determina, em seu Art. 22, que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 1996).

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) acentuam que a Educação Infantil não é uma antecipação das atribuições do Ensino Fundamental em termos de escolarização, mas é uma prática de ensino e precisa ser entendida como toda ação pedagógica escolar, em todos os níveis de ensino, como atividade intencional de ensino.

Notamos que, apesar do avanço expresso na legislação da área, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), as atividades realizadas com as crianças pequenas, na Educação Infantil, ainda tendem a priorizar a assistência e o cuidado, negligenciando o caráter educativo de suas práticas. Segundo Pasqualini e Martins (2008, p. 07), “cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica”. Em oposição à separação entre cuidado e educação, compreende-se não ser possível conceber qualquer atividade realizada no processo educativo como uma atividade neutra de sentidos pessoais e significados sociais, ou, em outras palavras, atividades que não estejam educando em alguma direção.

Vale ressaltar que Vygotsky (1984, p. 103) ao mencionar que o “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento”, deixa claro que não está se referindo à aprendizagem espontânea, mas sim a uma ação educativa intencional e previamente pensada - nas palavras dele, “organizada”.

Com base no exposto, tem-se em relevo a problemática da necessidade de intencionalidade do ato educativo na Educação Infantil, que se materializa no modo como a organização do ensino-aprendizagem é concebida e efetivada no cotidiano das escolas que atendem às crianças.

Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão sobre a importância da organização do ensino-aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, afetivo, sentimental, emocional). Organização esta que focalize o planejamento, os objetivos-conteúdos-metodologias, avaliação e previsão de processos contínuos de reflexão pelos professores e demais profissionais que atuam nesse segmento da Educação Básica. Nesse sentido, é importante também a compreensão do que é ser professor na Educação Infantil e como essa educação se relaciona com a organização do ensino-aprendizagem.

Assim sendo, podemos destacar a relevância de se considerar como os profissionais da Educação concebem o lugar do ensinar, da ação didática no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, sendo pertinente indagar: - de que forma, com qual intencionalidade e com quais propósitos a organização do processo de ensino e de aprendizagem tem sido planejada e efetivada no contexto da Educação Infantil? Ou ainda, em que medida a especificidade da Educação Infantil exige a organização específica de um ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano como concebido na perspectiva Histórico-Cultural?

Na busca por responder a essa questão norteadora, delineou-se uma pesquisa que abrangesse os avanços científicos na área, os norteamientos legais expressos nas leis,

documentos e resoluções, assim como as vivências, experiências e expectativas de profissionais da Educação, que atuassem nesse nível de ensino.

Argumentamos que o ensino-aprendizagem organizado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, no desenvolvimento das funções psíquicas, físicas. Fazendo-se, portanto, pertinente e necessário um diálogo entre o que se tem efetivamente sido realizado no âmbito da Educação Infantil, os princípios da THC e a realidade vivenciada pelos professores que atuam nesse nível de ensino.

O trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil é fundamental para que este segmento se consolide e atinja seus objetivos, entre eles o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, é importante estudar a organização do ensino nesse segmento, compreendida, neste texto, como sendo todo o trabalho didático-pedagógico, teórico e prático desenvolvido intencionalmente pelo professor.

Sforni (2003) em sua pesquisa investiga “o modo de organização do ensino de conceitos científicos” (p.3) e as condições para que esse ensino provoque um maior impacto sobre o desenvolvimento psíquico, ou seja, para que se tenha um ensino promotor do desenvolvimento, a autora relaciona termo “ organização do ensino” a trabalho pedagógico do professor.

Para Sforni (2003, p. 4), entre outras coisas, a qualidade do conteúdo escolar e o modo de sua apropriação pelo aluno, “esses dois aspectos, em unidade, trazem elementos orientadores para a organização do ensino”.

Porém, não é qualquer ensino, mas um ensino que se “adianta ao desenvolvimento”, ao “bom ensino”. (VIGOTSKY, 1984, p.117).

Neste sentido, concordamos com Sforni (2003) que a organização do ensino compreende a prática da atividade do professor, as relações ensino-aprendizagem, conteúdos, planejamento, avaliação, formação como condição básica da atividade do professor, recursos, e condições físicas, materiais e intelectuais. Nesse sentido, buscamos ouvir e compreender os professores de educação infantil na busca de aprofundar o conhecimento empírico a respeito da organização do ensino, processo considerado como importante nesta pesquisa e para este segmento.

Uma vez que, conforme afirma Gedhin e Franco (2011, p.104);

O aspecto sócio-histórico das práticas educativas imprime, a cada situação educativa, um caráter singular, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e na natureza de sua intencionalidade. Isso implica que o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser

significado, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana.

Essa pesquisa tomou como objeto de estudo a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, partindo da hipótese de que, o modo como o processo de ensino e aprendizagem é organizado na Educação Infantil exerce sobremaneira uma influência no desenvolvimento da criança.

A pesquisa teve como objetivo geral conhecer e refletir sobre como a organização do ensino-aprendizagem tem sido efetivada na realidade escolar proporcionando possibilidades de reflexão sobre o papel do professor na organização do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Foram elencados os seguintes objetivos específicos: apresentar um panorama histórico e legal da Educação Infantil; destacar a importância da organização do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural apontando as suas contribuições para o desenvolvimento infantil e das suas especificidades; identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem-se constituído na Educação Infantil, sob que perspectivas e práticas.

Concordamos com Pasqualini (2010) de que “o ato de ensinar como a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico” (p.13) é necessário.

O percurso metodológico que orientou o desenvolvimento desta pesquisa se deu conforme a identificação da pesquisadora com o seu objeto de estudo pelos mais variados motivos que estavam e estão presentes na sua vida tanto na dimensão pessoal, bem como, na sua necessidade formativa e profissional, relacionados às atribuições de sentido dado a esta pesquisa pela sua executora.

Portanto, essa pesquisa buscou contribuir com reflexões a partir de estudos científicos da área, da legislação pertinente e das vivências dos professores que atuam nesse segmento educacional, em escolas da zona rural do município de São José do Mipibu-RN.

O relatório da pesquisa foi organizado considerando o objeto de estudo “Organização do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil” em suas relações com as dimensões políticas, culturais e sociais. Para tanto, é composta por cinco seções, sendo:

A primeira seção explicitada até aqui se referiu a introdução do trabalho realizado, o qual abordou a definição da problemática, os estudos sobre a temática em consonância com o referencial da Teoria Histórico-Cultural, objetivos, e a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, tem-se um panorama histórico e o marco oficial de como práticas



que objetivavam o ensino, voltadas para crianças tem se constituído no Brasil e no município de São José de Mipibu, RN, desde a sua colonização em 1500 com a chegada dos portugueses a esta terra até o presente, século XI, o mesmo ainda busca estabelecer relações que foram fundamentais no processo consolidação e constituição da legislação que ampara o segmento da Educação Infantil.

Na terceira seção, são apresentados os fundamentos do aporte teórico-metodológico que embasaram a construção dos conhecimentos para os objetivos propostos por esta pesquisa.

A teoria histórico cultural enfocada na referida seção tem como pilares fundamentais o fato de que as funções psicológicas elementares no homem têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral, no entanto à medida que o humano se relaciona com o seus pares, num contexto histórico social, estes produzem bens materiais e culturais para atender às suas necessidades humanas, diferente dos demais animais, graças a essa relação ele é capaz de transformar sua realidade e transforma-se.

O cérebro pode ser compreendido como um sistema aberto, com estruturas que se moldam no decurso da história do homem e de seu desenvolvimento individual e coletivo, por meio dessas relações com o meio social e cultural ele aprende, e ao aprender tem suas capacidades, funções psicológicas superiores desenvolvidas, ampliando suas capacidades de pensamento, linguagem, reflexão, generalização. Portanto, o desenvolvimento psicológico tem como base as relações sociais, estabelecidas em um contexto histórico, no qual a relação dialética homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos, que auxiliam a atividade humana.

Na quarta seção, é apresentado o caminho percorrido durante o percurso metodológico que garantiu a execução e conclusão da pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

Na quinta seção são realizadas as análises e a construção de conhecimentos a partir dos dados obtidos durante a pesquisa de campo realizada com os professores de Educação Infantil dos níveis IV e V que atuam na zona rural da cidade de São José de Mipibu-RN, nesta seção serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas com estes.

Por último, são apresentadas as conclusões deste trabalho, entre elas o reconhecimento do papel do professor como mediador mais experiente que pode organizar intencionalmente um processo de ensino e de aprendizagem que contempla o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e a promoção da formação integral dessas por meio da compreensão teórico-prática, didática e metodológica do planejamento, dos objetivos de ensino de aprendizagem, da organização curricular, dos conteúdos, dos processos psicológicos que estão incluídos nessa dinâmica complexa que envolve o ensino a aprendizagem e o desenvolvimento,

e o pleno reconhecimento do uso didático da avaliação, de métodos que respeita as especificidades da criança da Educação Infantil apontados pela Teoria Histórico Cultural.

## **2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, INFLUÊNCIAS EUROPEIA PARA ESSE SEGMENTO EDUCACIONAL**

A presente seção está organizada em três partes, das quais a primeira que se segue apresenta uma exposição da trajetória histórica política e social da Educação Infantil no Brasil que vai desde o período colonial até o início do século XXI, buscando situar historicamente as diferentes ações pedagógicas que serviram de base para a estruturação e fundamentação do que hoje chamamos de Educação Infantil.

Na segunda parte, apresentamos um contexto histórico que especificamente tece algumas considerações pertinentes ao que se compreendeu e ou ao que se compreende sobre a construção social de infância, criança, educação, situando-as em diferentes concepções e visões ao longo da história e como essas fundamentaram aspectos pedagógicos vigentes em cada época contextualizada.

Na terceira parte, situamos a Educação Infantil nos dias atuais com enfoque na legislação vigente, apontando nesses preceitos legais, a fundamentação e estruturação da referida modalidade de ensino em relação aos aspectos pedagógicos que apontam o lugar do ensino-aprendizagem para este segmento. Apresentaremos alguns contextos históricos, legais, pedagógicos em relação à Educação Infantil no município de São José de Mipibu-RN. Todo o marco legal da Educação Infantil discutido no texto partiu do âmbito nacional até o contexto municipal.

### **2.1 Educação Infantil: O movimento histórico e sua constituição**

Conforme orienta Kopnin (1978), a fim de descobrirmos a essência do objeto de estudo foi necessário, portanto reproduzir o processo histórico real do desenvolvimento e constituição do objeto de estudo dessa pesquisa, a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Por isso, ele foi estudado buscando conhecer seu início, o meio e o seu constructo atual, por meio de abstrações características do pensamento teórico, o que nos permitiu captar a essência da organização do processo de ensino-aprendizagem para Educação Infantil, bem como, suas definições primárias e abstratas, podendo assim, descobrirmos e conhecermos a história desse fenômeno e suas relações existentes.

Por assim ser, nas últimas décadas, adentrar ao tema Educação Infantil no Brasil, assim como a organização didático-pedagógica desse segmento de ensino, é também buscar, situar de forma contextual o próprio lugar em que se constituiu a Educação Infantil, logo se inclui

também falar de criança, infância, ensino, professor, escola, direito, deveres, desenvolvimento infantil e tantos outros assuntos pertinentes a este universo amplo, gigante, o qual não pode ser explicitado hoje, se nos distanciarmos da história que nos apresenta como ela se constituiu. Para compreender o presente, torna-se necessário buscar no passado aquilo que não pode ser esquecido, pois é parte constituinte do que se tem hoje.

Assim falar de Educação Infantil, da prática pedagógica dos professores, dos elementos constituintes da atividade humanizadora destes, da organização do processo ensino-aprendizagem nos instiga a questionar sobre algumas relações implícitas: as crianças sempre foram como são hoje? Como brincavam? Como aprendiam; Como eram suas relações sociais? Como se desenvolviam? Quais eram suas especificidades reconhecidas e valorizadas? Como era vista essa criança nos tempos passados? Não é possível compreender essa construção histórica apenas sob a lente das nossas experiências atuais, busca-se então compreender a situação social da criança das épocas passadas, já que criança, infância, educação, tem um sentido próprio típico em cada época em que elas ocorrem.

Sabe-se que a sociedade constantemente passa por mudanças e transformações culturais ao longo de todo seu desenvolvimento, por isso faz-se necessário refletirmos sobre os antecedentes históricos, sobre a criança no Brasil para compreendermos algumas atuais conjunturas que permeiam os processos de ensino-aprendizagem bem como a atual Educação Infantil.

Chambouleyron (2004) nos conta que logo após a chegada dos portugueses ao Brasil quinhentista<sup>4</sup>, já se tinham nos primeiros dias de ação missionária, a atuação pedagógica do irmão Vicente Rodrigues (ou Vicente Rijo), ensinando aos meninos a doutrina católica e também a leitura e a escrita. Essa atuação se estendeu posteriormente por intermédio do padre Navarro na missão de ensinar aos pequenos a ler e também a fazer orações. Desde cedo, os pequenos aprendiam a arte da memória, canto e a contar. Esse “cuidado” pedagógico que os missionários jesuítas tinham estava fundamentado no seu comprometimento religioso e político e tinham como objetivos a organização futura de uma sociedade letrada de forma igual, onde todos pudessem ter acesso.

---

<sup>4</sup> Termo usado por Rafael Chambouleyron no livro – História das crianças no Brasil. (Org.) PRIORI, Del Mary (2004).

Nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios postos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. Por lá, o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período renascentista estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. Neste ínterim, autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553), aqui citados por Oliveira (2008), sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem.

No Brasil colonial, pouco a pouco a educação de crianças também vai sofrendo as influências do continente europeu, conquistando suas primeiras experiências educacionais, ainda com um enfoque de treinar a criança preparando-a para assumir responsabilidades.

Segundo Del Priori (2004) começa a existir uma “certa consciência” sobre a importância deste preparo, o qual é exercido na vida social, nas diferentes relações entre livres-escravos; rurais-urbanos; ricos-pobres; órfãos-abandonados e os que tinham famílias; mediante o reconhecimento de códigos de comportamentos que os diferenciavam. Sente-se também a necessidade de perceber a criança como algo diferente do adulto. Nesse contexto, vemos uma preocupação educativa que se expressava por alguns cuidados de ordem psicológica e pedagógica.

Conforme nos expõe a autora Del Priori, o termo criança, menino é associado ou definido nos dicionários de época, em 1830, como: “a cria da mulher”, como animais e plantas que possuem suas crias, associado ainda ao ato de criação, em que criar significa amamentar. Só depois, no século 19, é que o termo ficou de uso reservado para a espécie humana. Já a definição de infância era muito mais difícil de compreender, já que envolvia distinções entre capacidade física e intelectual. A infância nesse período se restringia à primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, que se concentrava do período do nascimento até os três anos de idade.

Para o desenvolvimento intelectual infantil, chamavam-no de meninice, uma vez que as ações próprias de crianças eram tidas por falta de juízo, aquele juízo inerente ao adulto. Diante dessa construção de termos e significados, as particularidades e especificidades da criança apontavam nesse contexto, alguns preceitos que norteava as representações simbólicas no trato às crianças.

Del Priori (2004) nos situa na polêmica que envolvia a especificidade da criança quando se tratava de assuntos referentes à educação e à instrução; as escolas, nesse período, (1860) ofereciam um ensino enciclopédico para crianças com sete anos de idade, as quais demonstravam alta eficiência nos resultados dos testes aos quais eram submetidas. Em contrapartida, a escola só realizava seu papel de instruir, se a família cumprisse sua missão de educar, especialmente de estabelecer princípios morais, uma vez que se considerava mais importante educação a instrução, moralidade à ciência. Nesse contexto, a mãe é a figura principal desse processo, associada a outros: pai, avós, tias, amas.

O marco teórico-metodológico que sustenta a implantação de sistema institucional voltado à educação e de escolas infantis no Brasil, no último quartel do século XIX, é ancorado em Froebel, com o seu Kindergarten <sup>5</sup> (1837) em Blankenburg na Alemanha. Ele criou não apenas uma instituição para proteger crianças em sua primeira infância, mas também sistematizou programas para educá-las, o que se tornou sucesso em todos os lugares, foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica e apreender o significado da família nas relações humanas.

As instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos existentes no continente europeu no século XIX influenciaram as primeiras ações brasileiras voltadas para a construção de uma educação infantil pedagógica. Essas instituições europeias se diferenciavam por salas de asilo de um lado e jardim de infância do outro, ambas com cuidado e atenção a crianças, mas a segunda voltada para aspectos pedagógico-didáticos, ensino.

Kulmann Jr (2001) nos coloca nesse cenário ao relatar que, na cidade do Rio de Janeiro, em 1875, é fundado o primeiro Jardim-de-infância privado do País, no colégio Menezes Vieira e logo em seguida, em São Paulo, no ano de 1877, inaugura-se a Escola Americana. Nesses jardins, as crianças atendidas eram os filhos de ricos, especificamente meninos.

A implantação e a consolidação desses jardins de infância não foi um processo curto e imediato. se deram em longo prazo de tempo. Sabemos que muitos defenderam tal implantação, mesmo na modalidade iniciativa privada, restrita a um pequeno contingente de crianças da elite. Por outro lado, vemos a sua negação por aqueles que acreditavam ser desnecessário, uma vez que os vínculos familiares poderiam sofrer com a retirada da criança do seu convívio familiar, afirmando que “apenas a educação dos 7 aos 15 anos importava”. (BASTOS, 2001, p.64).

---

<sup>5</sup> Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) foi o fundador do primeiro Jardim de Infância (Kindergarten).

Há nesse momento, um movimento social de proteção à infância, que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da saúde, e sobrevivência.

Até então apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições; as casas de expostos recebiam os bebês abandonados nas rodas<sup>6</sup>, cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixassem a criança, para depois encaminhá-la às amas que a criaria até a idade de ingressar em internatos. (KULHMANN JÚNIOR, 2000, p. 473).

Apesar de sua conotação triste, a roda dos expostos segundo Marcílio (1997) cumpriu um importante papel, uma vez que por quase um século e meio foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. Durante a época colonial, foram implantadas três rodas de expostos no Brasil, nas cidades mais importantes da época: Salvador, Rio de Janeiro e Recife, no século XVIII.

Mediante o processo de industrialização, no início da Nova República, tem-se a primeira regulamentação do trabalho feminino em 1923 estabelecendo que tanto as indústrias quanto as fábricas deveriam facilitar a vida das lactantes, permitindo a amamentação durante a jornada de trabalho, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho.

Ainda no mesmo ano (1923), regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que posteriormente integraria a CLT e depois constaria dos direitos sociais da Constituição de 1988, de forma mais ampla, já apontando a educação infantil gratuita para filhos de 0 a 6 anos de idade de pais e mães trabalhadores, mas ainda não estava aplicada de forma generalizada.

Em 1930 o Estado começa um novo processo de organização, e na mesma proporção estabelece-se uma forte tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com políticas sociais. (KULHMANN JÚNIOR, 2000, p. 482).

Segundo o mesmo autor, somente no período republicano é que se vê a criação de creches no País, vinculadas inicialmente a fábricas de tecido e só posteriormente se vê a

---

<sup>6</sup> A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a república e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950, sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados. A roda do exposto foi inventada na Europa medieval. (MARCÍLIO, 1997, p.51).

instalação de outras instituições vinculadas a organismos educacionais, ou então de assistência social, ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.

Com a Constituição Federal de 1934, pela primeira vez, é garantida a instrução como direito de todos, independentemente de condição socioeconômica, em seu Artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (PASSETI, 2004, p. 360).

Nota-se nesse contexto que a Constituição, ora explicitada, defendia a Educação como instrução geral, e, na mesma proporção, responsabilizava de igual modo o Estado, o qual de forma gradativa passou a controlar a educação na escola, na família, ao ponto de aferir à escola superar fracassos da família, por meio de escolas e internatos especiais. (PASSETI, 2004, p. 361). A criança e o jovem transformam-se em prioridades do Estado mediante vulnerabilidades sociais.

Cruz (2018, p.42) afirma:

O Brasil adentra a década de 1950 vivendo um período marcado pela esperança no progresso industrial acelerado, com entrada de empresas multinacionais durante o governo de Juscelino Kubitschek. Após sair do estado ditatorial de Vargas (1937-1945), o país retorna às eleições diretas. Para a educação, esse período foi caracterizado por vários debates, discussões sobre a necessidade de se criar uma legislação nacional com diretrizes para todos os graus ou áreas de ensino, envolvendo vários setores da sociedade, que colocaram em questão um anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), iniciado em 1948, mas que só entrou em vigor no ano de 1961. Tal lei buscou afirmar o apoio do poder público às instituições particulares. Alguns estudiosos acreditam que o fato de o governo financiar escolas privadas fez com que diminuíssem os recursos que poderiam ter sido investidos na expansão do ensino público pelo país.

Aranha (2006, p.84) também nos coloca na realidade educacional do período de 1960:

Cerca de 50% da população em idade escolar estava fora da escola, ou seja, a sociedade brasileira ainda continuava com um alto índice de analfabetos e de pessoas sem escolarização. Contudo, esse número diminuiu se for comparado com a década de 1920, em que era 80%, mas ainda era grande.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1971 (LDB- 5.692) já utilizava o termo Educação Pré-escolar, mas predominava a terminologia Jardim-de-infância, específica para as crianças menores de sete anos. Esta mesma lei implanta o 1º grau, com 8 anos de duração.



Mas enquanto isso, um programa nacional de educação pré-escolar de massa, projeto casulo - criado em 1977, para liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar - foi implantado não pelo MEC, mas pela Legião Brasileira de Assistência. Tal projeto orientava monitoras com formação no então segundo grau de ensino para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição e manutenção para o cuidado. (CAMPOS, 1993).

O projeto casulo foi organizado em muitos municípios do Brasil, atendendo em períodos de quatro a oito horas diárias, um número gigantesco de crianças, 600 mil crianças no ano de 1983. (CAMPOS et al, 1993).

De acordo com Oliveira (2008), a década de 1990 assistiu a alguns novos marcos de conquistas, um desses marcos foi o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que concretizou conquistas referentes aos direitos das crianças promulgados pela Constituição. Na área da educação infantil, o debate que acompanhou a discussão de uma nova versão da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara de Deputados e no Senado Federal impulsionaram diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não-governamentais, a defesa de um novo modelo de Educação Infantil.

Nesse mesmo período, a Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) do MEC desenvolveu, por meio da promoção de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse o direito da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas, movimentos que preparavam o ambiente para a aprovação da nova LDB - de 1996, que estabeleceria a Educação Infantil (OLIVEIRA, 2008).

Bem como o conceito de educação básica, que passa a ser composta também por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Expande-se assim, o conceito de Educação vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social.

No final do século XX, o Estado implanta e oferece Educação Infantil a crianças de 0 a 7 anos, de forma amparada por lei. A Educação Infantil no Brasil também foi marcada por um modelo tecnoburocrático e centralizador, no qual predominavam os resquícios do que a ditadura militar imprimira na forma de planejamento das políticas públicas voltadas para a Educação.

Nesse contexto, novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem começaram a modificar a maneira como se delineariam as propostas pedagógicas para a área da Educação Infantil. Em 1998, um Referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação, com pontos essenciais para a organização do processo ensino-aprendizagem e do trabalho pedagógico do professor que atua na Educação Infantil. No entanto estes ainda não foram suficientes às reais necessidades de transformações das práticas didáticas para este segmento.

A Educação Infantil no Brasil é notadamente marcada por influências da Psicologia, nas quais predominam as correntes psicológicas ancoradas no Construtivismo. Segundo Facci (2003) o construtivismo;

É uma abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento. (FACCI, 2003, p.67).

Vemos também fortes defensores como os que também defendem a Pedagogia da Infância<sup>7</sup>. Tais correntes defendem uma concepção de criança, de educação, dos processos de ensino-aprendizagem, dentro do ideário construtivista, no qual a concepção atribuída à criança é de alguém capaz de criar, estabelecer múltiplas relações, é um sujeito ativo e de direitos, que desenvolve seu potencial biológico, emocional e cognitivo, desejos e curiosidades é protagonista e construtor de seus conhecimentos.

Na perspectiva da matriz construtivista temos o aporte teórico cunhado em Piaget o qual segundo Bock et al (1994) postula que esse teórico privilegia a maturação biológica, e aceita que os fatores internos predominam sobre os externos, por isso que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios. De acordo com o mesmo autor, Piaget concebe que os conhecimentos são elaborados de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. A visão particular da criança sobre o mundo vai se aproximando da visão do adulto. Parte-se assim, do individual para o social, e a aprendizagem depende do desenvolvimento, este de acordo com a faixa etária que o indivíduo se encontra.

---

<sup>7</sup> Pedagogia da Infância, denominação atribuída por Eloísa Acires Candal Rocha (ROCHA, 1999), apresenta princípios baseados na teoria construtivista, No Brasil, os principais pesquisadores preocupados com a construção e o fortalecimento desta Pedagogia são: Rocha (1999); Kishimoto e Pinazza (2007); Angotti (2007, 2006); Faria (2007); dentre outras.

Considerar os avanços, que dizem respeito à Educação Infantil, como parte indissociável da Educação Básica obrigatória é uma verdadeira revolução, que teve e terá consequências no processo de transformação de Educação escolarizada marcadas por raízes assistenciais, perpassando assim o seu fazer, não se limitando apenas a dar conta dos cuidados físicos exigidos pelas crianças. Essa Educação não deve mais reproduzir a extensão familiar-em que a família lida com a criança de forma espontânea, na medida em que os adultos têm disponibilidade em termos emocionais, quando têm tempo, em meio a tanta correria do dia a dia.

No século XXI<sup>8</sup>, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>9</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>10</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)<sup>11</sup> (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p.13).

No continente europeu, o modelo para Educação Infantil também preconiza o ensino para o alcance de habilidades e competências por meio de uma sistemática organização desse ensino, conforme nos situa Oliveira (2008). Os países deste continente seguem num empenho para manter estruturas, objetivos e práticas de trabalho com crianças em idade anterior à da escolarização, sendo esta, obrigatória, com critérios de seleção, rígidos treinamentos para educadores que lidam com esse público, seguido por investimentos que priorizam oferecer serviços educacionais de qualidade e, no quesito organização do ensino, preconizam o

---

<sup>8</sup> Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: [http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio\\_Pesquisa\\_Curriculos\\_EF2\\_Final.pdf](http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf). Acesso em: jan. 2019.

<sup>9</sup> Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

<sup>10</sup> OECD. Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

<sup>11</sup> UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>. Acesso em: 10 dez. 2018.

desenvolvimento da criança, sob todos os aspectos - corporal-intelectual-afetivo- inclusive o processo de ensino aprendizagem se dá por diferentes meios expressivos e o preparo para a escola elementar. (Ensino Fundamental).

Segundo a mesma autora, “as crianças destes países se beneficiam de um serviço de qualidade e, por certo, têm um raciocínio e a capacidade de resolução de problemas mais desenvolvidos e, conseqüentemente, isso as leva a terem mais confiança em si mesmas” (OLIVEIRA, 2008, p. 85). Esse aspecto precisa ser observado porque, de alguma forma, está diretamente ligado à intencionalidade explicitada durante o processo de organização pedagógica do ensino-aprendizagem que se propõe a promover o desenvolvimento das crianças e sustentado por políticas públicas educacionais, que reflitam na qualidade do trabalho do professor e na qualidade do ensino a crianças em idade pré-escolar.

Por meio de uma breve consulta ao Relatório da Visão Geral da Educação Mundial<sup>12</sup> divulgado em 2017, observa-se uma realidade educacional apontando para uma educação infantil no Brasil, que ainda caminha a passos lentos se comparada a outras realidades internacionais, o que denota uma mudança por parte dos protagonistas que atuam na engrenagem política que pode fazer a Educação Infantil caminhar.

Um desses dados diz respeito ao fato de termos 79% das crianças brasileiras de quatro anos matriculados na Educação Infantil, e essa taxa é menor do que a de outros países da América Latina como Chile (86%), México (89%), Argentina (81%) e Colômbia (81%). O número também é menor do que a média (87%) da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), que divulgou estes e outros dados no relatório *Education at a Glance*. O estudo avaliou índices dos 35 países membros da entidade e de outros parceiros (entre eles, o Brasil).

Segundo o mesmo Relatório, os números de matrículas na Educação Infantil no Brasil são ainda menores no caso das crianças mais novas: 60% das crianças de 3 anos e 37% das de 2 anos estão na creche. As médias dos países da OCDE são de 78% e 39%, respectivamente.

O estudo também revelou que o investimento do Governo brasileiro na Educação Infantil é de 0,6% do PIB (Produto Interno Bruto), ante uma média de 0,8% da OCDE. O

---

<sup>12</sup> Indicadores da OCDE são uma fonte autorizada de informações sobre o estado da Educação em todo o mundo, com mais de 125 gráficos e 145 tabelas incluídas na publicação e muito mais dados disponíveis no banco de dados educacional. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Acesso em: 26 fev. 2019, às 15h:40min.

investimento anual por criança também é menor que a média: no caso das instituições públicas, esse valor é de cerca de US\$ 3.800, menos da metade (US\$ 8.900) da média da OCDE. (EDUCAÇÃO, 2017).

Alguns apontamentos mais recentes de demandas reais para este segmento e que têm relações com o objeto de estudo desta pesquisa nos situa no quadro da realidade educacional em que a Educação Infantil está inserida, apontando-nos as seguintes questões:

A educação das crianças desde a Educação Infantil deve promover o acesso e a apropriação da riqueza da cultura. De modo a permitir às crianças as possibilidades de ampliar seus horizontes e vivenciar experiências com o conhecimento, [...] de forma intencional, planejada, e com respeito às formas como elas se relacionam com o mundo. Entendemos que a garantia dessas possibilidades para a criança está presente nas responsabilidades do professor, da instituição educativa, e também salientamos que a Educação das crianças é de responsabilidade do Estado, que tem como dever garantir às crianças uma Educação Infantil de qualidade. (EUZEBIO, 2015, p. 174).

Conforme nos situa a referida autora, a Educação Infantil, tem se demonstrado como um segmento que demanda responsabilidades coletivas, e que tem pressa, não pode esperar, tendo em vista de que se trata de sujeitos que precisam apreender sua condição humana, pela apropriação da cultura, dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Para Marx (1984), o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, e social, no sentido cultural. Ou seja, ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade – o homem se torna humano,

Herbertz (2016), em sua dissertação intitulada *Práticas Pedagógicas em Educação Infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?* Primeiro reflete sobre a falta de produções científicas que focalizem a prática pedagógica organizadora e defensora do ensino na Educação Infantil e reitera que o trabalho pedagógico nesse segmento deve levar em conta o interesse das crianças; abranger todas as áreas do conhecimento; o planejamento e trabalho docente devem alinhar-se ao Projeto Político Pedagógico da escola; a flexibilidade no planejamento; a organização do ensino; a valorização das diferentes linguagens; o reconhecimento e respeito à singularidade e à diversidade das crianças; a relação constante entre teoria e prática; o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo; o registro e a reflexão sobre a própria prática pedagógica; a avaliação mediadora e formativa.

Lazaretti (2013) aponta uma realidade por ela constatada após sua pesquisa em 2013, no que se refere à organização do processo de ensino-aprendizagem.

O movimento histórico e social das práticas na Educação Infantil, os processos de ensino e daquilo que o caracteriza têm sido desvalorizados. As defesas atuais da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância têm instituído práticas que negam o ensino como potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, substituindo-o pelas vivências e experiências espontâneas e imprevistas. Com isso, percebemos que tais práticas vêm a reboque do desenvolvimento da criança, em que o professor assume o papel de guia e disponibiliza ambientes favoráveis com o objetivo de valorizar as aprendizagens espontâneas e cotidianas. (LAZARETTI, 2013, p. 190).

Diante deste cenário, mais uma vez explicita-se a necessidade de repensar a Educação Infantil no Brasil, pois as garantias ora vigentes muito nos acrescentam, mas por si só não garantem a efetividade e consolidação deste segmento educacional.

### **2.1.1 A Educação Infantil no Município de São José de Mipibu-RN**

Para compreendermos o contexto sociocultural no qual a pesquisa foi desenvolvida, trazemos um pouco da história de São José de Mipibu. Mipibu é uma palavra de origem Tupi que significa surgir subitamente. Nos anos de 1630, o aldeamento existente no território, de nome Mipibu, era o maior e mais populoso entre as seis aldeias da Capitania do Rio Grande do Norte. No relatório do bragantino Adriano Wedouche constava que “existiam na capitania cinco ou seis aldeias que reunidas podiam contar de 700 a 750 índios flecheiros e que a principal flecha era chamada de Mipibu” (AMARAL, 2008, p.11).

Os primeiros habitantes da região foram índios Tupis, que se localizaram nas proximidades do rio Mipibu, que recebeu esse nome por surgir de repente na famosa Fonte da Bica e percorrer por quatro quilômetros, até desaguar no rio Trairi. Em adiantado processo de organização e sinais de povoação, o aldeamento passou a ser coordenado pelos frades capuchinhos, no final do século XVIII, até o ano de 1762, quando foi instalada a vila de São José do Rio Grande do Norte.

Nesse período, com a saída dos capuchinhos, a coordenação dos destinos da comunidade foi assumida pelos próprios nativos. A criação do município foi através do alvará de 3 de maio de 1758, instalado em 22 de fevereiro de 1762, com procedimento de Vila de São José do Rio Grande, numa homenagem conjunta a São José e ao Príncipe D. José Francisco Xavier. Em 16 de outubro de 1845, a vila de São José do Rio Grande foi elevada a categoria de cidade, passando a se chamar cidade de Mipibu. Passados dez anos, a cidade recebeu o nome de São José de Mipibu, numa união entre a religiosidade e o famoso rio que emerge da terra de maneira surpreendente. (AMARAL, 2008, p, 28).

Era uma cidade no final do século XIX início do XX, pela sua própria formação, de caráter colonial, com uma arquitetura essencialmente barroca, com uma grande concentração de área rural e que, segundo o censo da época, nos anos de 1920, possuía uma população de cerca de 17.874 habitantes (BARBALHO, 1960 apud CRUZ, 2018, p.50), enquanto Natal apresentava um índice populacional de 30. 696 (ARRAIS, 2008 apud CRUZ, 2018, p.50).

Dentro do perímetro urbano, existia um pequeno cemitério, um mercado central, a Igreja Matriz e uma estação ferroviária, todos anteriores à República. Apenas algumas obras davam sinal da imagem de progresso que o governo republicano defendia, que eram: o Grupo Escolar Barão de Mipibu (construção ainda do período imperial), a instalação de energia elétrica e o encanamento de água com o abastecimento da cidade através de uma fonte natural da região em meados da década de 1920.

Os primeiros registros que se têm da primeira escola no município são datados de 1879, construída ainda no Império, mas já com o objetivo de ser um ambiente destinado à educação. Neste contexto tem-se:

É inovadora essa construção, pois o Império foi um período marcado pela precariedade de espaços apropriados para educação primária. Encontrava-se o ensino praticado em diversos ambientes, em casas de professores, espaços alugados ou em galpões de fazendas (FARIA 2003 apud CRUZ, 2018, p.38).

A situação da Educação Infantil na província enfrentava sérios problemas conforme o exposto:

O Relatório de Presidente de Província do Rio Grande do Norte apresenta as péssimas condições do lugar de estudo das crianças e menciona onde ocorriam as aulas: a casa, por exemplo, em que funciona a escola do sexo feminino do bairro alto desta capital que é a mesma em que reside o respectivo professor... (RIO GRANDE DO NORTE, 1868 apud CRUZ, 2018, p.38).

Cruz (2018) nos informa que, a respeito da construção do prédio escolar em São José de Mipibu, o qual ficou conhecido como Casa de Instrução Pública, foi uma iniciativa do Coronel Miguel Ribeiro Dantas, que foi um dos quatro norte-rio-grandenses que recebeu o título nobiliárquico de baronato<sup>13</sup>. Segundo a mesma autora, a escola começava a ganhar

---

<sup>13</sup> O Barão de Mipibu (1799-1881) era descendente de uma família portuguesa que adquiriu sesmaria na Vila de São José de Mipibu, onde prosperou, tornando-se o maior proprietário de terras e engenhos da vila que posteriormente tornou-se cidade. A sua prosperidade deve-se à região de suas terras, que na época estava inserida no ciclo da produção de cana-de-açúcar, o que favoreceu a formação de uma elite canavieira local. O título de baronato foi concedido em 18 de março de 1877, que recebeu do Imperador D. Pedro II, como reconhecimento das diversas funções militares, políticas, sociais e econômicas que desempenhava em sua localidade. (CRUZ, 2018, p. 41).

importância nos espaços sociais. Na República, o prédio escolar foi se tornando um ambiente que se apresentava como um poder novo, o qual se colocava no mesmo patamar das demais instituições encontradas ao seu redor e que foram conquistando o seu espaço no centro da cidade, da sociabilidade.

Cruz (2018) nos mostra que a educação mipibuense segue nesse período sendo destaque por apresentar à sociedade local e regional, por meio da estrutura física, uma escola que apontava para uma nova concepção de Educação, de Ensino. A escola passava a ter um ambiente próprio, ganhava um espaço próprio, e isso gerava uma nova representação do que era uma escola primária republicana, oposta às do Império, mudando a imagem e a compreensão desse espaço.

Esse contexto é apontado por em Cruz (2018) ao situar que:

A euforia nos discursos sobre a educação bem como o crescimento dos grupos escolares pelo país adentrou a década de 1920, período marcado também pela forte influência do movimento da Escola Nova, o qual ganhava espaço nas discussões dos mais liberais no Brasil. Uma das defesas que o grupo escolanovista fazia era a concepção de transformar a sociedade através da educação. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, defendia-se uma escola obrigatória, pública e gratuita a ser implantada em âmbito nacional, ou seja, pretendia-se a democratização da educação. (CRUZ, 2018, p. 53).

O primeiro registro que se tem de escola de Educação Infantil no município é de 1937. Chamadas de Escola Mista Infantil<sup>14</sup> atendia meninos e meninas concomitantemente, porém dessa escola encontraram-se poucos registros de matrículas, basicamente em 1931, com 52 alunos matriculados, e no ano de 1936, com apenas 34 alunos.

Amaral (2008) registra em seu livro “Orgulho Mipibuense” um pouco sobre como a educação no município se constituiu. A autora nos conta que a primeira escola do município era denominada de escola Barão de Mipibu, com o termo “Joia Primeira” referindo-se assim ao fato de a escola, em 2009, ter completado seus 130 anos de existência com atuação letiva até a presente data. Esta também é a escola que deu origem e fundamentação à organização e constituição do ensino infantil escolar no município.

Com o Programa de Assistência Educacional aos Municípios (PAEM)<sup>15</sup> o município de São José de Mipibu implantou o primeiro órgão municipal de educação, que denominou-

---

<sup>14</sup> Dados colhidos na tese de doutorado de Paula Lorena Cavalcante Albano da Cruz, intitulada: Da Suntuosidade à Funcionalidade: Grupo Escolar Barão de Mipibu (1909-1971) defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>15</sup> Dados obtidos no documento: Plano Municipal de Educação de 2015, disponível na Secretaria Municipal de Educação em São José de Mipibu-RN.



se: Departamento de Educação Municipal e foi fundado em 1967. A coordenação estadual do PAEM promoveu cursos para os dirigentes, supervisores escolares e para o setor de estatística, outros setores como merenda escolar e banco de livros existentes na época também funcionavam no Departamento de Educação. Em 02 de agosto de 1989, através de Decreto nº 011/ 89 GP, foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura com as competências, dentre outras de executar, supervisionar e controlar a ação do governo municipal relativamente à educação e desportos, controlar e acompanhar o funcionamento de estabelecimentos de ensino de diferentes graus e níveis públicos e particulares e articular-se com os governos federal e estadual em matéria de política e de legislação educacional.

O Município tem parcerias com alguns programas e políticas públicas que atendem especificamente ao público-alvo da Educação Infantil no município como o PNAIC- Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa que passou em 2017 a contemplar os níveis IV e V da Educação Infantil; Escola do Campo - programa que oportuniza as escolas da zona rural realizarem melhorias estruturais nos prédios; e o PROINFÂNCIA, que objetiva pela construção de creches modelos do MEC e orientação para a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos Centros Infantis.

Em 2015 o Município elaborou seu Plano Municipal de Educação e, na sua elaboração, partiu-se de um diagnóstico que considerou dados sócio-demográficos que serão expostos aqui a fim de compreendermos esses aspectos que configuram também a Educação no Município. Os dados apresentados são de 2015 e, segundo a Secretaria Municipal de Educação, esses números não sofreram alterações muito significativas. No referido ano, o Município dispunha de 27 instituições que ofertavam Educação Infantil: 3 privadas e 24 municipais.

Naquele ano, o Município tinha um total de 11.519 crianças de 4 a 17 anos, sendo que 10.579 estavam matriculados e frequentando a escola e 940 estavam fora da escola, e especificamente as crianças de 4-5 anos eram um total de 1.397, mas 154 estavam fora da escola e matriculados frequentando eram 1.243 crianças.

No Plano Municipal da Educação (2015), vemos alguns pontos para o segmento da Educação Infantil, “possibilitar a Educação Infantil na pré-escola às crianças de 4 e 5 anos, ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, a 60% das crianças de até 3 anos, até o final da vigência do plano – 2025. (dez anos).” (PLANO MUNICIPAL DECENAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE MIPIBU, 2015, p. 47)

Nas Estratégias - há 15 estratégias para o fortalecimento e consolidação desse segmento, daremos ênfase àquelas que se relacionam diretamente com o objeto de estudo da pesquisa;

7- Elaboração de currículos e propostas pedagógicas, até o final de 2016 por meio da articulação de cursos de pós-graduação, núcleo de pesquisa e cursos de formação para profissionais de educação, em parceria com Universidades Públicas e Privadas. (PLANO MUNICIPAL DECENAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE MIPIBU, 2015, p. 47- 49).

O Plano Municipal de Educação contempla a Educação Infantil no que tange à organização do ensino na Estratégia 7 ao propor o exposto.

Na pesquisa documental realizada junto à coordenação da Educação Infantil no Município, tivemos acesso aos planos de ensino anuais para a Educação Infantil, que são apresentados aos professores desse segmento no início do ano letivo durante a realização de um trabalho formativo com eles.

## **2.2 Educação Infantil: Preceitos legais e seus desdobramentos para efetivação desse segmento**

Educação Infantil historicamente falando tem um sentido amplo, já que até se consolidar aos moldes atuais, envolve toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura nas quais está inserida. No entanto, outro significado mais específico e limitado consagrou-a com a Constituição Federal de 1988, o qual se refere à modalidade específica das instituições educacionais para crianças pequenas de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Na realização de pesquisa dos documentos normativos, veem-se alguns indícios e marcos legais na consolidação desse segmento. A Constituição Federal de 1988 torna-se o primeiro marco legal ao citar, pela primeira vez, como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (Artigo 208, Inciso IV); e como um direito de trabalhadores homens e mulheres, na zona rural e urbana, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas.” (Artigo 7, Inciso XXV)

Em termos de garantias constitucionalmente temos em 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) o qual defende fundamentalmente a garantia dos direitos das crianças.

Em 1994, é lançado material que tem como título: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil, material formativo que contém uma série de textos sobre formação de profissionais da área da Educação Infantil. Ainda em 1994 temos a publicação da Política Nacional de Educação Infantil, a qual estabeleceu metas para a ampliação e permanência nas instituições de Educação Infantil públicas com qualidade.

Em 1995 surgem dos critérios de atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças. São estabelecidos 12 direitos que visavam garantir o respeito à singularidade da Educação Infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais, sociais.

Em 1996, é lançada a pedra fundamental dessa construção educacional, a renovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual, pela primeira vez, a Educação Infantil é promulgada como “primeira etapa da educação básica”, apontando que este nível educativo deve ser submetido a padrões mínimos de qualidade, operacionalizadas por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A Educação Infantil recebe destaque na Seção II, capítulo II, Artigos (29, 30 e 31).

Observa-se um novo delineamento na educação de crianças pequenas após a promulgação e vigência da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aplicou ao campo da educação, dispositivos constitucionais que instituem e legalizam a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica no País. Conforme estabelece a LDB (1996), é o atendimento educacional em instituições de ensino a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (4 a 6 anos) que constitui a Educação Infantil, nível integrante da Educação Básica.

O Artigo 29 desta mesma Lei (LDB-96) dispõe que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Assim, a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino acarretou uma série de reflexões, debates, que giram em torno, muitas vezes de qual é a função do docente, como formar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças em instituições educacionais, uma vez que, historicamente,

a formação docente desse professor é na maioria das vezes é insuficiente, fraca ou até mesmo inexistente, vemos muita atuação leiga e predominantemente feminina.

Os aspectos mencionados anteriormente têm relações com as desigualdades das classes sociais durante o decurso da história da Educação Infantil no Brasil, que era notadamente marcada por uma concepção assistencialista, tradicionalmente usada para mediar o trabalho realizado em creches, especialmente naquelas que atendiam crianças de famílias com pouca ou nenhuma renda financeira, uma Educação Infantil baseada apenas no cuidar das crianças e interagir com elas.

Assim, o que se tinha e atualmente ainda temos na Educação Infantil, pedagogicamente, eram práticas permeadas de pouquíssima formação profissional, dotadas de pessoalidade, e consequentemente o que se via era uma extensão da experiência materna de cuidado dos próprios filhos, estendido às crianças atendidas. E, nesse modelo, se negava a existência de profissionalidade, bastando apenas competências maternais e vocação para dirigir o trabalho educativo para crianças.

Vemos isso claramente em Tardif (2013) ao afirmar que a evolução do ensino escolar moderno passou por três períodos que correspondem cada uma a um dado momento histórico particular: primeiro período é a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, o segundo período da idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, ao terceiro período no qual tem-se a idade da profissão, que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (TARDIF, 2013).

Até hoje, predominam-se resquícios do primeiro e segundo período, sobre tudo a idade da vocação, onde muitas práticas pedagógicas para crianças na Educação Infantil ainda persiste na existência do histórico modelo higienista, nota-se a necessidade de mudanças em relação às práticas que se restringiam a ações berçaristas em que as atividades realizadas visavam exclusivamente o desenvolvimento físico das crianças, e por outro lado, tem-se o modelo recreacionista, em que as práticas se baseiam na ação de animadores culturais. (Pasqualini, 2006).

Sobre essa indefinição do papel do professor de Educação Infantil, a LDB nº 9394-96 em 13º artigo, define que os “docentes incumbir-se-ão de”:

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V- Ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.
- VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Como já explicitado no corpo desse texto, em alguns pontos, por algumas vezes propositalmente, a Educação Infantil tem como objetivo maior comprometer-se em promover por meio de práticas pedagógicas o desenvolvimento integral da criança, como se vem discutindo neste material. Sendo assim defende-se que é por meio de uma organização didática, pedagógica do ensino e da aprendizagem, que crianças de 0 a 6 anos podem se desenvolver. Inclusive o texto corrobora em seu inciso terceiro a respeito do zelo pela aprendizagem, o que caracteriza que o trabalho educativo do professor da Educação Infantil não é só com o processo de ensino, mas também o da aprendizagem sugerindo zelo, cuidado, atenção, respeito, empatia ao que a criança aprende, como aprende, se realmente esta aprendendo, o que é feito com essa aprendizagem, se esta aprendizagem está conduzindo ao desenvolvimento integral, já que este é o objetivo da Educação Infantil escolarizada.

Por conseguinte, no mesmo ano em 1996, temos a criação das Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise que direcionou ações pedagógicas uma vez que se tornou um instrumental de análise de propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Em 1998 saiu à primeira versão e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na qual foi possível obter orientações de cunho institucional para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas para esse segmento.

Ainda em 1998, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que fazem referência à organização curricular. Logo após essa publicação, tem-se em 1998, a coleção de dois volumes dos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, trazendo orientações gerais quanto à implementação da Educação Infantil nos sistemas de ensino.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil propõe oito capacidades que as crianças devem desenvolver a partir da organização do ensino para esse segmento, sendo que

estas se relacionam (1) à imagem que a criança tem de si mesma; (2) ao vínculo estabelecido com os adultos e com o estabelecimento e (3) ampliação das relações sociais; (4) à observação e exploração do meio ambiente que a circunda; (5) ao brincar; (6) à utilização de diferentes linguagens e ao conhecimento de diferentes culturas. Segue a descrição apresentada no documento para cada item:

- 1) desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- 2) descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- 3) estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- 4) estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- 5) observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- 6) brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- 7) utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- 8) conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, 1v, p.63).

Como podemos observar o RCNEI fala das capacidades apreendidas e desenvolvidas, atualmente nomeadas de habilidades e competências em outras publicações oficiais, expostas a seguir.

Seguindo esse mesmo caminho regulamentário e orientador, no ano de 2000, temos a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, e estas estabeleceu como deve acontecer a vinculação da Educação Infantil aos sistemas de ensino e tratam da proposta pedagógica e do regimento escolar, bem como da formação dos professores e outros profissionais que atuam nas instituições educativas, dos espaços e materiais para a Educação Infantil.

Em 2001 temos o Plano Nacional de Educação no qual são definidos os objetivos e metas da Educação Infantil, para fins de propósitos da construção de um Sistema Nacional de

Educação, e este repõe a definição de um regime de colaboração entre os entes federados no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, conforme Emenda Constitucional n. 59/2009, e adota uma referência para a garantia de padrões mínimos de qualidade na Educação - o custo aluno-qualidade.

No ano de 2004, acontece a Convenção dos Direitos das Crianças, que preconiza a necessidade de garantia às crianças dos “3 Ps – Proteção, Provisão e Participação”. A ideia de participação da criança nos assuntos que lhes dizem respeito passa a ser garantido por todos os países que participaram do evento e, por conseguinte, por todos seus cidadãos, o Brasil participou da referida convenção. A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

Em 2006, são lançadas as publicações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, e este oferece referenciais para o planejamento coletivo de reformas e adaptações dos espaços onde se realiza a Educação Infantil. No mesmo ano, lançam-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, o qual ancora a ideia de que a qualidade não é um conceito técnico e único, mas uma construção que exige contextualização histórica e negociação entre os sujeitos envolvidos e, nesse sentido, é participativa, autorreflexiva, contextual, processual e transformadora. Ainda em 2006 há uma publicação com a segunda edição da Política Nacional de Educação Infantil.

Em 2009 são lançados os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, que é um instrumento de auto avaliação institucional que propõe uma metodologia de participação coletiva de profissionais, famílias e comunidade. Ampliando a proposta da publicação anterior, no mesmo ano vemos a publicação das Práticas Cotidianas na Educação Infantil fornecendo as Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares, e tratando da especificidade da Educação Infantil.

Ainda em 2009 há a publicação da segunda versão dos critérios de atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças, dos quais são estabelecidos 12 direitos que visavam garantir o respeito à singularidade da Educação Infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais, sociais. Em 2009, tem-se a segunda edição revisada e em 2010 publicada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil, na qual se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 12,13) explicita definições de;

**Educação Infantil:** Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. **Criança:** Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. **Currículo:** Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. **Proposta Pedagógica:** Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Essas definições oportunizam a capacidade de reflexão, autoavaliação e compreensão do trabalho didático-pedagógico do profissional que atua nesse segmento, desmistificando assim atitudes e paradigmas presentes na Educação Infantil especialmente em relação ao currículo, muitas vezes mal compreendido como sendo apenas conteúdos, e nunca conjunto de práticas como visto no exposto.

Em 2014 após uma revisão da primeira versão, temos a segunda versão e publicação do Plano Nacional de Educação.

Em 2017, a Educação Infantil passou a ser incluída no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade-PNAIC- ate então disponibilizada apenas para os professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) plano este, que visa à formação dos professores.

Em 2017 ainda temos a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):



Documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar a cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2017, p.5).

A base Nacional Comum Curricular coloca cinco Campos de Experiências como possibilidade de organização do processo de ensino e de aprendizagem para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses: • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e sua segunda versão em (2018) a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, é orientada de acordo com os eixos estruturantes para este segmento (interações e brincadeira) estes devem ser assegurados por meio dos seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Conviver-Brincar-Participar-Explorar-Expressar-Conhecer-se, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR, 2017, p.13).

Observamos no exposto que há um lugar de destaque no que se refere os processos de aprendizagem na Educação Infantil, os direitos de aprendizagem balizam a prática do professor a fim de que exista aprendizagem e desenvolvimento. Contudo esses direitos de aprendizagem acabam sendo um ressignificação dos eixos norteadores já propostos no RCNEI, uma vez que a BNCC não, articula as áreas curriculares em eixos estruturantes. Com isso não podemos incluí-lo como currículo para organizar o processo de ensino-aprendizagem, já que este precisa conter, no mínimo, conteúdos, objetivos e procedimentos de ensino.

Esses procedimentos de ensino acabam sendo um dos muito grandes desafios do professor de Educação Infantil, por estes assim não estarem claramente expostos, ou não haver

uma forma consensual de como proceder, no que diz respeito ao que ensinar, como ensinar e por que ensinar.

E assim notamos que as dificuldades que permeiam a consolidação da Educação Infantil perpassam muitos aspectos que vão desde um (des)consenso de um currículo que seja capaz de atender aos dispositivos legais, institucionais, aos objetivos pedagógicos até mesmo sobre a necessidade de formação do professor que atua nesses segmentos.

Dentre os documentos expostos, percebemos um movimento histórico de avanços e retrocessos na legislação brasileira que norteia a Educação Infantil, assim como nos demais segmentos por se tratarem de políticas descontinuadas em conformidade com os projetos de governos temporários, apesar disso, se percebeu que a organização do ensino proposto para Educação Infantil, basicamente se orientam pelas considerações basilares que estão presentes na (LDB-96-DCNEI- RECNEI- e BNCC) estes, norteiam aspectos legais, pedagógicos para se pensar na organização do ensino-aprendizagem, só não instrumentalizam aspectos teórico-metodológicos para a operacionalização do ensino-aprendizagem, não aprofundam concepções teóricas de ensino-aprendizagem, que possam instigar o professor a embasar sua prática em referenciais teóricos válidos, corroborando assim para a baixa adesão dos professores em se apropriarem desses documentos.

A consolidação desse segmento tem estreita ligação como os profissionais tem se constituído docentes, essa tarefa é complexa, mas é necessária, complexa porque é preciso considerar que o trabalho educativo tem que está fundamentado numa base teórica, e essa “teoria é sua própria extensão, é seu instrumento, sua ferramenta de trabalho, sua estratégia de ação que, para além do estático, considera no seu fazer as casualidades cotidianas”. (LEFONE, 2016, p.24).

Para esta autora essa reflexão é de fundamental relevância para “desmistificar a falsa ideia que se traduz na pseudopedagogia” (p.24), onde muitos docentes acreditam que prática e teoria são elementos divergentes, porém não são, pelo contrário. Nas palavras de Lefone (2016) esse comportamento aparentemente ingênuo é extremamente redutor, é um dos itens que resultam na degradação do exercício da docência. Pois se o instrumento condutor da ação é ineficaz, logo somos desprovidos de fundamentos para agir e, portanto, somos ineficientes, desqualificando a escola, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças,

A consequência dessa desarmonia entre teoria e prática vivenciada pelos profissionais da Educação Infantil corroboram para enfraquecer uma luta constante em busca da consolidação e fortalecimento desse segmento, da educação básica, da escola pública, que por esse motivo, não chega a um consenso entre os dispostos legais, teórico e contextual, ou seja, entre o legal, real, e o ideal.

Ainda, temos outras fragilidades na consolidação da Educação Infantil, segundo Libâneo (2012), a falta do ensino de qualidade, um número suficiente de escola pública obrigatória e gratuita para toda a população, formação dos professores de Educação Infantil em uma perspectiva de direito e não apenas de necessidade formativa, formação continuada, tem sido bandeira constante entre alguns educadores brasileiros. Acima dessas temáticas, veem-se outras se sobressaindo: funções sociais e pedagógicas, universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica.

No entanto, o mesmo autor reforça que essas lutas acabam entrando em contrastes, uma vez que os protagonistas deste assunto não são consensuais nos aspectos políticos, econômicos, filosóficos, sociais, culturais sobre os objetivos mínimos, bem como as funções da escola pública, com o segmento Educação Infantil não é diferente, daí a afirmativa; “O próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual”. (LIBANÊO, 2012, p.01).

Essas discussões também estão presentes quando o foco é a organização do ensino para a criança em idade pré-escolar uma vez que são pertinentes os questionamentos: ensinar na Educação Infantil, por quê? Para que? E ainda, como? Organizar um ensino que considere a escola como espaço de vivências e aprendizagem que leve as crianças ao desenvolvimento é o grande desafio. O que temos

são escolas que, por um lado, são escolas concebidas essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, escolas claramente centradas na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (LIBANÊO, 2012, p.03).

Pensar a Educação Infantil na escola pública e na escola privada, exige refletirmos sobre o fenômeno de crianças de escolas particulares terem acesso ao conhecimento e crianças de escola públicas, terem englobadas apenas a dimensão e aspectos pedagógicos direcionados ao

social, a sua socialização, ignorando assim a necessidade da organização de um ensino-aprendizagem que promovam acesso ao conhecimento e desenvolvimento.

Conforme nos explicita Oliveira (2008) esse assunto vem sendo amplamente discutindo desde os anos de 1990, quando as discussões sobre o conteúdo do trabalho pedagógico na pré-escola foram fortemente influenciadas pelo compromisso dos educadores progressistas de não deixar a criança pequena, filha de famílias de baixa renda, marginalizada do acesso aos conhecimentos históricos e coletivamente produzidos e postos a disposição das crianças de classe média. Desde então, a questão se perpetua, conforme (LIBÂNEO 2002), (GARBUHO, N.F., PASQUALINI, J.C. & SCHUT, T.2004) (GARCIA, 2005).

Recorremos a uma frase de Garcia (2005) sobre essa problemática:

Como desenvolver a autoconfiança de quem é humilhado já no início da escolaridade? A criança pobre, vivendo numa sociedade que cada dia lhe aponta a sua inferioridade, precisa muito mais da escola do que a criança que traz consigo um sentimento de superioridade, adquirido em sua família e reforçado nas relações sociais a que é exposta, uma foi aprendendo desde que nasceu que tem direitos e que seus desejos devem ser atendidos; a outra foi aprendendo desde cedo que tem deveres e que seus desejos quase nunca podem ser atendidos, essa criança precisa muito mais da escola e, talvez só na escola possa construir um autoconceito positivo e a decorrente autoconfiança, sem o que jamais chegará a se colocar, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de se tornar governante. (GARCIA, 2005, p.15).

Conforme o exposto, compreendemos que a organização intencional do processo de ensino e de aprendizagem para a Educação Infantil deve ter como ponto de partida a crianças e suas necessidades de desenvolvimentos incluindo aí os aspectos culturais, sociais, físico-motor, emocional, afetivo, cognitivo, o processo é para ela e com ela, esse deve ser o objetivo que deve guiar a organização de um processo que se orienta para chegar ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade.

Nessa seção pudemos concluir que; o estudo do movimento histórico nos ofereceu conhecer um panorama do processo de criação e consolidação das primeiras instituições de cuidado educacionais no Brasil, entre o século XV e início do século XXI.

Ainda concluímos neste que a Educação Infantil se constituiu a partir de uma perspectiva de uma visão e compreensão com um significado universal da infância, esse aspecto é defendido por Khulmann Jr (1998, p.16) ao afirmar que a infância especificamente como qualquer outra “fase da vida é associado a um sistema de papéis sociais e toda sociedade tem

seus sistemas de classes de idade”. E essa compreensão teve seus desdobramentos para a compreensão de uma Educação Infantil diferente da que existia.

As construções históricas referentes a infância também tiveram impactos positivos para a construção da Educação Infantil, logo concordamos com Ariès (1978) de que a infância foi uma invenção da modernidade, e que a que conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial. Sendo assim podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, políticos, culturais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do passado, nem serão idênticas às que serão logo mais.

E por fim conhecemos e refletimos sobre o processo de organização da Educação Infantil como política pública a qual transitou do assistencialismo informal à efetivação do cunho educacional tendo como fundamentos os preceitos legais.

### **3. A DIALÉTICA MATERIALISTA E OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

A referida seção tratará da exposição do aporte teórico-metodológico que embasou esta pesquisa. O texto está dividido em três subseções: a primeira contempla o fundamento epistemológico da Teoria Histórico-Cultural, de como a mesma se estruturou em sua base e concepção filosófica, e apresenta os princípios do método dialético materialista e sua contribuição para pesquisa educacional. A segunda expõe alguns conceitos fundamentais da Teoria Histórico- Cultural sobre desenvolvimento humano e os estágios de desenvolvimento psíquico, com base em Vigotsky, Leontiev, Elkonin, Davydov, Venguer e trabalhos de pesquisadores contemporâneos e suas implicações pedagógicas para a organização do processo ensino-aprendizagem para a Educação Infantil. A terceira, tece algumas reflexões sobre a organização do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento infantil e o lugar do brincar no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O modelo teórico postulado por Vygotsky foi profundamente influenciado pelos pensamentos de Karl Marx e Friedrich Engels, assim Vygotsky busca subsidio para desenvolver seu método e elaborar hipóteses na dialética materialista, por meio da qual procura explicar como ocorre o desenvolvimento das funções superiores do comportamento humano.

Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, Venguer, entre outros psicólogos que compunham a escola soviética de psicologia declaram que a filosofia marxista produziu uma revolução sem precedentes na história das ciências sociais, no entanto a Psicologia permaneceu por muito tempo alheia aos princípios desta filosofia. Segundo Palangana (2001), somente por volta de 1920 é que os estudiosos na área começaram a se preocupar em estruturar a psicologia sobre bases dialético-materialistas, foram os trabalhos de Vygotsky e mais tarde os de Rubinstein que deram início a essa tarefa.

Para compreendermos melhor os fundamentos e pressupostos filosóficos e epistemológicos da teoria marxista, voltemos brevemente ao contexto filosófico em que esta se estabeleceu. Marx recebeu influência de outros filósofos de sua época (Hegel e Feuerbach), ambos alemães. A proposta filosófica deles era de que o pensamento e a ideia criam a realidade, o espiritual e o absoluto são forças que se movem por si mesmas e movimentam todo o universo. Segundo Palangana (2001), para Hegel, a existência do homem tem como centro o próprio pensamento, sendo sob a égide deste que se constrói a realidade. Assim ele funda a razão dialética elaborando uma concepção de ser fundamentalmente metafísica. Na dialética

hegeliana, a realidade é, em sua essência, negativa, pois guarda em si uma contradição, e logo cada conceito contém o seu contrário e cada afirmação a sua negação.

Nesta perspectiva filosófica, tem-se que:

O mundo não é um conjunto de coisas prontas e acabadas, mas o resultado do movimento gerado pelo choque deste antagonismo e destas contradições. A afirmação traz em seu bojo, o germe de sua própria negação: depois de se desenvolver, a negação entra em choque com a afirmação original, gerando um terceiro elemento, mais evoluído, que Hegel chamou de síntese, ou negação da negação. O espírito (consciência) desenvolve-se através desse movimento tríadico (espírito subjetivo, depois objetivo e, por fim o espírito absoluto) atingindo, assim, o grau mais elevado que a racionalidade humana pode alcançar. Esse movimento da consciência ( ou do espírito como Hegel chama) encerra, em si, as atividades que permitem as mais altas realizações espirituais. (PALANGANA, 2001, p 108).

Em Feuerbach, vemos uma nova concepção materialista e naturalista do homem, defendendo que não são as ideias que conduzem o mundo, diferenciando-se assim da filosofia hegeliana. Para ele, as ideias não passam de produto da consciência humana e todas elas, explicam-se a partir do homem. A própria consciência humana nada mais é que o produto do cérebro humano - da matéria; é que o espírito é apenas o reflexo das condições materiais que o produzem. Ele faz duras críticas ao ateísmo religioso e com isso se distancia da concepção idealista de Hegel.

Marx, não concorda com Feuerbach, pois este despreza a contribuição do método dialético, apontando apenas que há um materialismo fortemente marcado por ser mecanicista presente no século XVIII. Assim Marx se vê a superar o idealismo hegeliano e o materialismo mecanicista de Feuerbach. Assim propõe o materialismo histórico-dialético no qual propõe apresentar uma perspectiva materialista na compreensão do homem, levando à compreensão de que o homem não é uma máquina, pois se assim o for, será incapaz de perceber o mundo como um processo, como uma realidade em vias de desenvolvimento histórico, e também uma retificação da filosofia idealista hegeliana. Portanto, Marx e Engels operam a superação do materialismo mecanicista, propondo um materialismo histórico-dialético.

Segundo Palangana (2001, p. 110-111);

O caráter dialético da epistemologia marxista fundamenta-se nas leis que orientam todo o movimento da natureza e, por conseguinte, também o movimento do pensamento. Engels retomou as leis da dialética - que já havia sido sistematizada por Hegel como leis do pensamento, - recriando-as. Pretendendo vincular o movimento da história humana à natureza, Engels conclui que o método dialético presta a esse fim. Destaca desta maneira, três de suas leis gerais: A lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa, (que se refere ao processo de transformação social). A lei da interpenetração

dos contrários (que explica a interdependência dos diferentes níveis de realidade, mostrando que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente). E a lei da negação da negação (que busca explicar a luta dos contrários no movimento propulsor da história).

Marx e Engels buscam conectar a filosofia com a realidade, ou seja, buscam refletir criticamente sobre a realidade com o respectivo meio material. Assim expõem o processo real por meio do qual o homem desenvolve suas funções psíquicas.

Logo o pressuposto de toda história humana é a própria existência dos indivíduos concretos, que na luta pela sua própria sobrevivência e subsistência, organizam-se em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza. Assim, a forma de como se produz e se organiza a vida material direciona o processo de toda vida social, política, econômica. Por isso produzir ideias, representações, pensamentos não é real se for dissociada da vida material e das relações sociais. Por conseguinte, o pensamento é um reflexo da vida material e se desenvolve juntamente à medida que se desenvolvem as relações sociais de trabalho. (PALANGANA, 2001).

Para Marx (1984), a atividade de produção da vida material, o trabalho, é tido como o motor do processo histórico. A base da sociedade, bem como toda característica fundamental do homem, está no trabalho. Pelo trabalho e do trabalho é que o homem, ao transformar a natureza, constitui-se homem, construindo a sociedade e fazendo a história. É por meio do trabalho que se torna possível propor uma prática que visa transformar a sociedade. E neste objetivo, esta é a categoria principal através da qual é possível explicar o mundo e a sociedade, bem como o passado e a própria constituição do homem. Assim “ao produzir seus meios de vida, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (MARX, ENGELS, 1984, p. 15).

Para analisar a sociedade, Marx elabora um sistema explicativo, no qual mantém a concepção de que a história, compreendida como transformação da realidade social, ocorre por meio de contradições, antagonismos, polarizações e conflitos. Logo, as transformações das relações humanas bem como seu desenvolvimento não são de forma linear, nem impostas de fora para dentro, também não têm nada de harmoniosas nem acontecem espontaneamente. Contrariamente decorre de contradições, revolucionariamente, pelas ações dos próprios homens. A análise proposta no materialismo histórico-dialético deve partir de uma percepção do todo, da realidade como ela se apresenta, em seguida aprofunda-se nas suas abstrações e conceitos, reconstruindo o processo histórico que formou a dada realidade, para, por fim, voltar ao ponto inicial, antes incompreendido, agora, apresentando-se como totalidade ricamente



articulada. Como nos situa Palangana (2001, p 113), “compreender a realidade significa passar da caótica ou ideológica representação do todo à realidade concreta”.

Portanto a história não é mais uma sequência de fatos mortos, ainda abstratos, como o é para os empiristas, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários como o é para os idealistas, o conhecimento científico é mais, envolve teoria e prática, e envolve uma compreensão do mundo que implica uma prática que depende diretamente desse conhecimento.

Neste contexto, concordamos com Franco (1990) quando defende que são os homens, em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento. A ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade começa na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade- a práxis – é teórico-prática e, neste sentido, é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação - uma vez que é a teoria que guia a ação - e é prática, sem ser mera aplicação da teoria, - uma vez que a prática é a própria ação guiada - a mediada pela teoria; teoria entendida aqui como uma aquisição histórica, construída e produzida na interação que se estabelece entre homens e mundo.

Desse modo “é no curso do desenvolvimento dessa prática que vão surgindo as tarefas cognitivas, se engendram e se desenvolvem a percepção, o pensamento, a linguagem, e a consciência humana”. (FRANCO, 1990, p.66).

Sendo assim a teoria que embasa a produção de conhecimento que esta pesquisa se utilizou foi a teoria dialética materialista que busca conhecer a realidade concreta que existe independente da consciência humana, em coisa sua, submetendo se assim à própria práxis- teoria e prática, sabendo que toda teoria do conhecimento apoia-se direta ou indiretamente, numa concepção da realidade, entendemos assim que essa teoria não busca conhecer uma realidade rígida, imutável, estática, mas uma realidade em que a essência foi a própria dinâmica, ou seja, o movimento em que se constituiu e se constitui histórica e materialmente; especificamente (A organização do ensino-aprendizagem para a Educação Infantil).

Com base em Marx e Engels (1984), para se fazer história é preciso que, antes, os homens estejam em condições de viver, o que significa poder satisfazer suas necessidades básicas. Por isso que, para o materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento das faculdades humanas está diretamente relacionado à evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais. Parafraseando Rubinstein (1972), o homem, no início, trabalha para comer, passando mais tarde a comer para trabalhar, sua força de trabalho depende de sua alimentação.

Leontiev (1978a) nos expõe que Vygotsky foi o primeiro a formular a Teoria Histórico-Cultural, que previa uma apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes. Sendo a filosofia marxista sua base teórica para desenvolver seus postulados teóricos. O desenvolvimento do psiquismo é um dos problemas centrais da Psicologia soviética. E esta não só como teoria do desenvolvimento do psiquismo em relação à Psicologia mas, de forma abrangente, além de Psicologia, também se debruça sobre questões da Pedagogia.

O homem se relaciona com o mundo material que o cerca e essa relação é sempre mediatizada, a comunicação na sua forma exterior inicial, enquanto aspecto da atividade coletiva (brincar), isto é, coletividade direta ou sob uma forma interior, interiorizada, é uma condição específica indispensável para que a criança se aproprie dos conhecimentos construídos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

### **3.1 Teoria Histórico Cultural: contribuições para a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento**

Desde sua promulgação como direito e como primeira etapa da educação básica a educação infantil não entendeu que seu compromisso é com o desenvolvimento integral da criança e não apenas com uma educação escolarizada que tem como pano de fundo a aprendizagem de valores em si mesmo, como único fim, como tínhamos no modelo assistencialista. Como já mencionado noutros pontos desse texto, a necessidade de se pensar uma organização do ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, não pode se sustentar por uma educação que está implicitamente voltada ao educar apenas como manutenção de valores (aprendizagem das palavrinhas mágicas, hábitos de higiene pessoal e demais cuidados básicos, como se comportar numa fila ou no parquinho) essencial no processo educativo, porém muitas vezes comparado, ou até tido como sendo a mesma coisa, ensino e educação como se fosse ambos a mesma coisa.

Já sabemos que este fato está relacionado à forma histórica, social, cultural, econômica e política com que foi se delineando a Educação Infantil no Brasil. No entanto, o contexto atual do século XXI nos instiga a superarmos essa construção e avançarmos para as demandas reais postas nos nossos dias.

E para pensar tal organização, é imprescindível observarmos a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento ancorada num aporte teórico que aponte e defenda, como base do processo educativo, o ensino intencionalmente organizado que objetive o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A Teoria Histórico-Cultural é uma corrente psicológica

que aponta subsídios teóricos e metodológicos para a organização do processo ensino-aprendizagem como possibilidade para o desenvolvimento infantil.

A relação do processo de ensino e de aprendizagem que gera desenvolvimento na perspectiva da matriz Histórico Cultural é uma relação dialética; a aprendizagem resulta da interação entre processos externos (intermentais) e internos (intramentais), com a interiorização de signos<sup>16</sup> culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos. É realçado o papel da atividade humana sócio histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores, portanto, o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento. Libâneo (2009).

Nesta perspectiva ao ensino incumbe-se criar condições necessárias para que o desenvolvimento se realize: “O processo educativo, ao colocar a criança perante novos fins e novas tarefas, ao colocar novas perguntas e procurar os meios necessários, conduz o desenvolvimento” (KOSTIUK, 1977, p. 67).

Sabemos que a criança na Educação Infantil especialmente as de 4 a 6 anos já demonstram e dispõem em termos de conhecimentos e capacidades já desenvolvidas, em função das experiências de aprendizagem sejam elas da vivência familiar ou até mesmo da educação escolar, logo é possível compreender que no processo dialético há uma relação de cumplicidade mútua entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, observa-se que inicialmente o ensino tem a missão de provocar os demais.

Compreendemos desta forma o exposto nas autoras expostas;

Tais processos são de modo eminente psico-sociais, pois se referem à formação do psiquismo humano em seus diferentes, porém interligados, aspectos. A formação de capacidades mentais, afetivas, psicomotoras, etc. Tais capacidades, antes de serem desenvolvidas em cada criança individualmente, quer dizer, em cada novo membro da espécie encontra-se disponíveis na sociedade, na cultura. Por intermédio da aprendizagem, que se efetiva na convivência, nas trocas, na interação entre pessoas e entre pessoas e coisas, essas capacidades são partilhadas, passando a existir tanto no plano interindividual como intra-individual, como propriedade de cada um. (PALANGANA; GALUCH; SFORNI; 2002, p.113).

---

<sup>16</sup> Por signo, tem-se a compreensão do processo de apropriação das funções dos objetos pelas crianças que requer a compreensão do conceito de signo (instrumento psicológico). Com o intuito de analisar os signos enquanto instrumento psicológico, Vygotsky recorre ao conceito marxiano de ferramenta. De acordo com Vygotsky (2000), os conceitos de ferramenta e signo precisam ser analisados sob três aspectos distintos, quais sejam suas semelhanças, suas diferenças e suas convergências. Assim, ferramenta e signo podem ser considerados similares por ambos fazerem parte de um conceito mais geral que é a atividade mediadora, ambos possuem função mediadora na atividade do indivíduo: assim como a ferramenta reconfigura as relações de trabalho, o signo reconfigura as funções psíquicas. (MAGALHÃES, 2016, p. 51).

A aprendizagem vem a ser a apropriação dos saberes mediado na relação com outro e a cultura. Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977) argumentam: com o ensino e a aprendizagem modificam-se não só o que o sujeito pensa, mas também o modo como pensa, quer dizer, os processos mentais implicados na sua atividade.

Assim podemos compreender que;

A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente e são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. [...] A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. (VIGOTSKI, 2000, p.334).

Tomando como base o exposto fica evidente o lugar e o papel da organização de um processo de ensino e de aprendizagem para a Educação Infantil que busca a efetivação de uma prática pedagógica, visando à potencialização do desenvolvimento integral das crianças, portanto, defendemos que cabe a escola priorizar a criança proporcionando a esta situações de aprendizagem para uma verdadeira educação escolar humanizadora e desenvolvente, ao entender a escola como processo promotor do desenvolvimento humano.

Quando se reflete sobre as implicações que se desencadeiam da relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento é preciso compreender o que Vigostki (1988) explicita, que, essa relação tem que considerar dois níveis de desenvolvimento descritos por ele: o nível real, que equivale a conceitos, valores, regras e funções já estabelecidas e o nível potencial, que diz respeito a esses mesmos processos, porém, em formação.

Palangana; Galuch e Sforini (2002, p.119) enfatizam que;

No primeiro nível, o sujeito é autossuficiente em seu desempenho, enquanto no segundo ele requer apoio, orientação. Pois bem, um ensino que apenas se utiliza de capacidades e conceitos já formados não faz sentido. O ensino só se justifica se for capaz de produzir a formação de novas capacidades, principalmente, de análise (abstração) e síntese (generalização) junto à aprendizagem de novos conceitos, incidindo, assim, sobre a forma e conteúdo do pensamento do aluno. Em outras palavras, se provocar e levar a efeito níveis mais plásticos de desenvolvimento psíquico em geral e intelectual em particular. E, isto pode ser tanto no sentido de completar processos em formação, como no sentido de desencadear outros.

No entanto, sabemos que para que o processo de desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores aconteça, a criança precisará do mediador mais experiente para que este possa verificar e acompanhar junto à criança o que ela já aprendeu e assim poder organizar novas situações de aprendizagem afim de que a criança possa avançar para um nível de

aprendizagem mais elevado, e assim se desenvolva plenamente. Porém cabe a esse mediador mais experiente de fato conhecer como ‘as crianças aprendem e desenvolve se não este não terá fundamentos para criar as condições necessárias para que a criança avance seu nível de aprendizagem, logo é essencial compreender as relações entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Sobre a compreensão de desenvolvimento infantil teceremos algumas reflexões sobre o papel da linguagem, a relação entre linguagem e pensamento, alguns conceitos importantes para compreendermos a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento ao considerar como a criança aprende e como pode vir a desenvolver-se, se aquele que media esse processo tem pleno conhecimento teórico do que Vigostki chamou de: zona de desenvolvimento proximal, situação social de desenvolvimento, idades psicológicas, atividade principal da criança em idade pré-escolar, conceitos científicos e espontâneos tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento está intimamente permeado por estes.

Para clarificar a discussão sobre o desenvolvimento infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural podemos afirmar que não convém atribuir à própria criança a sua característica de inteligência, aprendizagem ou até mesmo personalidade, como sendo próprio de cada uma delas biologicamente. Se assim o fizermos, desconsideramos o lugar que a educação informal advinda da família, e também a escolarizada, tem no desenvolvimento humano, logo secundarizamos o papel da Educação.

Segundo Mello (2012) é preciso superar essa compreensão do ser humano e de sua constituição. Para essa estudiosa, a Teoria Histórico-Cultural propõe uma concepção de desenvolvimento humano como um processo de humanização que decorre das vivências experimentadas pelas crianças em situações materiais concretas de vida e educação que proporcionamos a elas - situações de acesso ao conjunto da cultura histórica e socialmente criada em que a criança, por meio de relações sociais, ativamente se apropria das qualidades humanas criadas no mesmo processo de criação da cultura. (MELLO, 2012, p.8).

Neste sentido, torna-se importante refletirmos sobre as demandas que essa nova compreensão atribui a todos que estão direta ou indiretamente envolvidos com processos educativos que preconizam o ensino-aprendizagem com crianças na Educação Infantil. Principalmente no que diz respeito à organização de um ensino que promova situações e vivências que produzam aprendizagem e, conseqüentemente, promovam desenvolvimento das qualidades humanas das nossas crianças, como elas podem vir a desenvolver-se.

Diante do aporte teórico preconizado pela THC para o desenvolvimento humano é imprescindível buscar compreender o lugar e o papel desempenhado pela comunicação. Esta ocorre desde a primeira infância nas relações concretas da criança com os objetos que a rodeiam, está necessariamente inserido na sua comunicação com os adultos, com outras crianças, com seus pares (comunicação evidentemente) e inicialmente prática. Essas comunicações têm, como ponto de partida, o subjetivo, na criança, o despertar de uma reação específica, provocada por aqueles que a rodeiam. É nesse interim que se diferencia a comunicação prática da criança com o meio que a cerca.

Desde a primeira etapa do desenvolvimento do indivíduo, a realidade concreta se manifesta através da relação que ele tem com o meio social, cultural, razão porque ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio de sua atividade que o torna humano. Isto constitui a base inicial sobre a qual se dá a aquisição da linguagem, a apropriação da comunicação através da e na relação social.

O nascimento da linguagem, segundo Leontiev (1978a, p. 86) “só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida na atividade principal, nas quais há a necessidade de se dizer alguma coisa”.

A linguagem é aquilo que através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática histórica, social e cultural da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelas crianças desta experiência e a forma da sua existência na consciência. (Leontiev, 1987).

A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre as crianças, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento da criança, não destacado ainda nas vivências sociais quando representam ou imitam a realidade objetiva. Assim a consciência só pode existir nas condições reais de existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo em que ela é vivida no processo da atividade humana, no caso de crianças, ao brincar. (LEONTIEV, 1978b).

“A consciência humana não é uma coisa imutável, alguns de seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivas com perspectivas a desenvolver-se.” (LEONTIEV, 1978b, p.89).

A consciência denominada por Leontiev (1978b) de psiquismo deve ser considerada na sua existência e no seu desenvolvimento, na sua conexão com o modo de vida, que é

concretizado pelas e nas relações sociais reais, pelo lugar proporcionado à criança e que desempenha nestas relações. O psiquismo humano não surge sem condições humanas de vida. A estrutura do cérebro e as condições de vida, educacionais, social, históricas são indispensáveis para que uma pessoa se converta em tal. Assim, o psiquismo humano (a consciência humana) é um processo de transformações qualitativas, não apenas quantitativas. A consciência humana se transforma igualmente de maneira qualitativa no andamento do desenvolvimento histórico e social da criança.

A apropriação pela criança de ações especificamente humanas manifesta logo de origem a sua propriedade principal, a de se fazer na comunicação. Assim “o desenvolvimento da psique da criança é de natureza social e tem lugar por intermédio do processo de interiorização, de transformação do intersíquico (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais).” (VYGOTSKY, 1984, p. 149).

Davydov (1988, p.31) reforça essa compreensão ao explicitar:

Precisamente nesta passagem das formas externas, realizadas, coletivas, da atividade, às formas internas, implícitas e individuais de realização da atividade – ou seja, no processo da interiorização, de transformação do intersíquico em intrapsíquico – é que acontece o desenvolvimento psíquico do homem.

Nesse sentido, na primeira etapa do desenvolvimento, a comunicação é prática e isso inicialmente limita sua função e as suas possibilidades, a limitação se deve ao fato de o conteúdo da experiência humana formado historicamente ser generalizado e fixado sob forma verbal. Para que a criança o assimile, ele tem de ser transmitido no sistema de significações verbais.

Isso se confirma no exposto em Bortolanza (2017, p.102) que afirma;

No início de seu desenvolvimento, fala sem pensar e pensa sem palavras, ou seja, imita a fala do adulto e seu pensamento é povoado de imagens indiferenciadas. Como a criança ainda não desenvolveu o pensamento verbal, ao apropriar-se do significado que está posto nos objetos que começa a explorar, ela precisa ser mediada por uma pessoa mais experiente, pois o significado não está dado no objeto. Inicia-se assim, gradualmente, uma relação a ser estabelecida entre o pensamento e a fala que conflui para o pensamento verbal da criança.

Assim nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é, para a criança, apenas um sinal que comanda a sua atividade de orientação em relação aos objetos que ela percebe pelos sentidos e que lhes permite manuseá-los, compará-los, distingui-los de outros objetos exteriormente semelhantes, ou seja, ela generaliza-os e analisa-os a um nível já superior, sob a forma refrata através do prisma da experiência social, fixada na significação da palavra.

E nas etapas seguintes a criança ao ouvir a palavra já adquire a faculdade de compreender e de utilizar a linguagem adequada, os processos de aprendizagem revestem-se de uma forma mais evoluída e a sua função eleva-se, e, por conseguinte, a aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações psíquicas, de operações intelectuais. (DAVYDOV, 1988).

Este é um bom ponto de partida para sustentarmos a defesa de um ensino que propicie à criança na Educação Infantil a aquisição dos conceitos espontâneos, cotidianos, que servirão de base para a apropriação futura de conceitos científicos em idade correspondente, nas suas relações e no seu movimento. Ou seja, processo de interiorização de ações exteriores e da cultura produzida e acumulada histórica, social e culturalmente, mas não é qualquer tipo de ensino que pode levar ao desenvolvimento das funções psicológicas da criança; “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 114). “A pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã) do desenvolvimento da criança”. (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

Por interiorização de ações entende-se a transformação gradual de ações exteriores em ações interiores. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular dos pensamentos e do conhecimento humano. Estas aquisições manifestam-se sob formas de fenômenos exteriores - objetos-conceitos verbais, saberes. A sua ação suscita reações nas crianças e aparece, nela, um reflexo destes fenômenos, todavia as reações primárias da criança à ação destes fenômenos só correspondem ao seu aspecto material e não às suas qualidades específicas. Para que a criança reflita esses fenômenos na sua qualidade específica (dê significados) deve efetuar em relação a ela sua atividade principal, (atividade objetiva das crianças de 1 a 3 anos, o brincar das crianças de 3 a 6 anos) conforme os adultos a realizam na sua atividade principal (o Trabalho).

Venguer (1976 apud LONGAREZI e PUENTES, 2017) demonstra que, no caso de uma criança de três anos, por exemplo, as explicações orais não são suficientes para orientar uma ação de desenhar um homem. Nessa etapa, a explicação precisa ser acompanhada da apresentação material ou materializada figura, foto, desenho ou o próprio o homem, com base na qual a criança será capaz de desenhá-lo por imitação. Por isso todo conhecimento que a criança precisa aprender para se humanizar, , precisa ser mostrado como uma ação exterior, para depois de tornar interiorizado



A ação psíquica se constitui primeiro de uma ação exteriorizada para depois se constituir em ação interiorizada. A aquisição de ações mentais, que estão na base da apropriação pelas crianças (herança) dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo ser humano supõe necessariamente que o adulto - no caso específico aqui, o (professor) - passe essas ações realizadas no exterior a ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas. O resultado é que estas ações adquirem o caráter de operações psíquicas estreitas de atos cognitivos, intelectuais, pensados, intencionalmente.

Conforme nos apresenta o Vygotsky (2006), o desenvolvimento é o nascimento de algo que não existia antes, não vem pronto no nascer e não estão ali prontamente a se desenvolverem por si só, prontas para acontecer naturalmente; são condições psicológicas que nascem na criança à medida que ela vivencia conflitos reais entre as pessoas com as quais se relaciona e com o mundo ao seu redor. Desenvolvimento tem relações com as novas formações psicológicas, que acontecem no momento em que a criança se apropria das criações humanas que lhe rodeia e lhe são apresentadas por outras pessoas.

Venguer (1976, apud LONGAREZI e PUENTES, 2017) também confirma o exposto;

As qualidades psíquicas não surgem por si só. Elas se formam no curso da educação e do ensino, nos quais se apoia a atividade da criança. Por esse motivo, não é possível dar uma caracterização psicológica da criança a uma idade determinada, sem que se tenha em consideração as condições de educação e de ensino. As crianças que estão em distintas etapas do desenvolvimento psíquico se diferenciam entre si, não pelo fato de apresentarem distintas qualidades psíquicas, mas porque nelas, em determinadas condições de educação e de ensino, podem se formar diferentes qualidades e a caracterização psicológica da idade consiste, sobretudo, na distinção daquelas qualidades psíquicas que, em virtude das necessidades, dos interesses e dos tipos de atividades existentes serão formadas nas crianças dessa idade (VENGUER, 1976, p.78 apud LONGAREZI e PUENTES, 2017, p.223).

Acredito que esse entendimento de que o desenvolvimento infantil, psíquico, integral não acontece de forma natural e sim por meio das relações de aprendizagem, especialmente, com o professor, é a primeira reflexão que precisa ser compreendida pelos profissionais que atuam na Educação Infantil, pois essa os levará a compreender a dimensão do seu trabalho para garantir esse desenvolvimento.

Sabe-se que, historicamente, esteve imerso na cultura da infância um desenvolver-se naturalmente e que o professor apenas acompanha e monitora esse desenvolvimento. No entanto, nas últimas décadas, os estudos precedentes da Teoria Histórico-Cultural têm mostrado que, se os adultos que rodeiam as crianças, não inseri-las culturalmente no mundo que os rodeiam, elas não poderão apropriar-se desses elementos que as circundam, posteriormente não

poderão integrar-se a este meio como seres culturais e, sobretudo em desenvolvimento. De maneira implícita, a criança pode até aparentemente estar inserida culturalmente uma vez que, participa das relações sociais, mas isso por si só não garante à criança condições para que ela se aproprie dos elementos culturais de forma efetiva, ao ponto de poder intervir e transformar esta.

Na concepção histórico-cultural, o desenvolvimento está diretamente ligado ao movimento histórico da sociedade, atentando-se para as polaridades: individual-coletivo, biológico-social, natureza dada no nascimento e natureza herdada histórico-culturalmente, ou seja, o desenvolvimento só é real se houver apropriação dos signos culturais pelos sujeitos envolvidos.

Assim sendo o desenvolvimento integral da criança decorre de uma relação entre os processos naturais e culturais, pelos quais “ambos os planos de desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e se amalgamam um com o outro” (VYGOTSKY, 1995, p. 36), e nessa organização humana, o biológico modifica-se, tornando-se, além de biológico, histórico, na qual a criança se desenvolve ao incorporar as diferentes ações próprias do homem, ou seja, a experiência social.

A esse respeito, Venguer (1983 apud Longarezi e Puentes, 2017) diz que é pela educação e pelo ensino que a experiência humana se transmite. Portanto, as noções humanas são formadas por intermédio da transmissão dessas experiências. Para este autor, o ensino intencional, planejado, direcionado para a temática que se preocupa em possibilitar à criança o necessário para o seu pleno desenvolvimento é a base principal que se deve pautar toda a Educação Infantil, considerada essa a etapa, o período da vida mais sensível e rico para o desenvolvimento integral da personalidade da criança.

Com base no exposto, é necessário

[...] que o ensino não seja espontâneo, mas que se realize com sensatez, que persiga um objetivo determinado e que se preocupe, especialmente em dar à criança aquilo que necessita para conquistar seu pleno desenvolvimento. Para conseguir isto se necessita conhecer como se relacionam entre si o ensino e o desenvolvimento a partir destas relações, para poder determinar o que é preciso ensinar à criança nas diferentes etapas da primeira infância e na pré-escola, e como devemos fazer isso. (VENGUER, 1976, p.63 apud PUENTES e LONGAREZI, 2017, p. 219-220).

Como mencionado, é por meio de uma organização sistemática, do processo de ensino e de aprendizagem que se consegue articular essas relações que podem favorecer o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Os estudos de Venguer (1976 apud Longarezi e Puentes, 2017) apontam que, na proposição de um ensino desenvolvimental para a Educação Infantil, é uma premissa de que os métodos precisam ser adequados, e respeitar as especificidade da idade da criança para que ela possa compreender o que está sendo solicitado no momento de orientação da atividade de estudo: “o ensino somente terá êxito quando a orientação da atividade for adequada ao nível de desenvolvimento psíquico já adquirido pela criança e, portanto, compreendida” (VENGUER 1976, p.64 apud PUENTES e LONGAREZI, 2017, p. 222).

Sendo assim, o conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o mais importante da Psicologia postulada por Vigostki e seus precursores. Para sistematizá-la, foi necessário modificar o ponto de vista da Psicologia tradicional existente na época de Vygotsky, pois a psicologia tradicional vigente de seu tempo era unilateral, desconsiderava o desenvolvimento histórico das funções mentais, e esta não diferenciava, e muitas vezes até confundia, aspectos naturais de culturais e aspectos biológicos do desenvolvimento infantil de aspectos sociais. O que imperava era o estudo da criança, da infância, de desenvolvimento infantil de forma abstrata, desconsiderando o meio social e cultural e as relações materiais, simbólicas existentes nos contextos onde estas crianças estavam inseridas.

Suas inquietações estavam assentadas no estabelecimento das diferenças entre os processos de desenvolvimento das funções psicológicas elementares (próprias dos animais) e das funções psicológicas superiores (aquelas que se desenvolvem ao longo do processo do desenvolvimento humano, tendo em vista as relações que se estabelecem entre os seres humanos).

Vygotsky (1977), ao estudar o desenvolvimento psicológico infantil, relaciona esse desenvolvimento ao ensino de um determinado conteúdo escolar e suas consequências para o desenvolvimento psicológico e, para tal, ele formula e desenvolve o conceito de situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e idade psicológica.

Para falar de desenvolvimento infantil, Vygotsky aponta como ponto de partida: “A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante um dado período [etário]”; portanto, para estudar a dinâmica de uma idade, é preciso primeiramente explicar a situação social de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1977, p.198).

A situação social de desenvolvimento torna-se ponto de partida porque, nela, a criança vivencia uma contradição básica daquilo que já sabe (funções psicológicas elementares já desenvolvidas) e aquilo que demanda suas relações sociais, que fará superar isso que já sabe.

Ao tentar superar aquilo que já sabe, a criança se engaja em diferentes atividades concretas e específicas interações que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes. Assim, uma necessidade é substituída por outra e assim sucessivamente.

O contexto cultural é fonte de desenvolvimento e, essencialmente, social. Para Vygotsky (1977), o ser humano é um organismo ativo, cujo processo de desenvolvimento é constituído e constituinte pelo ambiente sócio-histórico-cultural à linguagem.

Por isso a situação social de desenvolvimento é um conceito fundamental proposto por Vygotsky (1984, p.189) “como um processo único de autodesenvolvimento” no qual considera a criança como um todo, como uma pessoa integral, já que esta enquanto age sobre o material-mental, o social-pessoal ou o mental-pessoal está refletindo sobre sua vivência e isso só é possível na situação social de desenvolvimento.

Dessa forma, a condição em que a criança se encontra para o desenvolvimento, ou seja, a sua situação social de desenvolvimento se manifesta pelo modo como ela se relaciona, pela maneira como percebe, vê, compreende e se expressa durante as vivências e pelo lugar que lhe é atribuído por aqueles que a cercam.

Nesse processo, a nova formação psicológica produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram.

Venguer (1976, p.64, apud Puentes e Longarezi, 2017,p. 223) concorda com Vygotsky (1984) ao afirmar que “o ensino deve ter em conta o grau de desenvolvimento alcançado não para se deter nele, mas para poder compreender qual será o próximo passo a seguir, isto é, aonde o desenvolvimento deve ser conduzido”, denominada de zona de desenvolvimento proximal.

A definição mais clara para o conceito de zona de desenvolvimento proximal se encontra no exposto: “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1984, p.211; 1977, p.202). O papel desse conceito é apontar, mostrar, evidenciar a importância de um lugar e momento no processo de desenvolvimento da criança.

Em Vygotsky (1984) vemos que a zona de desenvolvimento proximal não é um conceito que pode ser associado à capacidade de aprendizagem de habilidades ou competências de atividades específicas individualmente como andar de bicicleta ou aprender amarrar o sapato; tem relações com as aprendizagens que preconizam o desenvolvimento integral da criança.

Venguer (1976 apud Longarezi e Puentes, 2017) afirma que uma criança que faz rabiscos, ainda que incompreensíveis e consegue lhes atribuir um significado, tem em potencial as condições para a ação de desenhar, embora ainda precise da imagem material ou materializa como já citado anteriormente, por meio da intervenção intencional do ensino, haverá possibilidades de desenvolver a habilidade potencial de desenhar.

E neste sentido compreendemos o papel de mediador que o professor tem na organização, proposição e execução do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

A presença do professor mediando o processo de aprendizagem da criança é indispensável, uma vez que ela não tem potencial como algo de sua propriedade; o potencial na verdade é um indício que já estão acontecendo algumas maturações, que quando observadas atentamente pelo professor lhe permite intervir de forma significativa, tornando essa aprendizagem prazerosa e significativa para a criança, evitando que esta fique apenas fazendo as mesmas atividades mecanicamente como reescrever, copiar, pintar, descontextualizadas de reais motivos para estar fazendo-as, ou seja, muitas vezes sem avançar nisto que já sabe fazer.

Portanto, podemos objetivar a divisão da idade psicológica durante o desenvolvimento humano de cada pessoa, proposta por Vigostki (1984) da seguinte forma, 3 momentos na primeira infância: no primeiro momento, temos a comunicação emocional do bebê; essa comunicação é direta destes com os adultos. Desde o nascimento até um ano aproximadamente essa é a atividade principal e constitui-se como fundamento para a formação de ações físico-sensório-motoras de manipulação.

Confirmando o exposto em Vigostki, Facci (2004) acrescenta;

Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social. (FACCI, 2004, p.67).

No segundo momento ainda na primeira infância, temos ainda a atividade objetal manipulatória, segundo a mesma autora a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática e, é por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos.

Num terceiro momento na primeira infância temos os jogos de papéis, brincadeiras como atividade principal; Facci (2004) esclarece que por meio dessas atividades, a criança

“apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos” (p.69), por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos.

Terminando a primeira infância temos a atividade de estudo; Leontiev (1978a), explica que o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto, agora se torna diferente. Na escola e também em casa, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em durante seu desenvolvimento, a criança tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes.

Na adolescência podemos dizer que a atividade principal que caracteriza a idade psicológica é a comunicação íntima pessoal; nessa fase eles acreditam ter alcançado as mesmas capacidades psicológicas da vida adulta, no entanto sabemos que não é assim por isso, Elkonin (2009), diz que essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas.

E na vida adulta temos como característica da idade psicológica a atividade profissional/estudo. Na verdade, cada idade representa um degrau qualitativamente determinado no desenvolvimento psíquico do homem, sendo um destes a idade infantil. A infância, sua periodização e as peculiaridades psicológicas são diferentes em cada etapa da humanidade.

Na Teoria Histórico-Cultural, essa definição de momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento à idade adulta é chamada de periodização e, nessa, os estágios não são imutáveis (VYGOTSKY, 1997).

Cada estágio, degrau, corresponde a um determinado tipo de atividade principal em cada período etário. As forças que movem o desenvolvimento da criança de uma idade a outra acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento da idade anterior determinando como necessidade interna, o fim da etapa vigente em direção à etapa seguinte. Nos períodos de crises, produzem-se mudanças, rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto. A passagem de um estágio a outro não se realiza por um via evolutiva, mas revolucionária. (LEONTIEV, 2010).

Pasqualini (2006) confirma a assertiva ao dizer que o conteúdo e o encadeamento dos estágios do desenvolvimento não são universais ou imutáveis, assim como a transição de um estágio a outro não é linear. O desenvolvimento depende de condições histórico-sociais e envolve rupturas e saltos qualitativos.

A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. A crise dos sete anos, por exemplo, na passagem da idade pré-escolar para a idade escolar é caracterizada pela perda da espontaneidade infantil. A criança se comporta de modo estranho, não de todo compreensível, um tanto artificial, forçado. Comporta-se de modo teatral, faz brincadeiras. A perda da espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual em oposição à ação ingênua e direta, próprias da criança. (Leontiev, 2010).

Em relação às crises que ocorrem na passagem de uma idade psicológica a outra, Leontiev (2010, p.67) afirma que;

A existência do desenvolvimento de crises é conhecida há muito tempo, e a interpretação clássica de tais crises é que elas são causadas pelas características interiores da criança em maturação e pelas contradições que surgem nessa área, entre a criança e o ambiente. Do ponto de vista desta interpretação, as crises são, é claro, inevitáveis porque essas contradições são inevitáveis em quaisquer condições. Porém, não há nada mais falso na teoria do desenvolvimento da psique de uma criança do que esta ideia. Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.

Nesse processo, ocorre uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica. Isso significa que a atividade de estudo, de orientação precisa estar adequada ao nível real de desenvolvimento da criança porque opera sobre a base de habilidades já desenvolvidas. Por outro lado, as atividades de execução, controle e correção devem estar adequadas ao nível de desenvolvimento próximo, porque têm a função de gerar o desenvolvimento de novas ações e conceitos. (Venguer, 1976, apud Longarezi e Puentes, 2017).

É na atividade e pela atividade que as funções psicológicas superiores se desenvolvem; cada período etário tem uma atividade-guia ou atividade principal que é a principal fonte de desenvolvimento no interior daquele período (VIGOTSKY, 1979, pp.15-16).

A atividade principal da criança à caracterizada pelos três atributos seguintes: Primeiro ela é atividade em cujas formas surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve

em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. À criança começa a aprender de brincadeira.

Segunda atividade principal é aquela nas quais processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

Terceira atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas: e os padrões apropriados de comportamento (“O que é um soldado do Exército vermelho?”, “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este, é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (LEONTIEV, 2010, p. 64).

As contradições que surgem no curso do desenvolvimento psíquico e que conduzem à aparição de novas necessidades e interesses e à assimilação de novos tipos de atividades são as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico. Leontiev (1978a).

Para Petrovski (1985) a atividade guia é definida também como:

Forma de relação viva da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade, o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas prioridades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade. (PETROVSKI, 1985, pp. 142-143).

O que poderia caracterizar a atividade principal da criança em idade pré-escolar é aquilo que ela faz intencionalmente que objetiva atender a uma necessidade dela, logo nem tudo que ela faz pode ser considerado a atividade, apenas aquela que aponta a satisfação de uma necessidade. Por isso, em momentos distintos do seu processo de desenvolvimento, há uma



atividade que indica as suas possibilidades e o lugar que ela ocupa nas relações sociais, denominada de ‘atividade principal’. São elas: o jogo, o estudo e o trabalho.

No caso específico para este trabalho, a ênfase é o jogo, já que este é a atividade principal da criança, que se encontra nos anos finais da Educação Infantil. O surgimento de novas necessidades indicadoras das possibilidades futuras da criança é o sintoma da passagem para outro nível do seu processo de formação, isto é, de uma nova atividade principal, que complexifica a sua relação com a realidade.

Na idade de 3 a 6 anos, o processo de desenvolvimento é marcado pela atividade do jogo de papéis, do faz-de-conta, do brincar. Portanto, dar-se-á atenção especial para o seu conceito e seus efeitos no desenvolvimento infantil nas páginas seguintes. Por isso, a recorrência ao olhar dos seus principais pesquisadores e teóricos: Vygotsky, Rubinstein, Leontiev, Elkonin, Venguer entre outros.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para a organização de um ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, apresentando-nos suporte teórico a fim de compreendermos como a criança se desenvolve por meio de sua atividade principal: jogos e brincadeiras. Crianças de 3 a 6 anos de idade, durante sua atividade principal, têm o desenvolvimento da imaginação e da função simbólica, formação das vivências generalizadas e a orientação consciente. A criança passa a imitar os adultos realizando uma projeção do que presenciam nos adultos. Leontiev (1978a).

Posteriormente ele deixa de imitar e passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Assim, a imitação não é considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de modelo, uma vez que ao realizá-la, a criança está construindo, em nível individual, o que observou nas outras pessoas a sua volta.

Isso só é possível, segundo Vygotsky (1997), porque a realidade assume um papel junto às funções psíquicas onde a imaginação (mecanismo psicológico) e a atividade criadora se relacionam, porque a imaginação não cria nada se não tiver sido experimentada numa situação real; assim só existe atividade criadora, se houver uma realidade vivenciada, sendo a experiência acumulada pelas crianças o material indispensável no processo criativo-imaginário.

Dentro dessa mesma perspectiva psicológica, vemos em Elkonin (1904 apud LEONTIEV, 1978a) a premissa de que a situação imaginária situada no mundo dos jogos, brinquedos, brincadeiras ganha força ao permitir à criança assumir o papel de outra pessoa.

Vygotsky (1997) em seus postulados defendia que elementos fundamentais da brincadeira, bem como suas características são: situação imaginária, a imitação e as regras. Para

este autor, a brincadeira é a atividade da criança não porque ela assim o faz com frequência, mas porque esta a humaniza, quando oportuniza a mesma adaptar-se a atender suas necessidades, anseios e desejos.

É no momento de brincar que as crianças se põem assuntos e provocações além de seu comportamento diário, levantando pressuposições, na busca de entender os problemas que lhes são indicados pela realidade na qual interagem. Igualmente, ao brincarem, estabelecem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a probabilidade de alterá-la, a criança constantemente evoca o mundo dos adultos no seu brincar, evidenciando que o meio social determina o conteúdo de suas ações, conforme assegura Leontiev (1998).

Diante da possibilidade de criar e recriar a realidade na qual vivem e se aculturam, as crianças devem ser estimuladas pelo professor na Educação Infantil a viverem por meio de sua atividade principal situações problemas que objetivem avançar dos conceitos espontâneos já apreendidos e apropriados para aqueles espontâneos que ainda não dominam. Os conceitos espontâneos já desenvolvidos são caminhos para o conceito científico a ser apreendido na idade psicológica seguinte a dos 3 aos 6 anos. (Vigostki, 2005).

Sobre a relação conceitos espontâneos e conceitos científicos na Educação Infantil Sforini (2004) acrescenta;

[...] a criança faz uso dos conceitos, mas não consegue explicar as razões do seu uso. Por exemplo, quando a criança pequena utiliza a palavra 'pai', mesmo que a use em contextos adequados, não tem consciência de que a mesma representa uma determinada relação de parentesco. O uso que faz do termo está vinculado à pessoa, ao objeto, à coisa em si e não propriamente ao conceito. Já os conceitos científicos têm início numa atividade mediada em relação ao objeto. Começam na esfera do caráter consciente e da intencionalidade e dirigem-se à esfera da experiência pessoal e do concreto. (SFORINI, 2004, p.78).

Mesmo em situações de aprendizagem de conceitos espontâneos com crianças pequenas, sabe-se que o ensino não pode ocorrer de forma direta à criança, por meio do significado da palavra, e por isso Vigostki (2005, p.72) conclui;

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto um verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

Para o referido autor os conceitos espontâneos e os conceitos científicos estão interligados, numa relação onde um dá passagem para o outro, os espontâneos são a base para a formação do pensamento teórico durante a aprendizagem dos conceitos científicos.

Davydov (1988) a esse respeito expõe;

Embora o pensamento das crianças tenha alguns traços em comum com o pensamento dos cientistas, artistas, filósofos da moral e teóricos do direito, os dois não são idênticos. As crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de aprendizagem. Mas, ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos. Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilenkov, “seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conhecimento”. (pp. 45-46)

Sforni (2004) também corrobora com a afirmativa de Vigostki;

O acesso ao conceito científico ocorre via instrução; é, portanto, um conhecimento que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata, em momentos organizados com o fim explícito de ensinar e aprender. A relação da criança com o conceito científico é mediada por outros conceitos elaborados anteriormente (SFORNI, 2004, p. 78-79).

A relação de dependência entre as linhas opostas de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos dá um novo significado ao conceito vygostskiano de Zona de Desenvolvimento Próximo. Em termos conceituais, o que forma a Zona de Desenvolvimento Próximo são os conceitos espontâneos, que, apesar de presentes, não são conscientes na criança; estão iminentes, próximos, manifestam-se e desenvolvem – se em colaboração com o adulto, configurando o movimento inconsciente consciente e podendo, posteriormente, mediante a ação da aprendizagem do conhecimento sistematizado, ser realizado de forma autônoma pela criança (SFORNI, 2004, p.80).

Compreendemos que durante a organização dos processos de ensino de ensino aprendizagem para a Educação Infantil, o objetivo de ensino não é entulhar as crianças com conceitos científicos descontextualizados da sua situação social de desenvolvimento, mas observar os espontâneos que as crianças já se apropriaram para partir para a evolução deste até se chegar aos científicos, mesmo que não se chegue ainda na primeira infância, mas isso não é uma regra, pois vai depender do quanto à criança já avançou de sua zona de desenvolvimento real até a sua próxima, e assim por diante, é a criança que dá indícios do que já se apropriou dos conceitos espontâneos, e ao mediados, ou seja, ao professor como mais experiente cabe organizar a aproximação dos conceitos científicos, conforme a necessidade educativa da criança e seu desenvolvimento.

Já que à medida que a criança se apropria do conceito espontâneo ele não se extingue, mas cria possibilidades de ser ampliado futuramente, ou seja, “é na primeira infância que se

encontra a raiz para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos científicos” (FACCI, 2004, p.109).

Podemos concluir que é durante a Educação Infantil que as crianças devem vivenciar as situações de ensino-aprendizagens a fim de terem acesso a organização do pensamento por vias de aprendizagens dos conceitos espontâneos e à medida que vão se aproximando da zona de desenvolvimento próximo o professor tem condições de propor diversificadas vivências que levem ao conhecimento de novos conceitos e significados, só não pode perder tempo fazendo com que a criança só fique repetindo o que já sabe, o objetivo é avançar cada vez mais na apropriação dos signos e conceitos até usa-los nas suas experiências diárias na vivência social e cultural.

### **3.2 Implicações Pedagógicas da THC para a organização do processo educativo na Educação Infantil**

A Educação Infantil tem o papel fundamental de disponibilizar as objetivações culturais coletivas, para garantir o desenvolvimento infantil à apropriação individual de cada criança nele envolvido. Como já citado anteriormente, nesse contexto, o processo de ensino pautado no fazer pedagógico do professor, dotado de planejamento e intencionalidade e conseqüentemente o de aprendizagem por parte das crianças que estão ansiosas e querem aprender, pode ser um caminho que nos leve a uma educação que promova o desenvolvimento das crianças e nos levará a uma Educação Infantil desenvolvente <sup>17</sup>, com fins “a preeminência de uma escolarização à altura dos seus máximos alcances na vida de todos os indivíduos, independente da idade que tenham”. (MARTINS; ABRANTES, 2016, p. 14).

Ainda confirmando a necessidade de uma prática educativa didaticamente intencional, Martins e Abrantes (2016), defendem que o conhecimento dos objetos a serem apreendidos, compreendidos se dá por meio de captação sensorial; logo, estamos falando que o papel da educação escolar começa com bebês, crianças, jovens e adultos, e que, no processo educativo com estes, a formação de conceitos atravessa todos os períodos do desenvolvimento.

Vygotsky (1995) afirma o papel dos signos na transformação qualitativa do psiquismo, bem como ao afirmar que os signos precisam ser transmitidos. Apresentando-nos como o ensino é uma condição primária e fundante do desenvolvimento, ele propõe que entre ensino e

---

<sup>17</sup> Ações de ensino que sistematicamente promovem complexificação das funções psíquicas, proporcionando o conflito interno que vai ser o motor desencadeador de novas funções psíquicas superiores ao contrário, das conhecidas em serem produzidas para reproduzir a vida cotidiana, e que são tipicamente baseados no espontaneísmo das crianças, de maneira muito assistemáticas. (MELLO, 2012).

desenvolvimento tenha-se uma relação de interdependência e reciprocidade, ou seja, à medida que a quantidade de aprendizagens promovida por meio do ensino qualifica o desenvolvimento, na mesma medida, a quantidade de desenvolvimento alcançado qualifica as possibilidades para o ensino. Exemplificando: se uma criança de 6 anos que não teve acesso aos conhecimentos culturais de forma sistemática, organizada, intencionalmente pedagógica, não teve condições de se apropriar do mundo que a rodeia, não foi levada a desenvolver suas funções psíquicas elementares.

Os pesquisadores Pasqualini (2006, 2010, 2013), Arce (2004a- 2004b- 2006, 2007), Lazaretti (2008, 2013), Mello (2012), Martins et al (2005, 2007, 2016), Franco e Chaves (2016), Facci (2004, 2016), em pesquisas realizadas sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, constataram que as ações pedagógicas realizadas nas escolas de Educação Infantil são propostas muitas vezes polarizadas que, de um lado, reforçam que o necessário é dar ênfase ao desenvolvimento da oralidade, à compreensão das transformações em curso tanto nos grupos sociais como nos elementos da natureza, ainda a elaboração das primeiras hipóteses sobre a língua escrita, não fica de fora, a construção do conceito de número e das noções de tempo e espaço na interação das crianças com uma realidade socialmente construída.

Conforme expõem estes pesquisadores, por outro lado, há também a existência de ações pedagógicas que defendem que a base do fazer pedagógico tem que se estruturar sobre a necessidade da criança na ênfase da construção da identidade pessoal e de grupo, do mundo da poesia, da fantasia, além do desenvolvimento das habilidades motoras, ainda se sobressaem atividades que envolvem situações em que as crianças trabalham sua capacidade de viver jogos simbólicos.

Segundo Vygotsky (1978), em cada etapa de desenvolvimento, a criança tem certo tipo de atividade que permite, dentro das particularidades desse desenvolvimento, a ampliação de suas qualidades humanas. Ele formulou a teoria da idade psicológica já explicitada anteriormente, na qual ele compreende que cada idade psicológica é permeada por uma atividade que guia o desenvolvimento da criança. Em se tratando de Educação Infantil, mas precisamente na fase que compreende a idade dos 3 aos 6 anos, o brincar é a atividade principal, não porque é o que a criança passa a maior parte do seu tempo realizando, mas porque esta situa a criança a viver a objetividade que a rodeia.

O interesse pelo brinquedo aparece na criança a partir de sua necessidade de agir em relação ao mundo dos objetos acessíveis a ela, mas especialmente em relação ao mundo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto, ou seja, de agir como ela vê os outros

agirem, da maneira que lhe orientaram, e assim por diante. Por exemplo, uma criança viu em um desenho animado um adulto cavalgando, ela quer cavalgar, mas não tem o cavalo e, ainda que o tenha, não tem capacidade física para tal, logo pega o cavalo de pau, ou alguma objeto que lhe faça as vezes, e cavalga por todo quintal. Ocorreu uma espécie de substituição de um objeto que pertence ao mundo do adulto, por objetos diretamente acessíveis a ela. (Leontiev, 1978b).

Na atividade exemplificada, a criança pratica uma ação que tem um objetivo consciente que dirige a ação -montar a cavalo-, e isso não é montar num cachorro, num banco da praça, numa bicicleta, e sim montar a cavalo e, para tal, ela realiza esta operação sob condições reais, objetivas, operação no sentido de pegar o pedaço de pau e realizar a ação: montar no cavalo.

Para compreendermos a importância da ação nesse processo de objetivação das situações reais vivenciadas pelas crianças, repetidas e representadas no brincar, explicita-se o experimento realizado por Fradkina (1925, apud LEONTIEV, 1988) ao observar crianças brincando de dar injeção. Elas esfregavam a pele do braço com algodão e álcool, faziam arranhões no local para demarcar e em seguida aplicavam a injeção. A pesquisadora sugeriu às crianças usarem álcool de verdade na brincadeira. Elas amaram, mas ao ouvirem que primeiro tinham que vacinar para depois usar o álcool, a alteração desagradou as crianças que não aceitaram a ideia de passar o álcool depois da vacina.

Como se observa no exposto, as condições da ação podem ser modificadas, álcool de verdade ou de brincadeira, apenas no imaginário, mas os conteúdos e a sequência da ação sempre vão corresponder à situação real; a ação praticada pelas crianças no brincar de dar injeção é uma ação real para cada uma, que é tirada da vida real. Sendo assim, tanto a ação aplicar injeção, quanto a operação lúdica que é o próprio manuseio do algodão, do álcool, da injeção, mesmo que imaginários, ou substituídos por lápis, papel, cola, e outros objetos acessíveis a elas também são objetos muito reais para cada uma durante a operação para concluir a ação. As operações das crianças enquanto brincam são reais.

A esse respeito nota-se a necessidade de observação para aspectos que exigem da criança habilidade motoras, destreza de ação, atenção e agilidade, por exemplo, quando ela pega a cadeira na sala de aula e, ao subir nela, faz movimentos bruscos sem ter o cuidado de cair e se machucar bruscamente, pois a ela interessa subir na moto e fazê-la andar e dar voltas e até fazer manobras radicais com a mesma, uma vez que para ela, tanto a ação andar na moto, como a operação subir, empinar, rodopiar, são reais.

É importante refletir sobre a naturalização que é dada a esse processo, tomado muitas vezes como algo simplesmente fantástico, maravilhoso, prazeroso na estrutura brincar. Parafraseando Leontiev (1988), ela está refletindo a consciência uma vez que a ela imprime uma imagem do que é real (moto) a qual requer operações reais que ela executa incluindo o conteúdo da ação: empinar, balançar, fazer manobras, frear, ou pará-la, reproduzindo no brinquedo sua consciência, e assim tendo a imagem do objeto da ação-moto, de forma muito adequada. Isso, segundo o mesmo autor:

Nas premissas psicológicas da brincadeira, dos jogos, não há elementos fantásticos... Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, no entanto, o fato de ter a moto representada pela cadeira, surge sim o imaginário no sentido de situação lúdica imaginária (LEONTIEV, 1988, p.127).

Portanto a ênfase não é dada ao imaginário no sentido deste governar a ação e a operação; ao contrário, esta nasce da discrepância entre ação e operação, “não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições de ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 1988, p.127).

Neste interim é necessário compreendermos como o imaginário tem seu lugar nesse processo de objetivações do real, em todas as ações e operações aqui exemplificadas o significado e o sentido dado ao objeto está, de alguma forma ligada, a cadeira adquire um sentido lúdico e imaginário de uma moto, depois, ela mesma atribui à cadeira outros sentidos e significados: sentar. Assim explica-nos Leontiev (1988) que a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito, mas surge realmente no próprio processo de brincar.

Lukov (1955, apud LEONTIEV, 1988) nos dá embasamento teórico para compreendermos esse processo que envolve significado e sentido e, conseqüentemente, o imaginário no momento do brincar da criança, quando observa três crianças, das quais duas brincam no jardim de infância, mas decidem mudar a mobília do ambiente e querem um cavalo e utilizam um bloco de madeira como um cavalo. A terceira criança que ainda não entrara na brincadeira, só observava, faz um comentário afirmando que aquele bloco não era um cavalo. No entanto, após permanecer realista, adere à brincadeira: o bloco de madeira, não apenas é um cavalo, mas será qualquer outro objeto real que assim a sua consciência e imaginação exprimirem. O que se observa do exposto é que o objeto acaba tendo um sentido e significado com obtenção de melhor efeito para ela.

A pertinência do lugar do brincar no processo de organização do ensino-aprendizagem para crianças de 3 a 6 anos, se justifica pelo fato de as ações e operações serem sempre reais e

sociais, uma vez que nela as crianças assimilam a realidade humana. A esse respeito Leontiev (1988) enfatiza que:

Uma criança que se imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua própria ação é uma representação não de certo motorista concreto, mas de um motorista no geral, nas suas ações concretas, assim esta atividade lúdica é uma atividade sempre generalizada. (LEONTIEV, 1988, p. 130).

O mesmo autor afirma que o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, uma ação generalizada, dirigir.

Compreender a dimensão de brincadeiras e brinquedos é essencial para um planejamento de situações de aprendizagem, portanto é essencial partir-se da premissa que as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos, a descoberta da realidade objetiva desses humanos com esses objetos, inserindo-os assim em relações sociais humanas.

Quando se fala da necessidade da criança durante sua atividade principal, Davydov (1988) expõe;

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa etc.). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão diretamente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto sob a forma ideal. O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. (p.9).

Em Davydov compreendemos, que;

A atividade humana tem uma estrutura complexa que incluem componentes como: *necessidades percebidas, capacidades, objetivos, tarefas, ações e operações*, que estão em permanente estado de interligação e de transformação. (DAVYDOV, 1988 p. 9).

Assim sendo, compreende-se que a atividade principal surge da necessidade da criança que se move para o objeto, conforme explicita Leontiev (2010) no andamento que vai de necessidades a objetos se esgota quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da



necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que estes objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação.

Como explica Leontiev (1988) nesse período do desenvolvimento se forma pela primeira vez “a subordinação consciente e autônoma de uma ação a outra” (p. 61). Observam-se as primeiras correlações entre os motivos da atividade da criança, que se formam sobre a base da separação entre os motivos mais importantes e aqueles que se subordinam a eles. Por exemplo, a criança que em casa tem os cadarços do seu tênis amarrados por um irmão mais velho ou outro parente não sentirá necessidade de amarrá-los, no entanto se a mesma criança no ambiente escolar vê seu amiguinho amarrando sozinho o próprio cadarço possivelmente sentirá necessidades de também amarrar os seus, sem a ajuda da professora ou do amiguinho, e o exemplo se entende para a situação de em casa muitas vezes comer com auxílio dos pais, mas na escola come sozinha.

González e Mello (2019) também explicitam a esse respeito;

A assimilação das significações sociais deve partir de motivos e necessidades das próprias crianças. Elas precisam ser motivadas para que compreendam e sintam os significados de suas ações e dos outros, de forma a tornar a vida em sociedade mais humana. Internalizar as significações da perspectiva do sentido objetivo e subjetivo auxilia o indivíduo a tornar-se mais humano, à medida que autocontrola sua conduta. (p.2).

Para esses autores o professor como mediador precisa criar as condições reais, os motivos e necessidades, afim de que as crianças possam aprender os conteúdos e saberes escolares de forma problematizada em que estes possam ser instigados a se envolverem na resolução desta.

Leontiev (2010) esclarece que há, pois, um entrelaçamento do objetivo em relação ao motivo, ou seja, a atividade provoca um sentido. Por sua vez, a ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte” (ibidem, p.154).

Pasqualini (2015) coloca assim para uma melhor compreensão;

A criança torna-se capaz de realizar durante longo tempo uma ação que não gosta em vista da perspectiva de ter acesso à outra mais interessante, como, por exemplo, numa situação em que a criança se aborrece montando quebra-cabeças e lhe oferecem outro brinquedo mais interessante – mas com a condição de que ela só poderá brincar depois que terminar o quebra-cabeça. Ao concluir a montagem deste, a criança lembra imediatamente o adulto que agora deve receber o brinquedo prometido. Essa conquista do desenvolvimento psíquico tem estreita relação com o surgimento e formação de novos motivos da atividade infantil. (PASQUALINI, p.204, 2015).

É isso que pode provocar mudanças na atividade principal. As operações consistem no modo de execução de uma ação, são os conteúdos necessários de qualquer ação, determinada pela natureza da tarefa como e exposto.

Segundo Leontiev (2010) uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações, mas uma mesma operação também pode realizar diferentes ações, porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (Leontiev, 1988).

Ele exemplifica essa relação entre ação, tarefa e condições numa situação em que o objetivo é decorar versos. A ação é a memorização dos versos, e para isso posso agir de duas maneiras. Se a pessoa estiver sentada em casa, talvez prefira escrevê-los; em outras condições, poderá recorrer à repetição mental dos versos. Nos dois casos, a ação é a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações, serão diferentes.

Segundo Leontiev (1988), cada tipo de atividade possui um conteúdo perfeitamente definido de necessidades, motivos, tarefas e ações. Por exemplo, o conteúdo objetal da atividade do jogo é substancialmente diferente da atividade de estudo ou da atividade profissional. “O que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade [...] que confere à mesma determinada direção” (Leontiev, 1988, p. 83).

Por exemplo, podemos pensar no professor que propõe a brincadeira de esconde-esconde para crianças menores de 3 anos, possivelmente esta, em certo tempo da brincadeira, não compreenderá que o objetivo é esconder-se pelo tempo que se fizer necessário até ser encontrada. Certamente ela aparecerá voluntariamente infringindo assim a regra - permanecer escondido, já se a mesma brincadeira for proposta a uma criança de 4 a 6 anos, este já tem consciência de que a brincadeira tem objetivos claros: manter-se escondido e isso a leva a desenvolver algumas habilidades para obter sucesso na brincadeira.

Assim Leontiev (1988) citando outro experimente/estudo de Fradkina (1925) que envolvia também crianças de 3 e 6 anos brincando de esconde-esconde percebeu que para as menores, havia a atividade lúdica, onde estas não estavam preocupadas com o resultado, ao contrário, o motivo para elas neste caso é o próprio processo lúdico, já para as maiores, o esconde-esconde, é de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante esse tipo de jogo-brincadeira, sobretudo sua habilidade em se submeter a uma regra, dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, apreendendo e controlando-o, a fim de subordiná-lo a um propósito definido.

Segundo Leontiev (1988) tornam-se psicologicamente importante, porque surge pela primeira vez, o momento de autoavaliação, da qual modela-se a personalidade da criança, ainda que simplificada a criança faça a autoavaliação sobre a própria destreza, habilidades, progressos, comparados com os outros, exemplo: se o coleguinha correu mais rápido, se escondeu bem, entre outros, é a partir dessa comparação que se origina a avaliação consciente e independente de seus avanços, habilidades e possibilidades concretas, ela começa a julgar por si mesma, suas próprias ações.

Observa-se que muitos podem ser os objetivos propostos a fim de promoverem aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, quando o professor se apropria do conhecimento teórico que subsidia a prática pedagógica que considera a atividade principal da criança- jogos e brincadeiras uma fonte de desenvolvimento, quando intencionalmente planejados.

### **3.2.1 Elementos metodológicos orientadores da THC para a prática docente**

Com base nas compreensões até aqui expostas, fundamentadas nos alicerces teórico metodológico da Teoria Histórico Cultural para a organização do processo de ensino-aprendizagem, para crianças na educação escolar, notadamente na Educação Infantil, é notável a ênfase dada a alguns aspectos didático-metodológicos, essenciais neste processo que objetiva-se por dá condições reais das crianças se desenvolverem.

Incluído como essencial e indispensável no leque dos componentes didático-metodológicos, o planejamento pedagógico torna-se, nessa perspectiva teórica, o momento de buscar conhecer a crianças para a qual se planeja a referida organização. Conhecer a criança nesse sentido significa aprofundar-se na situação social de desenvolvimento, refletir sobre a idade psicológica desta certificar-se em que nível de desenvolvimento a criança se encontra, nível real e próximo, para poder definir conceitos, conteúdos, estratégias, metodologias, recursos a serem desenvolvidos e executados, considerando as expectativas de realização das crianças, isso se confirma nas palavras de Libâneo (2009, p. 2) ao afirmar, que;

A abordagem pedagógico-didática de um conteúdo mesmo que seja de conceitos espontâneos pressupõe a abordagem epistemológica desse conteúdo como, também, a consideração das características de personalidade dos alunos e os contextos socioculturais e institucionais das aprendizagens.

Para este mesmo autor, no processo da organização do ensino-aprendizagem o importante é compreender que o bom ensino é aquele que impulsiona e amplia o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico.

Fortalece esse pensamento, o exposto;

A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o qual o homem enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por meio da análise das condições de sua origem e desenvolvimento (DAVYDOV, 1988, p. 6).

Há o mito de que na educação Infantil as crianças ainda não estão prontas para aprender os objetos culturais, no entanto sabemos que desde o nascimento os objetos são aprendíveis pelas crianças. Mesmo sendo crianças há sim o objetivo e a finalidade de que estas possam apreender os objetos de aprendizagem (conteúdos, conceitos espontâneos, científicos) na Educação Infantil e estes não se apresentam como um elenco de informações para ser retido na memória das crianças para posteriormente se-desenvolver um relatório descritivo de aprendizagens numa espécie de avaliação, estes são elementos que elevam a condição cognitiva da criança, levando ao desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores.

Nesse sentido, a necessidade e o motivo de ensinar-aprender na educação escolar estão relacionadas com a aquisição dos meios de internalizar conhecimentos teóricos para o aluno se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

Os conhecimentos teóricos que formam o conteúdo da atividade de aprendizagem, também constituem a necessidade da atividade de aprendizagem. Como se sabe, a atividade humana corresponde à determinada necessidade; as ações correspondem aos motivos. Na formação dos escolares pequenos, é da necessidade da atividade de aprendizagem que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem. (...) Portanto, a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos e, os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução ativa destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientadas para a resolução de tarefas de aprendizagem (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance). (DAVYDOV, 1988a, p. 26).

Para Davydov (1998), as tarefas de aprendizagem, são como elementos de organização do planejamento do ensino que promove aprendizagem e desenvolvimento. Em suas próprias palavras vemos:

A tarefa de aprendizagem que o professor apresenta aos escolares exige deles: 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma conexão regular com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção de uma abstração substantiva e de uma generalização substantiva; 2) a dedução, baseada na abstração e na generalização, das relações particulares do material dado e sua síntese em um sistema unificado dessas relações, ou seja, a construção de seu “núcleo” deste material e do objeto mental concreto; 3) o domínio, neste processo, da análise e síntese, do procedimento geral (“modo geral”) de construção do objeto estudado (1988a, p. 26).

Para Davydov, parafraseado por Libâneo (2009.p 5) a assimilação de conhecimentos de caráter mais geral e abstrato precede os conhecimentos particulares e concretos, sendo esse o caminho para a formação do pensamento teórico-científico.

Davydov (1988) indicava que aprendizagem fosse baseada em problemas e o ensino fosse realizado com pesquisas, em que o professor intervém ativamente nos processos mentais das crianças e produz novas formações da atividade mental por meio dessa intervenção.

Libâneo (2009, p. 8) baseado nos postulados didáticos metodológicos cunhados por Davydov (1988), assim nos orienta que no planejamento, a elaboração do plano de ensino requer os seguintes procedimentos:

Identificação do núcleo conceitual da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize, de modo a poder deduzir relações particulares da relação básica identificada.

Estudo da gênese e dos processos investigativos do conteúdo, de modo a identificar ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que deverão ser adquiridos pelos alunos no estudo da matéria. Construção da rede de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações.

Formulação de tarefas de aprendizagem, com base em situações-problema, que exijam do aluno assimilar o modo de pensamento presente na matéria (possibilitem a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação à matéria.)

Previsão de formas de avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais.

Quando a criança assimila e se apropria de um determinado conteúdo, espera-se que este proporcione o desenvolvimento da capacidade superior de compreender, analisar, estabelecer relações entre diferentes situações vivenciais. Assim é recomendável que o professor organize o processo de ensino-aprendizagem, articulando o conteúdo escolar à realidade concreta, de modo a que se perceba como este conteúdo se traduz na vida real, objetivamente, no coletivo e, também, na vida de cada um individualmente. Esta reflexão permite concluir que o significado das atividades desenvolvidas na escola é dado pelo conteúdo propagado nas interações, ou seja, nas regulações que o interlocutor — professor e/ou outras crianças — exerce no ensino.

Corroborar com esse pensamento o exposto;

Trata-se de processos de construção de instrumentos simbólicos que ajudam na relação do sujeito com o mundo, operando mediações entre as representações cotidianas desse sujeito e a realidade objetiva. (VIGOSTKI, 2000, p.48).

Libâneo (2009) mais uma vez acentua;

Faz-se necessária uma estrutura da atividade do aprender incluindo uma tarefa de aprendizagem, as ações de aprendizagem e ações de acompanhamento e avaliação, visando à compreensão do objeto de estudo em suas relações. O resultado disso é que os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida. (p.20)

Assim sendo, se o ensino nutre a criança somente de conhecimentos empíricos, ela só poderá realizar ações empíricas, sem implicar substancialmente no seu desenvolvimento intelectual, Davydov (1988, p. 21) já dizia “aos conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos ações teóricas (ou substanciais)”.

Sforni (2015) apresenta-nos um quadro-síntese de princípios didáticos metodológicos e ações docentes que se mostraram favoráveis à aprendizagem, depois de submetidos à experimentação em situações de ensino em sala de aula tendo como fundamento didático a Teoria Histórico Cultural.

**Quadro 2.** Princípios didáticos.

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES
1. Princípio do ensino que desenvolve	a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos)
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes
3. Princípio do caráter consciente da atividade	a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal:	a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita) b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento
5. Princípio da ação	a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-

mediada pelo conceito:	-histórico para buscar o que é nuclear no conceito b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito
------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Sformi (2015, p. 393).

Com base no quadro é possível compreender que todos os princípios que orientam o processo de organização do ensino-aprendizagem, que preconiza o desenvolvimento humano, tem como ponto central a criança para que essa tenha todas as condições objetivas e subjetivas de desenvolver-se.

Uma vez que a criança é o centro de todo planejamento das ações educativas, da organização do processo de ensino-aprendizagem é importante também avaliá-las, a avaliação destas é um processo dinâmico que busca acompanhar de forma contínua o desenvolvimento da criança. Esta avaliação precisa ser intencional, planejada, sistemática e consciente sobre o que se quer avaliar, para não correr-se o risco de rotular as crianças, entre as que sabem e as que não sabem.

O professor pode tomar como parâmetro o nível de desenvolvimento real da criança e o próximo que ela pode alcançar, ou seja, considerando aquilo que a criança já se apropriou e o que ainda poderá vir a se apropriar, assim a partir dessa avaliação o professor poder pensar, refletir, reorganizar suas ações pedagógicas, didáticas e metodológicas.

Ao reorganizar e redirecionar os objetivos de ensino-aprendizagem, o professor poderá aumentar, portanto novas possibilidades e inovadas praticas do seu trabalho educativo e consequentemente desafiar a criança para que consiga atingir um novo conhecimento, em uma nova proposta de ensino-aprendizagem.

A avaliação na Educação Infantil se constitui como sendo um elemento didático pedagógico e metodológico indispensável na pratica pedagógica do professor que atua nesse segmento uma vez que permite a este mediar à aprendizagem, de forma positiva e processual no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Temos assim exposto:

Para se avaliar o desenvolvimento da criança, pelo olhar da Psicologia Histórico-Cultural, exige-se do (a) professor (a) o rompimento dos conceitos fossilizados, desconstruindo concepções e matizando outras, por meio da mudança de postura e da atuação na prática pedagógica. Alicerçando nesse repensar e neste, reordenar concepções, e na forma de viver e repensar o mundo é que a avaliação poderá superar o modelo de mera quantificação e classificação responsáveis pelas marcas e rótulos de caráter discriminatório e preconceituoso. (NOGUEIRA; URT, 2007, p. 61).

Para organizar o processo avaliativo do ensino-aprendizagem geralmente se utilizam alguns instrumentos como subsídio; normalmente parte-se dos registros que são feitos durante as análises iniciais de cada criança por meio da observação contínua de indícios que apontem alguma aprendizagem, em situações propositais realizadas por meio de vivências pré-experimentais, conduzidas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Silva e Urt (2014, p.78) afirmam;

A abordagem da avaliação na Educação Infantil envolve o pensar em ações que valorizem todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, do professor, da instituição. Não existe uma forma de avaliar, requer sim um olhar reflexivo e mediador à prática. No processo de avaliação do professor, surgem seus saberes e sua visão de mundo, ponto fundamental para que haja a mediação, o diálogo, o trabalho em conjunto com as crianças e com seus pares, de modo que o olhar reflexivo seja agregado a uma educação de qualidade.

Conforme o explicitado a avaliação na Educação Infantil torna-se complexa porque ao professor cabe não somente observar a criança num dado momento único e exclusivo, mas durante os processos de ensino e de aprendizagem, considerando as condições materiais, físicas, estruturais que compõe o ambiente escolar, no qual além da criança, está presente a comunidade escolar externa e interna, todos esses fatores precisam ser considerados durante a compreensão de como as crianças estão aprendendo, de como o professor está ensinando, de como o gestor administra a unidade escolar, de como essa escola funciona de forma geral com todo o seu corpo profissional. O desafio esta relacionado a falta de uma formação que contemple a o desenvolvimento infantil em seus aspectos teóricos, didáticos e metodológicos.

Com base no exposto é possível compreendermos que a avaliação na Educação Infantil envolve uma dinâmica complexa uma vez que engloba de alguma forma todos os profissionais direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem que não acontece só nas quatro paredes da sala de aula, e também não envolve somente a criança, ou o professor, mas toda a comunidade escolar interna e externamente.

Nessa seção podemos concluir que; a Teoria Histórico-Cultural, como uma nova teoria que busca compreender o desenvolvimento humano, tem como principal contribuição para a Educação Infantil e para a educação como um todo, a apresentação teórica que se propõe a explicitar o desenvolvimento humano, especificamente o desenvolvimento infantil, como ele acontece, como a criança aprende e como pode humanizar-se. Ou seja, apesar de possuir estruturas biológicas que fornecem o fundamento para a constituição humana, a criança precisa aprender a ser humana.



Concordamos com Nascimento (2010), quando destaca alguns princípios educativos gerais, tais quais: a) a concepção de homem como um sujeito histórico; b) a compreensão da formação social da consciência; c) a definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade; d) a defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos; e) o entendimento de que as funções psíquicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapsíquicas); f) a defesa de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por outras pessoas (colaboração dos mais experientes) (NASCIMENTO, 2010, p. 102).

Essa teorização orienta uma nova compreensão e um novo olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a Educação Infantil sobre o papel e o lugar de mediador dos pais, do outro, da família e no enfoque deste trabalho o papel do professor ao fundamentar a forma como ela desenvolve o pensamento, a memória voluntária, a imaginação, a fala; como a criança aprende, de como elas podem conter a sua vontade, como forma suas capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade.

Por meio do estudo sistemático da Teoria Histórico Cultural nota-se sua contribuição na orientação teórico-metodológico quanto aos momentos da organização, planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.



#### **4. PERCURSO METODOLÓGICO**

Para a realização de uma pesquisa, seja ela na Educação ou em outra área do conhecimento, o pesquisador precisa definir caminhos, meios, estratégias e formas para alcançar os objetivos propostos, levando-se em consideração a especificidade do objeto de estudo.

Segundo González Rey (2002), a pesquisa representa um processo constante de produção de ideias que organiza o pesquisador no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico, ideias essas de grande importância para a produção do conhecimento. Por conhecimento (*ibidem*) afirma ser uma produção construtivo-interpretativa, ou seja, o conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. A interpretação surge pela necessidade de o pesquisador dar sentido às expressões e entrelinhas que permeiam o sujeito estudado, ou direta e indiretamente, implícita e explicitamente, o objeto de estudo.

Constatamos que a pesquisa de fato começou a se delinear, e assim seus demais procedimentos aconteceram, quando tínhamos o Problema científico: (i) a organização ensino-aprendizagem na Educação Infantil, de alguma forma, intencional, planejada, que considere a criança, que contribua para o desenvolvimento das crianças; (ii) como o ensino-aprendizagem pode ser organizado na Educação Infantil, de modo a possibilitar o desenvolvimento das crianças? (iii) defesa: necessidade de desnaturalizar o desenvolvimento da criança. (do não espontâneo) contrária à corrente de não escolar ou antiescolar; (iiii) defender a intencionalidade da organização do processo de ensino-aprendizagem: não deve ser confundido com a escolarização precoce, nem com o adiantamento de conteúdos escolares para acelerar a alfabetização. Foi com estes questionamentos que se definiu o problema científico e, assim, procedeu-se à organização e ao planejamento dos demais procedimentos dessa pesquisa.

Reafirmando, o explicitado González Rey (2002) diz que de fato, a definição do problema concebe à pesquisa uma base que orienta o pesquisador a realizar uma pesquisa que se volte para a produção de conhecimentos, na qual as ideias começam seu complexo e contraditório curso, percurso, caminho.

##### **4.1 Tipos de pesquisa desenvolvidos no percurso metodológico**

A abordagem do objeto de estudo dessa pesquisa, como já apresentada, é a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, observada por meio da pesquisa qualitativa a

qual respondeu a questões muito particulares. Focalizou o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondeu a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não puderam ser reduzidos à operacionalização de variáveis, sem que elas fossem desconsideradas.

Segundo Minayo (2008) qualitativo e quantitativo não se opõem, ao contrário, complementam-se, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. Segundo a mesma autora, na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Para a referida autora, a objetivação contribui para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa: são os métodos e técnicas adequadas que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecidas.

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende uma vasta diversidade de questões e uma multiplicidade de problemas a serem pesquisados. Logo, com tal âmbito de preocupações, “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (GATTI, 2002, p. 13).

Dentre os métodos e instrumentos de pesquisa que ajudaram na sistematização da informação, destacam-se: a *pesquisa documental* das legislações que regulam e norteiam a Educação Infantil; a *pesquisa bibliográfica* de autores que enfocam essa temática, pautados na THC, e a *pesquisa de campo*, na qual foi utilizada entrevista (semiestruturada).

Na referida pesquisa, utilizou-se como instrumento para a coleta de dados a entrevista, compreendida como sendo o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Utilizou-se a entrevista como um procedimento para a coleta de dados. É um importante instrumento de trabalho em vários campos das Ciências Sociais ou de outros setores de atividades, como o da Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Política, Serviço Social, Jornalismo, Relações Públicas, pesquisa de mercado e outras (MARCONI; LAKATOS, 2007).

A entrevista enquanto técnica de pesquisa “consiste no desenvolvimento de precisão. Focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.92).

Segundo Gil (2011) o tipo de entrevista semiestruturada, assim o é por usar pautas e estas apresentarem certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas foram ordenadas e guardaram certas relações entre si. O entrevistador foi a própria pesquisadora e realizou perguntas diretas e deixou o entrevistado falar livremente, à medida que reportava às pautas assinaladas.

Na primeira etapa da pesquisa, conforme descreveu-se no percurso metodológico foram realizados fichamentos dos autores da Teoria Histórico-Cultural (THC) como Vygotsky (1977, 1984, 1995, 2000, 2006, 2007, 2009, 2010.), Elkonin (2009), Leontiev( 1978a, 1978b, 1988, 2010), Davydov (1988, 1999) e dos pesquisadores sobre a Educação Infantil fundamentados na THC como Pasqualini (2006, 2010, 2013), Arce (2004a, 2004b, 2006, 2007), Lazaretti (2008, 2013), Mello (2012, 2014), Martins (2005, 2007), Chaves e Franco (2016), Facci (2004, 2016).

Para Markoni e Lakatos (2013) a ficha é um instrumento de trabalho imprescindível ao pesquisador, permitindo-lhe, dentro dos critérios estabelecidos, identificar as obras, conhecer o conteúdo analisado, fazer citações, analisar o material e elaborar críticas a respeito do que foi fichado.

No que diz a respeito à pesquisa documental das leis vigentes que atendem às políticas da Educação Infantil no Brasil, foi realizada uma busca atualizada das leis disponíveis, com a identificação e registro das informações constantes sobre a Educação Infantil. Tornou-se necessário, para essa pesquisa, a elaboração de um quadro constando (Apêndice 2) as Leis e documentos vigentes que orientam e regulamentam esse segmento da Educação Básica.

Ainda foi realizada pesquisa documental junto aos documentos na Secretaria Municipal de Educação de São José de Mipibu, daqueles que dizem respeito ao Plano Municipal de Educação decenal 2015-2025, aos Planos Anuais de Ensino da Educação Infantil dos anos de 2013 a 2019, e do Referencial Curricular Estadual do Rio Grande do Norte de 2019, elaborado em coparticipação com as secretarias municipais de educação, e alguns acervos bibliográficos da coordenação da Educação Infantil do município de São José de Mipibu-RN.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A pesquisa de campo se valeu da realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados, elaborada para atender ao objetivo de identificar e compreender como se tem

efetivado a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil (Anexo 3). De acordo com Aguiar e Ozella (2006), as entrevistas são consideradas instrumentos importantes e recomendados para que sejam alcançados os objetivos dentro de uma proposta de pesquisa que se interessa pelos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos em sua prática sócio-histórica.

As entrevistas foram realizadas com os participantes da pesquisa – professores efetivos que atuam na Educação Infantil, de 10 escolas localizadas na zona rural do município de São José de Mipibu – RN, que ensinam nas turmas de nível IV e V desse segmento.

Para tanto, verificou-se, inicialmente, o atendimento ao critério de serem professores efetivos, observou-se dentre os professores que atenderem a esse critério, aqueles que estavam exercendo suas atividades profissionais no período da realização da entrevista. Por fim, foram considerados, ainda, para efeito de inclusão, os professores efetivos, em situação profissional ativa, que aceitaram por meio de convite verbal, participar da pesquisa, assinando o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Também foram construídos e organizados os critérios de exclusão: a pesquisa atendeu ao recorte estabelecido de selecionar professores efetivos que atuam na Educação Infantil, em escolas localizadas na zona rural do município de São José de Mipibu-RN e que estavam constantes no quadro de funcionários ativos. Portanto, não fizeram parte da pesquisa aqueles que: (i) atuavam no mesmo nível de ensino, mas vinculados a escolas localizadas na zona urbana; (ii) mesmo sendo efetivos e ativos no quadro de funcionários, atuavam somente na Educação Fundamental I; (iii) professores efetivos que se encontravam afastados das funções docentes por quaisquer motivos, (iv) professores efetivos e que não acataram o convite para participarem da pesquisa; (v) professores efetivos que faziam parte do quadro de funcionários e que desempenham outras funções administrativas e/ou de apoio educacional.

Por se tratar de pesquisa com seres humanos seguiram-se todas as normatizações propostas pelos comitês de éticas e por esse motivo acrescenta-lhes quais seriam os riscos possíveis durante a realização desta.

A Resolução 466/12, homologada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), postula que toda pesquisa na qual há a participação de seres humanos envolve riscos que devem ser previstos e descritos, como: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela recorrente. Conforme o Artigo 19 da Resolução nº 510, publicada

em 07 de abril do ano de 2016, o pesquisador deverá “estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes” (BRASIL, 2016, p. 08).

Com base no exposto, os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa existiram e foram os mínimos, considerando que em todo o seu processo investigativo, da coleta e análise dos dados à exposição dos resultados não existiram procedimentos que desconsideraram o apregoado na legislação que regula a qualidade e a ética nas pesquisas científicas nacionais. Neste sentido, a pesquisadora, ao apresentar o TCLE, para ser assinado, deixou claro para os participantes quais os possíveis riscos que podiam ocorrer.

Reforçou a questão da confidencialidade, uma vez que os professores podiam sentir-se constrangidos a serem entrevistados sobre como estes têm organizado sua prática pedagógica no que envolve a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Foi explicitado, também, que não haveria divulgação de imagens ou características que pudessem identificá-los, assim como foi explicado que a identificação dos participantes, no cadastro dos registros na base de dados da pesquisa, seria realizado por meio de números, o que minimizará o risco da identificação. Isso significa que seus nomes não apareceriam nos resultados públicos da investigação.

Ao mesmo tempo, os sujeitos tiveram participação voluntária na entrevista que se realizou, só depois de expressado o desejo de participação voluntária dos mesmos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice) no qual podiam desistir a qualquer momento.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade de Uberaba, sob número do CAAE- 08237519.1.00005145, a pesquisadora foi ao município de São José de Mipibu-RN e realizou as entrevistas.

Ao finalizar a pesquisa de campo com os professores, foi-lhes enviado por e-mail uma cópia do áudio que contava do registro audível da entrevista previamente autorizada por eles a serem gravadas, e também uma cópia da entrevista transcrita para que pudessem ler e assim também participarem ativamente dessa etapa de verificação das informações ali concedidas, para afirmarem a concordância e acordo com as falas que foram transcritas da entrevista concedida por cada um no mês de abril do ano de 2019.

Na comunicação enviada aos participantes da pesquisa deu-se o prazo de 15 dias do mês de maio de 2019, para que estes pudessem manifestar o interesse em alterar as entrevistas escritas acrescentando ou retirando algo escrito que não estivessem de acordo. Todo o material

oriundo desta pesquisa será guardado pela pesquisadora responsável pelo período de cinco anos e, após esse tempo, será incinerado.

#### **4.2 O contexto da pesquisa de campo**

O contexto onde ocorreu a pesquisa de campo faz parte do quadro de escolas municipais do município de São Jose de Mipibu- RN, com ênfase ao segmento da Educação Infantil. Esse quadro de instituições educacionais, em 2018 e início de 2019, estava composto por 21 instituições municipais que ofertam a Educação Infantil para crianças de 2 a 5 anos de idade, e estão localizadas na zona urbana e na zona rural.

Destes, 8 são CEMEIs do total geral, 4 estão localizados na zona rural e 4 na zona urbana, 13 são escolas. Destas, 3 escolas localizam-se na zona urbana e 10 escolas na zona rural, no entanto a fim de atender aos objetivos propostos e aprofundar a hipótese desta pesquisa, optou-se por realizar este trabalho com os professores das escolas de Educação Infantil da zona rural, nas quais existem os níveis IV e V da Educação Infantil, de turmas de 4 e 5 anos.

Essa escolha se justifica considerando o campo e atuação da pesquisadora e a importância de se voltar as pesquisas para as escolas de campo ou rurais, que são secundarizadas tanto no âmbito das políticas públicas quanto na efetivação de melhorias didático-pedagógicas.

Nessas 10 escolas, em 2018 e início de 2019, há um quadro de 26 professores em que 21 são efetivos e 5 eletivos. Fizeram parte da pesquisa os 21 professores efetivos, considerando o professor efetivo, aqueles que foram admitidos por concurso público.

As 10 escolas localizadas na zona rural do município de São José de Mipibú, RN, que ofertam Educação Infantil para as turmas de IV e V níveis são:

1. Escola Municipal Bernardo de Souza Coutinho- Localizado em Areia Branca
2. Escola Municipal Felipe Tavares de Paiva- Localizado em Taborda
3. Escola Municipal Janílson Ferreira- Localizado em Sítio Buraco
4. Escola Municipal Jenuíno de Souza Menino- Localizado em Manimbu
5. Escola Municipal Jorge Ferreira da Silva- Localizado em Cobé
6. Escola Municipal José Gomes de Lima- Localizado em Jacaracica
7. Escola Municipal Júlio Ferreira da Silva- Localizado em Laranjeiras dos Cosmes
8. Escola Municipal Prefeito Janílson Ferreira- Localizado em Arenã
9. Escola Municipal Professora Severina Ferreira da Silva- Localizado em Mendezinho
10. Escola Municipal Vereador Antônio Ferreira da Silva- Localizado em Quebra-Fuzil.



Foram convidados a participarem da pesquisa todos os professores efetivos das referidas escolas, totalizando 21 professores. Vale ressaltar que, em algumas dessas escolas, há caso em que existe somente 1 professor, que atua com turmas multiseriada (turmas compostas de crianças com idades diferentes exemplo 4 e 5 anos e conseqüentemente essas turmas funcional no mesmo espaço, exemplo: níveis IV e V , pelo fato de não haver número suficiente de crianças para formar uma única turma com número mínimo de 14 crianças, por isso existe a formação de turmas multisseriadas, com apenas 1 professor, e neste caso onde há escolas com apenas 1 professor, seguiu-se a mesma lógica de convidá-lo para participar da pesquisa.

No mês de abril de 2019, de posse da autorização emitida pelo Comitê de Ética da Universidade de Uberaba e de autorização da Secretaria Municipal de Educação para realizar a pesquisa, a pesquisadora realizou visita às 10 escolas citadas para fazer o convite de participação desta. Antes da realização das entrevistas, a pesquisadora procedeu à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice) e solicitou a permissão de gravar a entrevista.

Ainda no mês de abril foram realizadas as entrevistas com os professores que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas de forma individual, com horário e local agendado em conformidade com a disponibilidade de cada participante convidado previamente. As entrevistas iniciaram-se em abril e finalizaram-se também no mês abril de 2019

A primeira escola visitada foi a Municipal Bernardo de Souza Coutinho, localizada na comunidade rural Areia Branca, a 5 km do centro de São José de Mipibu. Funciona nos dois turnos, mas as turmas de Educação Infantil apenas no turno matutino, com turmas dos níveis III, IV e V<sup>18</sup>. As duas professoras, que atuam nos níveis IV e V, foram convidadas, porém

---

<sup>18</sup> O Município de São José de Mipibu segue as orientações preconizadas nos documentos oficiais que organizam as turmas ou grupo de crianças pela enturmação. Essa é a forma como a instituição organiza ou agrupa as crianças. Para planejar como as crianças serão atendidas em grupos é importante considerar vários referenciais: a regulamentação da Educação Infantil do Município; a Proposta Pedagógica da Instituição de Educação Infantil; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2005, [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacaoinfantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacaoinfantil&Itemid=859)); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB nº 5, de 17 dezembro de 2009).

A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição. Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.). A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças. As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença. Algumas experiências de trabalho educativo com crianças em grupos de diferentes faixas etárias evidenciam a organização de momentos diários da rotina para que atividades ou brincadeiras ocorram com a integração de crianças de diferentes idades. Outros momentos são organizados com grupos de crianças da mesma idade. O que merece destaque nesses casos é a importância do planejamento – clareza de objetivos, segurança, material adequado disponível, organização dos espaços e tempos, envolvimento de pais e de outros atores - para

apenas a professora do nível V concordou em participar da pesquisa, na própria escola. A outra professora apresentou interesse, mas em função de incompatibilidade de horários não conseguimos realizar a entrevista.

A segunda Escola visitada foi a Municipal Vereador Antônio Ferreira da Silva, localizada na comunidade rural de Quebra-Fuzil, a 5 km do centro de São José de Mipibu, com as turmas de níveis III, IV e V. Após o convite, três professoras, dos níveis IV e V, se disponibilizaram a conceder a entrevista. As entrevistas foram realizadas de forma individual na própria Escola.

A terceira Escola visitada foi a Municipal Jorge Ferreira da Silva, localizada na comunidade rural de Cobé, a 20 km do centro de São José de Mipibu, nesta escola funciona turmas de nível III, IV e V nos dois turnos matutino e vespertino, 5 professores, dos níveis IV e V, se disponibilizaram a participar.

A quarta Escola foi a Municipal Prefeito Janilson Ferreira - localizada na comunidade rural de Arenã, a 15 km do centro da cidade de São José de Mipibu. Nesta escola só funciona uma turma única com níveis IV e V tendo em vista o número de crianças matriculadas na mesma não atingiu o número mínimo de 14 crianças no nível IV e 16 crianças no nível V, essa turma funciona com 18 crianças entre idade de 4 e 5 anos, no turno matutino. Foi realizada entrevista com a única professora que atua no nível IV e V, multisseriadas.

A quinta escola que teve a presença da pesquisadora foi a Municipal Júlio Ferreira da Silva, localizada na comunidade rural em Laranjeiras dos Cosmes, a 10 km do centro da cidade de São José de Mipibu. Nesta também só funciona uma turma multisseriada com níveis IV e V, mas não foi possível realizar a entrevista com a professora. Após o convite ela se recusou por motivo de saúde, mas informalmente houve uma conversa muito agradável com a referida professora que já está em idade para se aposentar e aguarda sua aposentadoria sair.

A sexta escola que a pesquisadora visitou e realizou a entrevista foi a Escola Municipal José Gomes de Lima, localizada na comunidade rural de Jacaracica, a 20 km do centro da cidade

---

que os diferentes tipos de agrupamento promovam efetivamente as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, por meio de interações diversas. Assim, a enturmação deve ser dinâmica e assegurada no planejamento, tanto institucional, quanto do grupo de professores. Deve considerar a criança e seu tempo de formação; ser coerente com os espaços físicos e recursos institucionais e com os aspectos da prática pedagógica. Deve ser flexível às faixas etárias, às atividades, possibilitando interações diversas. Fonte: MEC. DÚVIDAS MAIS FREQUENTES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL. p.7. Janeiro de 2013. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em setembro de 2019.

de São José de Mipibu, nesta funciona 2 turmas multisseriadas com níveis II-III e IV-V no horário vespertino. Uma professora participou concedendo a entrevista.

A sétima escola a participar da pesquisa de campo foi a Municipal Janílson Ferreira, localizada na comunidade rural do Sítio Buraco, a 25 km do centro da cidade de São José de Mipibu, na qual só funciona uma turma multisseriada com os níveis IV e V no horário matutino. A professora participou da entrevista.

A oitava escola em que a pesquisadora desenvolveu a entrevista foi a Municipal Jenuino de Souza Menino, localizada na comunidade rural em Manimbu, a 20 km do centro da cidade de São José de Mipibu, nesta funciona duas turmas de nível IV e V no horário matutino, as duas professoras participaram da pesquisa, realizaram a entrevistas individualmente uma após a outra.

A nona Escola foi a Municipal Professora Severina Ferreira da Silva, localizada na comunidade rural de Mendezinho, a 18 km do centro da cidade de São José de Mipibu. Esta passa por reformas desde o ano de 2018. Por esse motivo, no ano de 2018, ela funcionou anexa à Escola Municipal Prefeito Janílson Ferreira, localizada na comunidade rural de Arenã. No entanto, a comunidade escolar que está em reforma optou por iniciar o ano letivo apenas na unidade própria após reforma, dessa forma não obtive sucesso na realização das entrevistas, considerando que as duas professoras que atuam no nível IV e V, ainda não havia iniciado o ano letivo, após o convite, não aceitaram participar da pesquisa.

A décima e última escola a ser visitada para realização da pesquisa de campo foi a Municipal Felipe Tavares de Paiva, localizada na comunidade rural de Taborda, a 15 km do centro da cidade de São José de Mipibu. Nesta escola funcionam 4 turmas, 2 de nível IV e 2 de nível V nos horários matutino e vespertino, 4 professoras participaram da entrevistas, individualmente uma após a outra, num dia letivo de planejamento sem a presença dos alunos.

Dos 21 professores convidados, obteve-se êxito na realização das entrevistas com 18 professores, 2 deles, após convite, não expressaram interesse em participar da mesma e 1 apresentou interesse em participar, mas não teve disponibilidade no seu horário. Desse total de 18 professores, 17 concederam a entrevista na própria escola, no horário de aula tendo em vista haver mais de um vínculo empregatício e assim não terem disponibilidade de tempo.

Durante a realização das entrevistas dentro das próprias escolas, os gestores ofereceram suporte permitindo ao professor participar da entrevista, ficando assim em quase todos os casos o gestor escolar com a turma do professor enquanto este concedia a entrevista. A 18ª entrevista foi realizada no turno da noite na cidade onde o professor residia, na cidade de Vera Cruz, RN,

por ter interesse em participar, mas com essa restrição de lugar e horário, levando em conta a disponibilidade dele.

### **4.3 Análises dos Dados**

A análise dos dados foi realizada tomando-se como referência a proposta metodológica cunhada por Aguiar e Ozella (2006). Essa proposta possui, como fundamentação teórica, os pressupostos do método materialista histórico e dialético e da teoria vygotskyana, a inseparabilidade do lógico, da base material, da dialética e do histórico.

Esse método de análise de dados possui centralidade nas categorias linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido, necessidades e motivos. Em tais categorias, buscaram-se os núcleos de significação para um caminho da apreensão dos sentidos e da subjetividade dos sujeitos participantes.

O método de análise dos núcleos de significação teve como objetivo apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, apartando-se da aparência, do imediato, em busca do processo, do não dito, do sentido e, nesse movimento de significações, a linguagem é o instrumento fundamental.

A compreensão da relação pensamento/linguagem passou pela necessária compreensão das categorias significado e sentido. A esse respeito, Vygotsky (2000) assinala que o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito.

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades, significado e sentido estes compreendidos como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional.

Assim, a compreensão do sujeito, os significados nesta análise constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pôde-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

Nesta análise buscamos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela sua unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação.

Após realização das entrevistas, foram feitas as transcrições, com registro em

documentos no Word, os participantes foram identificados por um numeral aleatoriamente durante a realização da entrevista, depois as entrevistas foram organizadas numa sequência numérica, a fim de garantirmos o sigilo e identificação de cada um deles, nestas foram destacados os conteúdos das falas dos participantes em que demonstraram maior carga emocional ou ambivalências. Após a elaboração das transcrições, estas foram enviadas aos participantes para que pudessem confirmar e ratificar as informações colhidas pela pesquisadora.

Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem. Um critério básico para filtrar os pré-indicadores é a verificação de sua importância para a compreensão do objetivo da investigação que se pretende.

De posse desse conjunto -os indicadores e seus conteúdos, voltou-se ao material das entrevistas enumeradas e identificadas apenas por um numeral e iniciou-se uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores. Este momento caracterizou-se por uma fase do processo de análise que apontou um início de nuclearização. Nesse processo, cada sujeito pesquisado foi identificado com um número a fim de garantirmos o sigilo das falas dos participantes.

A partir da releitura do material colhido, considerando a aglutinação resultante, ou seja, do conjunto dos indicadores e seus conteúdos, iniciou-se um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação pela sua nomeação. Os indicadores foram fundamentais para que se identificassem os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e a objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos participantes da entrevista.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, foi possível verificar as transformações e contradições que ocorreram no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitou uma análise mais consistente que permitiu ir além do aparente e considerou tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Os núcleos foram construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os

núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito.

Desse modo, o foco nessa forma de análise não foi o discurso, e sim o sujeito. O foco foi o sujeito histórico - que se constitui historicamente. O processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois foi atravessado pela compreensão crítica da pesquisadora em relação à realidade vivenciada durante a pesquisa de campo.

Esta parte da pesquisa reflete alguns aspectos vistos em Flick (2009) ao afirmar que:

A questão do acesso ao campo em estudo é mais crucial na pesquisa qualitativa do que na quantitativa, onde o contato buscado pelos pesquisadores é o mais próximo ou mais intenso, o que, em resumo, pode ser demonstrado em termos das expectativas associadas a alguns dos métodos qualitativos atuais, por exemplo, a realização de entrevistas abertas as quais se exige um maior envolvimento entre o entrevistado e o pesquisador do que aquele necessário na simples entrega de um questionário. Na gravação de conversas cotidianas, espera-se dos participantes certo grau de revelação de suas próprias vidas cotidianas que eles não consigam, com facilidade, controlar antecipadamente” (FLICK, 2009, p. 127)

O trabalho de realizar as entrevistas com esses professores objetivava identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem-se constituído na Educação Infantil, sob que perspectivas e práticas. Ainda propunha-se identificar e compreender como a organização do ensino-aprendizagem tem sido efetivada na realidade escolar. E, por meio da realização de perguntas reflexivas, ampliar as possibilidades de reflexão sobre o papel do professor na organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento da criança.

As entrevistas aconteceram dentro do contexto anteriormente exposto por Flick (2009), os professores convidados durante a entrevista se mostraram muito à vontade para permitir a gravação e interagir sobre aspectos pessoais de suas vidas cotidianas, o que de alguma forma foi muito positivo para ambas as partes: pesquisadora e entrevistado.

Para realizar as entrevistas organizou-se previamente um roteiro, elaborado pela pesquisadora a fim de alcançar os objetivos propostos para essa pesquisa, esse foi organizado sob os seguintes pontos: 1-Núcleo temático; 2 objetivos.

O roteiro contou com 3 núcleos temáticos e quatro objetivos a seguir:

- 1- **Núcleo temático:** Percepção do “Ser e estar professor na Educação Infantil”. Perfil do professor de Educação Infantil. Papel e atuação do professor na organização do ensino-aprendizagem.
- 2-**Objetivos-** Conhecer, reconhecer as percepções pessoais de cada professor sobre o “ser professor na Educação Infantil- sob a ótica do ensinar para crianças pequenas”. Ampliar as possibilidades de reflexão sobre o papel do professor

na organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com vista ao desenvolvimento da criança.

- 2- **Núcleo temático:** Organização do ensino-aprendizagem proposto nos mecanismos legais, teóricos e práticos pedagógicos, da vivência e experiência pessoal de cada um.  
**2-Objetivos:** Identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem se constituído na Educação Infantil, sob as orientações dos documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil.
- 3- **Núcleo temático:** Especificidades do Desenvolvimento Infantil e da Infância 2-  
**Objetivos:** Identificar que tipo de conhecimentos o professor de Educação Infantil detém sobre desenvolvimento infantil, infância, aprendizagem. Como ele promove a aprendizagem por possuir esses tipos de conhecimentos.

Conclui-se nessa seção que o trabalho de campo, assim como outras etapas aqui descritas permitiram à pesquisadora vivenciar o processo metodológico da pesquisa de forma que o processo se sobressaiu da simples necessidade de coleta de dados puramente metódica, indo além da apreensão da realidade. O principal objetivo do pesquisador durante a vivência durante o processo do percurso metodológico foi a compreensão e o entendimento do objeto de estudo nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos com o qual se relaciona.

E isso foi possível especialmente durante as visitas nas escolas com a observação e reflexão de práticas pedagógicas ali vivenciadas espontaneamente, na espera da realização da entrevista e até mesmo depois delas terminadas as gravações o ar de satisfação em poder contribuir para a pesquisa e a autorreflexão das problemáticas e assuntos tocados, pensados, discutidos por cada um durante a entrevista, esse momento também pode ser caracterizado por um processo de autoconhecimento uma vez que oportunizou aos professores participantes refletirem suas práticas, ações, palavras, intenções, limites, possibilidades, conquistas, necessidades.

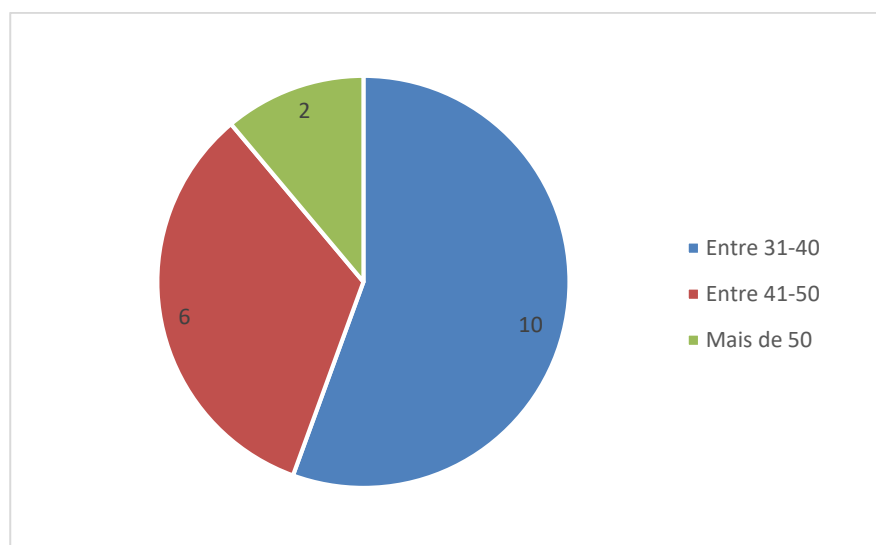
## 5. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE SÃO JOSÉ DO MIPIBU-RN

Nesta quinta seção abordaremos as dimensões subjetivas e objetivas apreendidas durante a pesquisa de campo, obtidas por meio de realização de entrevista com sujeitos participantes. Esta abordará sobre sujeitos que fizeram parte desta pesquisa e sobre as relações existentes entre o objeto de estudo e estes.

### 5.1 Perfil Sociodemográfico

Participaram da pesquisa de campo concedendo entrevista à pesquisadora 17 professoras e 1 professor que atuam na Educação Infantil na zona rural da cidade de São José de Mipibu-RN, entre eles, 5 professoras e 1 professor que atuam no nível IV com crianças de 4 anos, 9 professoras que atuam no nível V com crianças de 5 anos e 3 professoras que atuam em turmas multisseriadas com crianças de idades entre 4 e 5 anos, correspondentes aos níveis IV e V junto.

**Gráfico 1** -Faixa etária dos professores.



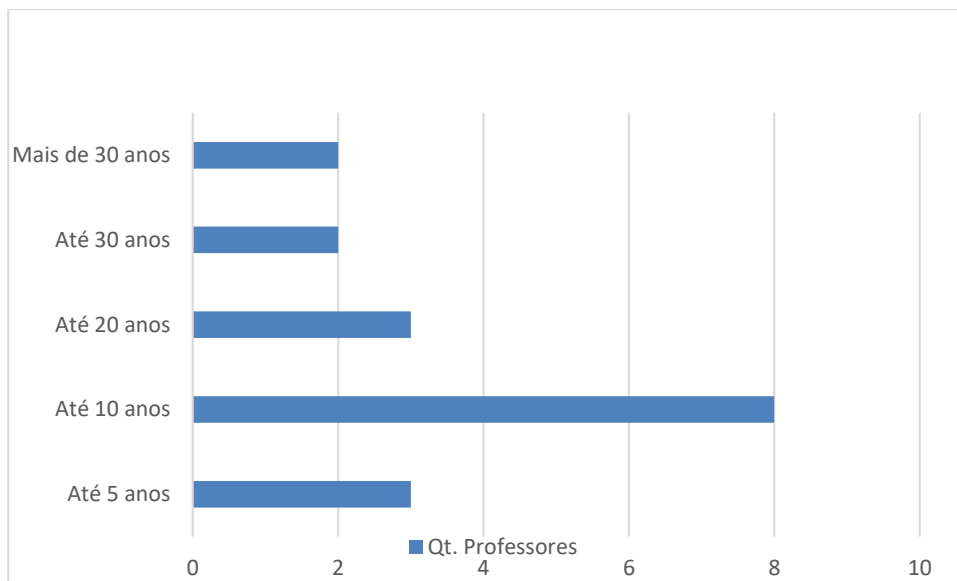
**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Em relação à idade dos participantes da pesquisa, conforme Gráfico 1, temos: 9 professoras e 1 professor com idade entre 31 e 40 anos, 6 professoras com idade entre 41 e 50 anos e 2 professoras com mais de 51 anos de idade. Vemos que a quantidade de professoras com idade entre 31 e 40 anos é maior em relação às outras idades, entre 41-50 e 50 ou mais. Esse dado de que mais da metade dos profissionais que atuam na Educação Infantil tem até 40



anos de idade ou mais também é confirmado no Censo Escolar 2018<sup>19</sup>, divulgado em janeiro pelo Ministério da Educação, o qual aponta ainda que cerca de 2,2 milhões de docentes da Educação Básica brasileira são do sexo feminino e estão nessa faixa etária de idade, “as professoras são maioria na educação básica, representando 80,0% de todos os docentes, a maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade” (MEC, 2018, p.19).

**Gráfico 2** - Tempo de atuação na Educação Infantil.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Dois dos professores têm mais de 30 anos de docência na Educação Infantil, não tendo experiência com outro segmento da educação básica, dois têm até 30 anos de experiência só na Educação Infantil. Três já atuam há 21 anos nessa modalidade. Oito professores atuam na Educação Infantil com até 10 anos de docência e três atuam apenas há 3 anos .

A partir desses dados, é possível concluir que a maioria dos professores participantes da pesquisa não são iniciantes na carreira docente nem na docência na Educação Infantil. Dos 18 professores apenas 3 podem ser denominados como iniciantes, já que têm entre 1 e 5 anos de atuação docente só na Educação Infantil. Estes demonstram expectativas positivas com a docência infantil, afirmam ter sido uma escolha depois de lecionarem em outros segmentos da educação básica, estes colocam que a profissão é complexa por envolver crianças pequenas, essa fase é a base para todo o desenvolvimento humano, mas afirmam gostar do desafio. Nesse caso é possível elaborar hipóteses de que no início da docência com crianças pequenas, apesar de ser desafiador pela falta de experiência prática e teórica em relação às especificidades do ensino-aprendizagem na infância, é uma novidade contagiante, tendo em vista o público-alvo,

<sup>19</sup> MEC- Censo-Escolar, 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL\\_f/view](https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view). Acesso em: maio 2019.

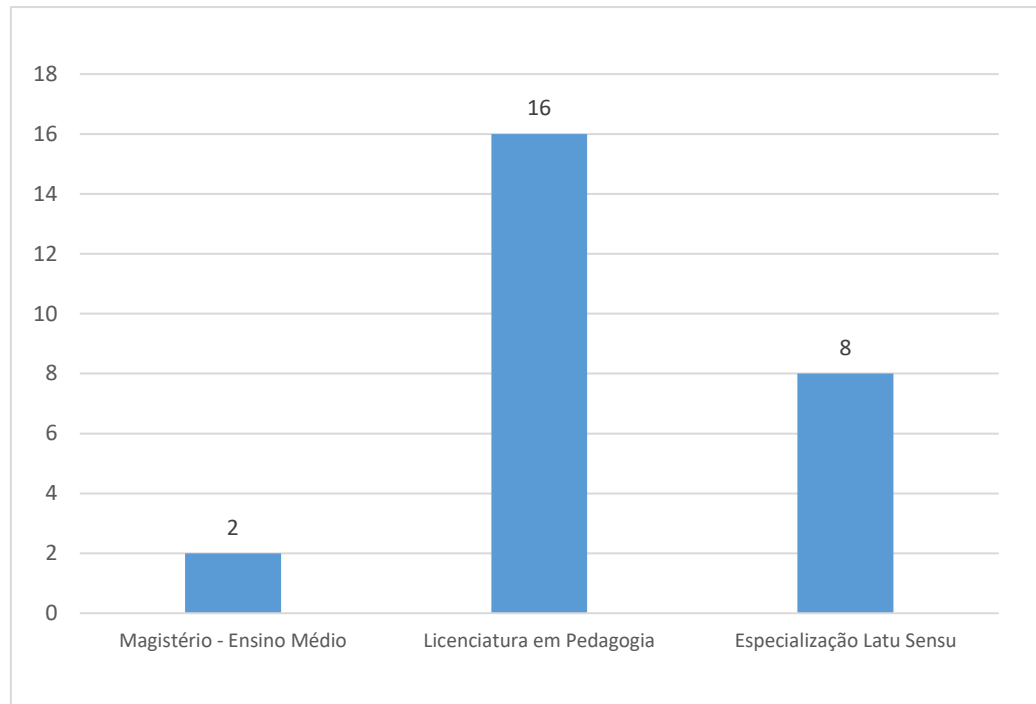
crianças, sinônimo de alegria e energia na percepção do professor iniciante.

Esse aspecto se confirma com a pesquisa de ANDRADE et al, (2004), esta investigação ocorreu em nível nacional, envolveu as 27 unidades da Federação Brasileira e contou com uma amostra de 5.000 professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de escolas urbanas, públicas e privadas, nesta diversos aspectos foram analisados e entre eles constatou-se que os professores revelaram a necessidade de investimento em sua formação, face às novas exigências da educação e uma possível insatisfação com a formação obtida até então. A pesquisa revelou ainda a satisfação dos professores com a sua profissão, comparativamente ao início da carreira docente.

Já os 8 professores que têm entre 5 e 10 anos de atuação pedagógica afirmam que a escolha pela Educação Infantil, se deu em primeiro lugar por gostarem da experiência educativa com crianças, neste aspecto também é possível elaborar a hipótese de que a motivação para atuar nesse segmento se dá pelo fato das crianças aprenderem com mais emotividade, alegria e sinceridade. Este grupo de professores com tempo entre 5 e 10 anos de profissão relatam que o desafio de atuação nesse segmento é a falta de uma formação eficaz, mas que, de acordo com a realidade que cada criança demanda, buscam estratégias para consolidar o trabalho educativo.

Temos 3 professores com até 20 anos de atuação educativa nesse segmento, estes não apresentam muitas expectativas quanto à docência com esse público, afirmam que as experiências eram mais tranquilas que hoje, referindo-se ao fato das crianças serem mais contidas, relatam que na atualidade elas apresentam um índice muito alto de energia e hiperatividade, que a demanda é conseguir uma aprendizagem de fato. No entanto afirmam gostar de ser professores na Educação Infantil, mesmo diante dos desafios, há sempre resultados, mesmo que poucos.

Aqueles professores que têm até 30 anos de profissão são 2 e com mais de 30 anos também são 2. Para estes, a atividade de ensino tornou-se a que mais toma lugar da sua vida cotidiana e as expectativas são para a aposentadoria, uma vez que afirmam “estar cansados” não da atividade em si, mas das demandas acumuladas que a profissão exige, além do cuidar, o educar para que as crianças aprendam, na fala dos professores, é cada dia mais complexo, as crianças estão muito abandonadas pelos pais e o trabalho acaba sendo dobrado.

**Gráfico 3.** Formação dos professores

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre a formação dos profissionais, temos distribuídos assim: 2 professores têm apenas o Ensino Médio, na modalidade magistério, e 16 têm formação de nível superior em Pedagogia, deste 16, a metade, 8, possui alguma formação em nível de especialização *latu sensu* em área da educação, dados estes confirmados no Censo Escolar (2018), que afirma: “Em relação à escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na Educação básica possuem nível superior completo”. (MEC, 2018, p.19).

Os dois professores que têm apenas o magistério como formação inicial são aqueles que têm também o maior tempo de serviço, ambos têm mais de 30 anos de docência só na Educação Infantil, informa-nos que não houve uma continuidade na formação profissional.

Sabemos que a formação para a atuação docente não se estagna, ou não deveria se estagnar, ao contrário se consolida num processo contínuo e ininterrupto, que está em curso em toda a trajetória profissional do professor, sempre com o intuito de aperfeiçoar a sua ação pedagógica, desenvolver a sua profissionalidade docente e a sua identidade profissional, baseando-se no comprometimento ético com a profissão.

Vasconcellos (2004) enfatiza a esse respeito que o fundamental para o profissional da educação é manter-se bem formado, o que implica, além de ter tido um bom embasamento inicial teórico, alimentar de modo contínuo a sua formação, dada a complexidade e

dinamicidade do ato de ensinar. Todo professor deve compreender sua formação como um “continuum”, que se estende por toda a vida profissional. (p.85).

Dois dos 18 professores que têm até 30 anos de docência só na Educação Infantil relataram que durante muito tempo tinham só o magistério, mas sentiram a necessidade formativa para atender a questões pessoais quanto à identidade profissional, questões da valorização da profissão professor, em função também do plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, até mesmo em relação à aposentadoria, e para atender às novas necessidades das crianças de hoje, que já não são as mesmas de 10, 15 anos atrás.

Os demais profissionais entrevistados têm todos graduação em pedagogia, no mínimo, nestes encontramos a narrativa de que a formação continuada, estudar além do magistério, ou seja, fazer graduação, especialização, mestrado e até doutorado, faz-se necessária, isso se confirma em Chakur (2000), que nos esclarece que a razão mais usual utilizada para justificar a necessidade da formação continuada apoia-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor relação com as condições de ensino-aprendizagem dos estudantes e das demandas escolares, suprindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial. No entanto, essa mesma autora reconhece que a formação continuada é justificada também por uma razão maior, mais profunda, que se relaciona com a “própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber”. (p. 83).

Em relação ao gênero dos professores, do total de 18 entrevistados, somente um é homem. Isso representa apenas 1% na realidade escolar da Educação Infantil do município de São José de Mipibu-RN. Esse aspecto é apontado por Cerisara (2002) como sendo uma problemática que está no rol de situações que compõem um quadro, indícios ou situações e fatores determinantes de uma hierarquização da mulher nessa profissão. Há um feminização no trabalho com Educação Infantil, que é amplamente valorizado pela questão do gênero feminino, enquanto o trabalho do professor- homem está sempre na espreita da desvalorização pelo fato de ser realizado por um homem. Acredita-se que esse fato está relacionado aos ranços do “cuidar”, próprio da representação social do docente neste nível de ensino.

Isso se deve ao fato de que a Educação Infantil foi histórica e culturalmente se consolidando como um ambiente predominantemente feminino, Montenegro (2005) ressalta que, em uma cultura fortemente marcada por uma visão de educação assistencialista e de atendimento à criança pequena, as mulheres são vistas como naturalmente habilitadas para

cuidar e educar, logo a figura masculina é de alguma forma discriminada socialmente pela própria comunidade escolar.

A questão explicitada em Montenegro não se trata especificamente só de gênero, mas por trás dessa, nas entrelinhas, há uma construção sociocultural de que só as mulheres possuem habilidades para cuidar de crianças, devido a uma concepção errônea de que só elas nascem com esse dom. Para este autor, por se tratar de um trabalho realizado quase que exclusivamente por mulheres, implicitamente acaba-se negando com isso a necessidade de uma formação continuada desses profissionais, contribuindo, portanto, para uma (des) profissionalização do professor da Educação Infantil.

Oliveira (2008), também, aborda esse aspecto ao afirmar que o modelo materno de cuidado e educação da criança pequena não reconhece a exigência de profissionalização, então as exigências impostas ao profissional desse nível educacional são mínimas. Por outro lado, espera-se que esse professor tenha algumas habilidades, como: paciência, capacidade para expressar afeto e domínio com crianças.

Sayão (2005) confirma a narrativa de(des) privilégio e preconceitos com o gênero masculino na docência com crianças:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. (...) os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (SAYÃO, 2005, p. 16).

Corroborando a afirmativa exposta nos autores citados, Kramer enfatiza que:

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não [eram] remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão. (KRAMER, 2001, p. 97)

Diante da problemática explicitada cabe ao gênero feminino refletir sobre essas narrativas preconceituosas e excludentes e buscar desmistificá-las prestando apoio e solidariedade aos profissionais do gênero masculino não só os que atuam na docência infantil, mas todos que atuam na Educação Infantil, sejam gestores, coordenadores, professores,

merendeiros, apoiá-los é primordial para superar as marcas históricas, culturais e sociais dessa problemática, por isso concordamos com Sayão (2015) ao afirmar que:

Quando maior o envolvimento de homens na Educação Infantil, aumentará a opção de carreira para eles contribuindo para que se desfizesse a imagem de que esta etapa da educação básica é um trabalho apenas para mulheres alterando, dessa maneira, a imagem da profissão e quem sabe melhorando, significativamente, os salários e o status da carreira. (SAYÃO, 2005, p.16)

Aos poucos é possível observar algumas mudanças na realidade educacional quanto ao lugar do gênero masculino na Educação Infantil, em função dos avanços ancorados nos dispositivos legais que normatizam esse segmento, tem-se visto uma pequena conquista destes ao se inserirem profissionalmente nas instituições de formação superior, de ensino, que ofertam Educação Infantil e também o acesso aos concursos públicos, que recrutam sem distinção de gênero e legitima-os para a atuação docente com crianças pequenas.

Muitos são os desafios que permeiam a compreensão e consolidação do perfil dos profissionais de Educação Infantil, entre eles, além das contradições em que se incluem como oposições de gênero, temos também as sociais, de idade, de raça, da própria formação e tantos outros aspectos que estão diretamente intrínsecos à atuação em seus espaços de trabalho.

## **5.2 Os sentidos e os significados de organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil**

A organização dos dados aqui apresentados foi exposta considerando a fala dos entrevistados colhida durante a entrevista. Depois de transcritos, foram observados os eixos de análise, os núcleos de significação. Após a análise do empírico, buscou-se ir além a fim de se compreender o sentido expresso na fala dos sujeitos participantes, “apreender o significado da fala” (AGUIAR, 2001). passar da aparência das palavras-significado para sua dimensão concreta, sentida, desenvolvida tanto nas suas histórias pessoais como em contextos sociais produtores de sentido, os quais constituem, de alguma forma, sua relação com o objeto de estudo da referida pesquisa.

O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que, com mais precisão, expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Ressalta-se a importância de agregar-se a noção de necessidade e motivos para a compreensão do sujeito e, assim, dos sentidos.

Para fazer a análise dentro desse método, tornou-se necessário acompanhar o movimento do real. Em que a análise desnaturaliza- analisar relações – mediações- determinações como propriedade essencial do ser- ao longo de sua história, apropriando- se, e, por esse motivo, explicita-se que o objeto a ser analisado neste trabalho não é o discurso, é o sujeito, professor da Educação Infantil .

Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação. A análise aqui não é do produto - *Organização dos processos de ensino e de aprendizagem para a Educação Infantil*- mas, dos processos como cada sujeito o constitui.

Esses são sujeitos que se constituem historicamente e que estão em um movimento dialético, portanto a análise de caráter histórico- singular é o singular que revela o novo ou os fenômenos sociais.

Reforça esse pensamento Gonzáles Rey (2003, p.4):

As criações humanas são produções de sentido, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes, esses processos são uma criação humana, os quais integrando em diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem de cada sujeito ou espaço social concreto como forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas.

Nota-se assim que há um movimento histórico da Psicologia que está atenta à construção da subjetividade<sup>20</sup>, que se expressa por meio de linguagens que articulam a possibilidade de novas construções entre a subjetividade humana e suas diferentes representações nas mais diversas formas da atividade humana (educação, política, economia, saúde) em diferentes contextos dessa experiência humana.

A análise do material qualitativo para apreensão dos sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes por meio dos núcleos de significação está organizada com base nos 3 núcleos de significação e buscará a explicação do processo de constituição dos sujeitos entrevistados, considerando o processo histórico que se constitui na e pela atividade ( ser Professor), numa relação dialética com o social e com a história, relações essas que estão permeadas em si já que são uma relação que se inclui e se exclui ao mesmo tempo

---

<sup>20</sup>Compreendida com base nas colocações de Gonzáles Rey (2003, p.78), que afirma que esta não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.

ao passo que significações constituídas pelo sujeito frente à realidade tornam-se o principal núcleo de significação.

Foram apreendidos 3 núcleos de significação: 1- Ser e estar professor na Educação Infantil, perfil do professor de Educação Infantil, papel e atuação do professor na organização do ensino-aprendizagem; 2- Organização do ensino-aprendizagem proposto nos mecanismos legais, teóricos e práticos pedagógicos, da vivência e experiência pessoal de cada um e 3- Especificidades do desenvolvimento infantil e da infância.

### **5. 2.1 Ser e estar professor na Educação Infantil**

O primeiro núcleo de significação teve como objetivos: 1- Conhecer, reconhecer as percepções pessoais de cada professor sobre ser professor na Educação Infantil- sob a ótica do ensinar para crianças pequenas e 2- Ampliar as possibilidades de reflexão sobre o papel do professor na organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com vista ao desenvolvimento da criança. Sob a perspectiva de compreender a percepção do “Ser professor na Educação Infantil” uma vez que a compreensão legítima do papel do professor de Educação Infantil está intrinsecamente interligada ao objeto de estudo da pesquisa.

Desse modo, por meio das falas dos professores, apreendemos suas “relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento”. (AGUIAR, e OZELLA, 2006, p.29).

Aguar e Ozella (2006) indicam que, para a análise dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, é importante que se faça um quadro com os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Após essa elaboração, apreendem-se os sentidos que os professores entrevistados atribuem aos núcleos em questão nesta pesquisa.

Observa-se que os professores entrevistados assim se colocam quando lhes perguntado sobre que autodescrição seria possível fazer sobre ser e estar professor/professora na Educação Infantil, ou que professor/professora eu sou na Educação Infantil? Tem-se o quadro a seguir.



**Quadro 3.** Organização dos pré-indicadores, indicadores, núcleos de significação nº 1-. (ser e estar professor/professora na Educação Infantil).

SUJEITOS DA PESQUISA	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<b>PROFESSOR 1</b>	<i>“Desenvolver-se, despertar.”</i>	<i>“Desejo da criança, crianças cheias de desejos, saber como levar esta criança a despertar esse desejo”.</i>	Ser professor é estar atento a como a criança chega, perceber suas curiosidades, suas necessidades e usar a curiosidade da criança como mola propulsora de desenvolvimento.
<b>PROFESSOR 2</b>	<i>“Professora dinâmica planejando as coisas que vai fazer em sala de aula.”</i>	<i>“Dinâmica, buscando planejar diariamente inovando com criatividade”.</i>	Ser professor na Educação Infantil exige que o professor seja muito dinâmico e isso exige muito planejamento, para que cada aula seja lúdica.
<b>PROFESSOR 3</b>	<i>“Se doar, gostar, proteger, cuidar, educar.”</i>	<i>“Ser professor é ser como uma mãe”</i>	Ser professor é cuidar e educar como se tivesse ensinando o próprio filho, com comprometimento que a criança se desenvolva, o que exige do professor cuidar e educar como base do seu trabalho.
<b>PROFESSOR 4</b>	<i>“Dedicada, comprometida, competente.”</i>	<i>“Amo minha profissão, sou comprometida com meu trabalho, amo as crianças”.</i>	Ser professor de Educação Infantil é ter compromisso ético com a profissão, ser comprometido com o fazer pedagógico e, acima de qualquer coisa, gostar de crianças e respeitar suas especificidades.
<b>PROFESSOR 5</b>	<i>“Criativa”</i>	<i>“Gosto de trabalhar bastante com o lúdico, criatividade me define, usava outros espaços para dar aula, aproveitava o máximo outros espaços escolares e a musicalidade, musicalização.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige criatividade para propor situações de aprendizagem que sejam extra sala de aula e utilizar a musicalização como forma lúdica de ensinar, usufruindo dos espaços ao ar livre dentro e fora da escola.
<b>PROFESSOR 6</b>	<i>“Professora crítica do meu trabalho.”</i>	<i>“Busco sempre o melhor para meus alunos.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige constante reflexão na ação pedagógica, buscando sempre refletir sobre como tem sido o trabalho educativo e, a partir disso, buscar melhorar sempre o fazer pedagógico.
<b>PROFESSOR 7</b>	<i>“Dinâmico, pontual, e exigente também.”</i>	<i>“Comprometimento, respeito à profissão.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige do professor autodisciplina, ética, comprometimento com o desenvolvimento das crianças.

<b>PROFESSOR 8</b>	<i>“Amorosa, ter disciplina.”</i>	<i>“Ser amorosa é uma maneira que eu tento ser com eles, para que conheçam e possam ter outra noção de como podem aprender outros modos de falar, de como podem aprender a cuidar do outro, então acredito que sou muito amorosa”.</i>	Ser professor na Educação exige do professor muita afetividade, empatia, pois, diante das demandas de indisciplina e falta de educação, só por meio de uma postura amorosa e carinhosa cativamos as crianças e conseguimos ensiná-las.
<b>PROFESSOR 9</b>	<i>“Persistente”</i>	<i>“Insisto até conseguir, nunca desisto de primeira.”</i>	Ser professor é ter consciência que ensinar na Educação Infantil requer ser persistente, insistente e acreditar que a criança sempre pode aprender, mesmo aquela que tenha certas dificuldades e não aprenda no mesmo ritmo das outras, o professor precisa insistir e persistir, mas nunca desistir daquela criança.
<b>PROFESSOR 10</b>	<i>“Disciplinador”</i>	<i>“Eles estando indisciplinados não tenho como trabalhar, pois não prestam atenção naquilo que estou passando.”</i>	O professor de Educação Infantil precisa ser disciplinador para ensinar as crianças a se autorregular e desenvolver algumas competências e algumas funções, como a atenção, memória e percepção.
<b>PROFESSOR 11</b>	<i>“Afetividade, atencioso.”</i>	<i>“Sou afetivo, responsável, gosto de crianças, me deixo dominar pelo coração, profissão feminina.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige ter uma postura amorosa, que historicamente foi desenvolvida só por mulheres, que, por serem dóceis, acabam desenvolvendo o ensino com muito afeto, e as próprias crianças demandam uma postura mais emotiva por parte dos professores para lidar com as necessidades sociais e afetivas delas.
<b>PROFESSOR 12</b>	<i>“Aprendizagem ativa”</i>	<i>“Gosta de fazer atividades lúdicas, atrai muito pelo ver, não é só pelo falar, gosta muito de novidade e de trazer coisas novas pras crianças.”</i>	Ser professor na Educação Infantil é estar constantemente em aprendizagem, aprendendo sempre, para trazer novidades no campo dos recursos visuais, atrair a atenção das crianças e ter sempre novidades para elas.
<b>PROFESSOR 13</b>	<i>“Proativa, falta tudo.”</i>	<i>“Sempre está buscando, procurando fazer o melhor.”</i>	Ser professor na Educação Infantil é ser proativo tendo em vista haver muitas demandas, especialmente as de ordens pedagógicas e de recurso material, diante da falta de recursos é necessário muito proatividade para superar as demandas.

<b>PROFESSOR 14</b>	<i>“Amar, carinho, necessidades de cada uma.”</i>	<i>“Buscar amar cada criança, conhecer cada uma, eu vejo as dificuldades de cada uma.”</i>	Ser professor na Educação Infantil é, antes de qualquer coisa, se envolver com a história de vida de cada criança e aprender a amá-la e tratá-la com carinho e, assim, ensinar cada uma com muito carinho e estar atento às dificuldades da vida das crianças.
<b>PROFESSOR 15</b>	<i>“ Carinhosa”</i>	<i>“Preocupa-se com a construção do conhecimento do aluno.”</i>	Ser professor na educação ser carinhoso durante seu trabalho educativo, o qual busca dar condições da criança aprender e desenvolver-se.
<b>PROFESSOR 16</b>	<i>“Competente, pontual, comprometida.”</i>	<i>“Necessidades dos alunos, eu gosto de cumprir o meu horário certinho, gosto de fazer tarefas.”</i>	Ser professor na Educação Infantil exige do professor a responsabilidade e o comprometimento ético, que tem como principal objetivo as necessidades educativas das crianças e isso deve ser feito por meio de condutas pedagógicas respaldadas de afeto e carinho, respeitando as necessidades da criança.
<b>PROFESSOR 17</b>	<i>“Exigente tradicional”</i>	<i>“Sou muito exigente com meus alunos, trato como se fossem meus filhos, tenho interesse que eles aprendam como eu tinha interesse como mãe que meus filhos aprendessem, sou carinhosa, sou amorosa, sou cuidadora, e sou muito comprometida com meu trabalho”.</i>	Ser professor na Educação exige do professor responsabilidade como uma mãe tem pelo filho ou devia ter, pois ele tem que ter responsabilidade e também dar responsabilidade à criança sempre com amor e respeito.
<b>PROFESSOR 18</b>	<i>“Cuidadora”</i>	<i>“Impor limites à maior prioridade na educação infantil, papel dos pais, demanda de alfabetização”.</i>	Ser professor na Educação Infantil tem sido um desafio diante das limitações familiares em se responsabilizarem pelo mínimo de educação dos filhos, e este fato acaba comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem mediante a demanda das crianças em ainda estarem em processo de socialização.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Como se percebe das 17 professoras e 1 professor ao falarem sobre ser e estar professor na Educação Infantil, temos as seguintes constatações: (5) professoras afirmam que o afeto, o carinho, a amorosidade e a afetividade são a principal característica que os descrevem; (3)

definem-se como criativos; (2) afirmam ser exigentes, (2) consideram-se competentes- ter compromisso ético; (2) afirmam ser dinâmicos; (2) acreditam ser e estar ativos, proativos; (1) professora afirma ser cuidadora; (1) professora diz ser persistente.

Esses dados apontam que, do número total de sujeitos participantes da pesquisa –18 -, 5 são e estão profissionais cuja atividade de trabalho é marcada por uma postura fundada em aspectos que envolvem a afetividade, a amorosidade e o carinho. Na perspectiva histórico-cultural há uma ênfase a respeito da importância da emocionalidade para a aprendizagem e para a convivência em coletividade. Depreendemos, nas falas desses profissionais, que a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem é respaldada por uma relação de afeto, emoção. Sabemos que o desenvolvimento infantil se dá nas interações sociais e, em se tratando do ambiente escolar, as relações mediadas pelo professor são fundamentais para que a criança tenha as condições adequadas de desenvolvimento.

A esse respeito, Vygotsky (2000, p.139) enfatiza que

[...]se fazemos alguma coisa com alegria, as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa, isso significa que, no futuro, procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo.

Nesse sentido, é importante que o professor de Educação Infantil tenha em suas proposições pedagógicas a consciência de que o processo de ensino-aprendizagem torna-se prazeroso à medida que o afeto é permitido ser vivido, experimentado nas situações de aprendizagens.

Tassoni (2000) enfatiza em seu trabalho que a afetividade é essencial na dinâmica dos espaços de aprendizagem:

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professoras e alunos apresentadas nesta pesquisa evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas. (TASSONI, 2000, p. 150).

Aspectos evidenciados nas falas dos professores<sup>21</sup> nos mostram a aproximação da ação docente com a afetividade.

---

<sup>21</sup> As falas dos professores, quando utilizadas no corpo do parágrafo, serão grafadas com destaque itálico, entre aspas, tamanho 12. As falas com mais de três linhas serão recuadas em 2 cm, em destaque itálico, entre aspas, fonte tamanho 11.

*“Busco amar cada criança, conhecer cada criança, eu vejo as dificuldades de cada uma”* (PROFESSOR 14, 2019).

*“Ser professor na Educação Infantil é ser carinhoso durante seu trabalho educativo, o qual busca dar condições para a criança aprender e desenvolver-se”* (PROFESSOR 15, 2019).

O afeto é indispensável na atividade de ensinar, reconhecer que a afetividade está presente também na constituição do sujeito, na construção do conhecimento e nas relações de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, ele é importante na atuação pedagógica e na organização do processo de ensino-aprendizagem, não só reconhecer, mas compreender como o afeto se relaciona com os demais aspectos presentes no trabalho educativo. Percebemos que as ações educativas com as crianças são movidas por sentimentos de acolhimento, empatia, respeito, valorização do outro, pelo desejo, emoção, descoberta, curiosidade. Sendo assim, faz-se necessário incluir, na organização do processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, situações de aprendizagem que potencializem ou que propiciem o desenvolvimento da afetividade.

Para compreendermos o lugar da afetividade na organização do processo de ensino-aprendizagem, recorreremos a Wallon (1968), que explica que há uma diferença entre afetividade e emoção. Esta última é o resultado da manifestação da subjetividade, acompanhada de aspectos orgânicos. Um exemplo seria o bebê chorar ao sentir cólicas pela posição que fica após se alimentar, já a afetividade é ampla, tem relação com manifestações que envolvem aspectos psicológicos, funções psicológicas superiores e a própria emoção, aspectos biológicos.

Nesse sentido, a afetividade, segundo este autor, é um estágio mais avançado na criança quando esta já realiza associações com os elementos simbólicos, relacionando-se com os processos cognitivos, dessa forma acontece a maturação das emoções em sentimentos.

A compreensão da dimensão afetiva deve fazer parte do trabalho educativo uma vez que as situações sociais e de aprendizagem afetivas no ambiente escolar estão intimamente ligadas à qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas, estas facilitam a apropriação pela criança dos objetos culturais, já que elas irão conferir um sentido afetivo, subjetivo e objetivo.

Davydov a esse respeito acrescenta a teoria da atividade formulada por Leontiev mais um elemento. Para Davydov a atividade, além dessa ser composta por necessidades, tarefas, ações e operações, acrescenta o desejo, enquanto núcleo básico de uma necessidade. Para ele,

o desejo é o núcleo básico de uma necessidade, desejos transformam-se em necessidades. Libâneo (2009).

Davydov (1999), assim, defendia:

Acredito que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade. (...) Necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam. (...) O termo desejo reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. (...) Em seus trabalhos, Leontiev afirma que as ações são conectadas às necessidades e motivos. Discordo desta tese. Ações, como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos - e as ações ajudam na realização de certas tarefas a partir dos motivos. Por outro lado, os motivos são formas específicas de necessidades, no caso de uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e está realizando ações para realizá-las. Dessa forma, motivos são consistentes com ações. Ações são baseadas em motivos e o agir é possível se estiverem disponíveis certos meios materiais ou signos e símbolos. (...) É esta estrutura da atividade que tentei apresentar-lhes. (...) Os elementos são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e também à vontade. (DAVÍDOV, 1999, p.6).

Para este autor, existe uma estreita relação entre a afetividade e a cognição:

As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para as todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. (...) A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (DAVYDOV, 1999, p.7).

Assim sendo, a escola não deve evitar o espaço das emoções em seu ambiente. O professor deve permitir que a emoção se manifeste e seja nutrida pelos membros que compõem a comunidade escolar a fim de compreender seu funcionamento e não se deixar levar por ela, o que causaria problemas na evolução emocional da criança. "É a emoção que estabelece o vínculo entre o eu e o mundo humano; ela é o instrumento, o elo que proporciona o laço que une a vida orgânica à vida psíquica". (ALMEIDA, 1999, p.49).

No entanto enfatizamos que, além da compreensão, é preciso uma postura reflexiva a esse respeito para não incorreremos numa romantização polarizada do processo de ensino-aprendizagem. Por se tratar de crianças pequenas, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem envolve a dimensão do cuidado, assim como o educar, no entanto um não pode sobressair-se ao outro, nem aos demais aspectos que envolvem o trabalho educativo.

É importante que os profissionais que atuam na Educação infantil assim como as políticas públicas, as pesquisas nesta área e a gestão escolar que atua nesse e para esse segmento educacional estejam comprometidos com a efetivação dos objetivos da Educação Infantil, especialmente em articulação para reconhecer a criança como um ser histórico, social e de direitos, e que se chegue ao consenso que cabe à escola promover as condições necessárias com vistas ao desenvolvimento infantil.

O profissional que atua nesse segmento deve buscar desenvolver sua profissionalidade em consonância com os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais no qual está inserido, articulando-se ao ato de ensinar durante a proposição do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que não reproduzam apenas suas experiências pessoais e familiares, como se as crianças, alunos, fossem a continuidade de seus filhos. Já sabemos que as crianças não se desenvolvem de forma espontânea, natural, como algumas bases teóricas defendem que a criança, por si só, é capaz de desenvolver-se, numa visão naturalizante e biologizante do desenvolvimento infantil.

Constata-se a semelhança do ambiente da Educação Infantil ao da família, uma vez que neste segmento educacional é muito forte a ênfase dada ao cuidar e educar. Cerisara (2002) capta esta situação e reafirma que as práticas desenvolvidas nas duas esferas são bastante semelhantes, e prevalece a ideia de que a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos é das famílias ou dos pais, mas muitos entendem que só cabe ao Estado assumir essa responsabilidade quando as famílias não conseguem arcar com ela sozinhas.

Fato analisado anteriormente e observado na fala “*impor limites é a maior prioridade na Educação Infantil, papel dos pais, demanda de alfabetização*” (PROFESSOR 18, 2019) pode ser constatado: que ser professor na Educação Infantil tem sido um desafio diante das limitações familiares em se responsabilizarem pelo mínimo de educação dos próprios filhos, este fato se reflete na qualidade do processo de ensino-aprendizagem mediante a demanda das crianças em ainda estarem em processo de socialização. Por outro lado, essa tomada de consciência do professor nos mostra o comprometimento e a compreensão que ele vem adquirindo sobre seu papel, enquanto sujeito na organização do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Arroyo (1994), o papel do professor de Educação Infantil tem mudado felizmente conforme os tempos estão mudando, especialmente porque:

A infância deixou de ser objeto de cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeitos de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só por isso. É por consciência da obrigação pública que nós temos frente à infância, diante da infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado. (ARROYO, 1994, p.89).

Não podemos perpetuar práticas alienadas, descontextualizadas, tomar esse segmento da educação básica apenas como repositório de crianças. É preciso mais, é preciso enxergar as necessidades das crianças, em suas especificidades, em suas singularidades. Não um vir a ser adulto, mas um sujeito do agora, que merece que se empenhem em seu desenvolvimento.

Neste contexto, a dimensão da educação escolar que objetiva à criança o direito do acesso ao conhecimento muitas vezes falha nesse objetivo, na maioria das vezes pela falta de domínio do conhecimento científico por parte do professor, que lança mão do senso comum, de muitos improvisos e de atividades corriqueiras, que em nada constituem o objetivo da Educação Infantil, o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral das crianças.

O professor necessita organizar intencionalmente um trabalho pedagógico para atuar na Educação Infantil, isso requer operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem e levar em consideração as especificidades da criança com a qual lida, conforme Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991), isso significa negar o papel passivo atribuído à criança e entendê-la não apenas como objeto, mas também como sujeito do desenvolvimento. E esta é "sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente" (VYGOTSKY, 1984, p. 209).

Esses aspectos também são preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ao priorizarem a capacidade dos professores de Educação Infantil em elaborarem e desenvolverem propostas pedagógicas considerando que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2013).



Conforme fundamenta também o RCNEI (BRASIL, 1998) a respeito do papel do professor, vê-se uma nova demanda que implica a identidade profissional. Já que este orienta que o professor da Educação Infantil deve trabalhar com conteúdos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Precisamos entender que este profissional é polivalente e que precisa buscar formação ética, científica, política e filosófica, sejam elas na formação inicial ou continuada, comprometendo-se com o conhecimento técnico-pedagógico e também com o apropriar-se do lugar profissional que as atuais conjunturas educacionais desse segmento demandam.

Diante das muitas demandas requeridas ao professor de Educação Infantil, vemos aqueles que se consideram: (2) exigentes, (2) competentes, com compromisso ético; (2) dinâmicos; (2) acreditam ser e estar ativos, proativos; (1) professora que diz ser persistente. Compreendemos que exigência, persistência, comprometimento ético e proatividade, aqui expressos nas falas dos professores, são colocados por parte daquelas professoras que, a fim de garantirem a ordem e a boa disciplina comportamental das crianças no momento das situações de aprendizagem, buscam trabalhar numa perspectiva mais tradicional, em que a criança está mais para passiva durante o processo de ensino-aprendizagem do que participativa, por acreditarem que as crianças aprendem mais quando já conseguem ter uma boa disciplina durante as experiências de aprendizagem.

A disciplina é relacionada à obediência como um conjunto de regras pré-elaboradas às vezes em parceria da professora com as próprias crianças, chamadas de “combinados”, é como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Nessa visão, as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada criança e da classe como um todo. Nesta perspectiva, a agitação, a manifestação, a inquietação, o questionamento, a discordância, a conversa ou a desatenção por parte das crianças são entendidos como indisciplina, já que se busca “obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade e a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor” (WALLON, 1975, p.379).

Contudo, sabemos que a vida social implica a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações e permitir o diálogo, a cooperação e a troca entre membros. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes sujeitos que nela convivem.

Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como rotulações, regras chatas, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que submissão cega, a internalização e a obediência a determinadas regras podem levar as crianças a uma atitude autônoma e, como consequência, a liberdade, já que orientam e balizam suas relações sociais. Neste paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites.

### **5.2.2 Atuação do professor na organização do ensino-aprendizagem**

Aprofundando a segunda parte do núcleo 1- sobre a atuação do professor de Educação Infantil em relação à organização do processo de ensino-aprendizagem, na elaboração do referido núcleo, no roteiro da entrevista propuseram-se as seguintes questões: afinal para que serve a Educação Infantil, quais os objetivos? O professor na Educação Infantil ensina? O que ele ensina? O que seria uma Educação Infantil de boa qualidade? Quais são os principais objetivos que orientam o seu trabalho pedagógico na Educação Infantil? Existe uma orientação metodológica definida em seu trabalho, que métodos de ensino costuma utilizar? Fale um pouco sobre eles. Você considera que existe alguma diferença ou especificidade da metodologia de ensino na Educação Infantil em relação a outros segmentos de ensino? Justifique sua resposta. Qual a importância do Planejamento Pedagógico? Descreva como ele acontece, em que períodos, quanto tempo dura, quem o realiza, qual a validade dele, qual a avaliação deste.

A respeito de como os professores da Educação Infantil, nesse contexto da pesquisa, compreendem e concebem quais seriam os objetivos desse segmento educacional, todos os 18 professores foram unânimes em suas respostas ao afirmar que o objetivo da Educação Infantil é fazer e ser uma *base educativa* que está voltada para a garantia de situações de aprendizagem que devem inserir a criança desde pequena aos processos educativos que envolvem ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Para estes profissionais a Educação Infantil pode ser comparada a um alicerce de uma edificação, a qual, se for bem feita, sustentará com solidez e firmeza todas as estruturas seguintes do desenvolvimento humano.

Essa concepção de que a Educação Infantil é a base para todo um percurso educativo, defendida pelos professores, tem coerência ao pensamento de Venguer (1976) apud Longarezi e Puentes (2017) ao explicitar que, desde cedo a criança por volta de dois anos ainda na atividade objetal já realiza descobertas, ao saber que todas as coisas têm um nome demonstra que iniciou o processo de pensar, é durante a atividade objetal que ela vai desenvolvendo seus

pensamentos por meio de situações vivenciadas no convívio social e esta formação vai se constituindo por meios dos conhecimentos espontâneos, conceitos cotidianos.

Em entrevista à revista Crescer (2017) César Callegari enfatiza sobre o lugar da Educação Infantil para o desenvolvimento humano:

Ela é muito importante – até mais que a universidade, acredite! Não é exagero. Essa fase escolar, que atende a crianças de 0 a 6 anos, acontece na primeira infância, e este é um período riquíssimo para o desenvolvimento humano. Cada nova experiência que elas encaram naquele ambiente traz uma série de descobertas diárias. Como sabemos pela ciência, a arquitetura do cérebro se forma nos primeiros anos de vida. É por isso que o trabalho educacional desde cedo é extremamente importante e ajuda a definir o futuro desenvolvimento da criança. Na escola, ela ganha habilidades, conhecimento, sensibilidade, valores, capacidade de percepção e de relacionamento. (CALLEGARI, 2017).

Na compreensão de que a Educação Infantil é a base fundamental para a vida escolar das crianças desde pequena, compreende-se pelas falas dos profissionais entrevistados que, para que essa base possa ser sólida, todos acreditam que a atuação do professor de Educação Infantil deve se respaldar no ensino e conseqüentemente na aprendizagem, no educar, no cuidar e no desenvolvimento das crianças.

No entanto, pela falta da formação continuada que lhes deem um suporte teórico, metodológico e didático, ainda por causa das condições materiais precárias, as instalações físicas dos ambientes de aprendizagem não adequados às crianças, a falta do transporte escolar regular para as crianças das zonas rurais, a qualidade da alimentação escolar, quando muitas vezes esta é a única ou talvez a refeição mais equilibrada nutricionalmente, condições sociais, entre outros fatores, acabam sucateando a qualidade da escola, do ensino, do professor e conseqüentemente da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Com base no exposto ficou evidente que o professor da Educação Infantil ensina, ou pelos menos deveria ensinar, dadas as condições mínimas.

De forma categórica observou-se um consenso de que o professor na Educação Infantil Ensina, logo temos:

*Ensina, pois trabalhamos com processos de ensino e aprendizagem, não só ensina conteúdos, sabemos disso, é uma parceria de conteúdos com valores, envolve amor, carinho, afeto, dedicação, companheirismo, os pais muitas vezes não sabem ouvir suas crianças em casa, , muitas vezes as crianças trazem situações de casa, o professor escuta, dialoga, conversa, então é tudo isso, é uma parceria, o professor de educação infantil ele não só ensina, ele tanto ensina quanto aprende, como educa, é nossa realidade.*(PROFESSOR, 4, 2019).

Algumas falas explicitam o lugar do ensino para a Educação Infantil e sua complexidade:

*Ensina, apesar de hoje o ensino efetivo ser muito difícil de acontecer, pois os fatores externos, fatores extraclasse, os grupos sociais que as crianças fazem parte, eles não tem colaborado, para que o ensinar aconteça como é necessário, então tudo isso influencia para nos pensarmos se nos estamos conseguindo de fato ensinar na Educação Infantil, isso não é algo fácil, é muito complexo. Eu confesso que está pergunta me pegou de surpresa e ela me causa certo desequilíbrio, mas no geral é algo muito complexo, mas reconhecemos que precisamos ensinar, envolve muitas facetas ensinar na Educação Infantil. (PROFESSOR, 11, 2019).*

A atuação pedagógica, na especificidade ensino, é traduzida como sendo uma demanda difícil e complexa na prática docente do professor de Educação Infantil mais do que em outros segmentos, conforme palavras do Professor 8:

*“Ensina, e ensina mais do que todos os outros professores dos demais segmentos, porque, tem várias competências, e tem conteúdos que precisam atender a essas competências, e têm objetivos, tem a criança e suas necessidades específicas, tem o coletivo, tem a família que não colabora, tem as metodologias, as especificidades, é complexo, tem muita coisa, na verdade somos os que mais ensina”.(PROFESSOR, 8, 2019).*

Segundo Barbosa (2009) essa complexificação do ato de ensinar na Educação Infantil está relacionada a três funções indissociáveis: primeiramente a função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar de crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que as crianças usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por último, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes, situações de ensino-aprendizagem intencionalmente organizadas, planejadas didaticamente, sistematizadas, conceitos e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e professor.

Vigotski (2000, p.110), em seus postulados, já nos revelava não ser “apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do

desenvolvimento da criança” por meio das formas, meios e conteúdos, os quais na sua finalidade não são simplesmente a transmissão de uma informação, mas a proposição de desafiar a criança a continuar pensando, aprendendo, desenvolvendo suas capacidades psicológicas, desenvolvidas na e durante a contação de história, na musicalização, na resolução de uma problemática, nas interações, nas mediações que o professor propicia durante as brincadeiras, no brincar.

No percurso da intencionalidade pedagógica, uma das principais características que acentua essa intencionalidade é o professor da Educação Infantil conseguir refletir, organizar, explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos, observadas no cotidiano da prática pedagógica mediante as necessidades apontadas pelas próprias crianças. Explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, por meio do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades.

Assim sendo, o planejamento é o momento das reflexões, da organização intencional das formas, meios e conteúdos, do currículo que se pretende desenvolver para levar as crianças ao desenvolvimento integral. Para compreendermos essa faceta da organização do trabalho educativo do professor da Educação Infantil buscou refletir sobre aspectos que ampliam nosso olhar entre ele e os aspectos que o compõem: o que se ensinar? Quais são os principais objetivos do ensino? Existe uma orientação metodológica? Que métodos de ensino se utilizam? Pois sabemos que todos esses aspectos constituem o Planejamento Pedagógico e o seu lugar na organização do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Vemos na exposição das falas dos professores que o planejamento pedagógico é primordial, já que:

*Toda ação precisa ser planejada independentemente de ser na educação, se a pessoa quer chegar a algum lugar precisa planejar um caminho, uma trilha, mas se tratando de Educação Infantil isso exige mais de nós apesar dos nossos planejamentos serem simplórios, vagos, sem vida, porque eles ainda não tocam a criança, eles não nos tocam, nos não chegamos a sentir, porque fomos mal acostumados a querer uma receita e na verdade a receita não existe, e aí só nos resta descobrir, descortinar. (PROFESSOR 11, 2019).*

Segundo outro professor, temos:

*O planejamento é um norte, para você conduzir a aula, mas é no desenvolvimento da aula que você olha para o que planejou e vai tentando adequar a realidade da criança na situação real, porque não tem como seguir o planejamento passo a passo para não ficar uma coisa rígida, engessada, mecânica, ele norteia, mas o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico*(PROFESSOR, 10, 2019).

Na fala do Professor 4, o planejamento é peça fundamental para quem atua na Educação Infantil:

*Não é porque é Educação Infantil que dá para chegar e inventar qualquer coisa, ou ficar improvisando, o professor tem que saber o que vai passar para a criança, como organizou a rotina da sala de aula e até mesmo como está organizada a rotina da escola, como vai ser a acolhida de hoje, como vai ser o cineminha, a hora do brincar, que situações vão se problematizadas, para as crianças para aprenderem algo objetivo você tem que ter tudo esquematizado, tudo planejado.*(PROFESSOR, 4, 2019).

Vigostki (2009) enfatiza que as ações educativas precisam ser intencionalmente planejadas, para que o professor consiga mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma que as crianças avancem de sua zona de desenvolvimento real para a próxima e assim se desenvolvam psiquicamente e sucessivamente no seu processo educacional. Ele ainda expõe que:

*Daqui, a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança, se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação.* (VIGOTSKI, 2009, p. 18)

Isso nos mostra que quanto mais organizadas, planejadas e sistematizadas as situações de aprendizagem mais a criança terá condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Foi evidenciado pelos profissionais participantes dessa pesquisa que o planejamento geralmente acontece bimestralmente, de forma coletiva nas próprias escolas. No entanto, apontam que no formato com que acontece quase nada acrescenta à prática, porque estes momentos acabam sendo um espaço de trocas das experiências pessoais de cada um. Além de

acontecerem nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação do município de São José de Mipibu promove também no formato de capacitação e formação continuada encontros pedagógicos que contribuem, de alguma maneira, para a organização de um trabalho educativo que envolve o processo de organização do ensino-aprendizagem.

Nos planejamentos e até mesmo nos encontros pedagógicos, os professores que atuam na Educação Infantil colocaram que a metodologia de ensino para a Educação Infantil precisa inserir no seu rol procedimental estratégias de ensino que usam o lúdico, jogos, brincadeiras, brinquedos, faz de conta, jogos de papéis como formas de propiciar situações de aprendizagem, a esse respeito temos a constatação de que:

O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento. Ela cria a situação imaginária a que Vigotski atribui um papel importante, pois é nesse momento, nessa idade, que surge a divergência entre o campo visual e o semântico. (VIGOTSK, 2010, p. 158, apud PRESTES, p, 26, 2008).

Em Elkonin (2009) temos:

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. (ELKONIN, 2009, p. 216).

O lugar do adulto como mediador mais experiente na relação das crianças com os objetos é crucial, por isso o brincar, a manipulação do brinquedo, dos objetos, não pode ter um fim em si mesmo, mas deve ser o fio condutor para que o adulto, no caso da educação escolar, possa com estes e por meio destes criar situações de aprendizagem para que a criança se aproprie dos bens culturais que a cercam.

Em alguns relatos dos profissionais entrevistados há uma forte denúncia de professores que não gostam da ideia do uso do brinquedo na sala de aula, não concordam que a criança pelo menos uma vez por semana precisa trazer seu brinquedo favorito, na investigação dessa problemática ficou evidenciado que este fato deve-se à questão de que alguns professores, por não compreenderem teórica e didaticamente a importância do brincar, do brinquedo, acabam desmerecendo o uso dele.

Encontramos também uma realidade na qual há a supervalorização empírica do uso inadequado dos brinquedos e brincadeiras, sem uma intencionalidade didática, na qual as crianças passam a maior parte do tempo e de suas rotinas brincando sem nenhum objetivo educativo, apenas como passar tempo, já que há uma compreensão errônea sobre a afirmativa de que a criança aprende brincando, descontextualizada da situação social de desenvolvimento. Essas práticas ditas pedagógicas acabam reforçando em outros profissionais a repulsa do uso correto dos brinquedos no ambiente escolar.

A esse respeito Barbosa (2009) também coloca que:

Nessa concepção de currículo, planejamento, o professor tem um repertório amplo de brincadeiras e, ao ensiná-las, propicia acesso aos conhecimentos ou às denominações científicas. Nada melhor que a dimensão lúdica para se defrontar com situações físicas ou matemáticas, nada como a leitura, o teatro, o desenho para aprender a ler e a escrever. O currículo propicia o espaço do encontro, da interlocução entre as crianças e os professores, tendo como base a articulação de princípios educativos. Nesse encontro se formulam, transmitem e processam conhecimentos explícitos ou conhecimentos que não estão tão evidentes. Por esse motivo o currículo, o planejamento não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre o que está oculto.

Dessa maneira compreendemos que o planejamento não é somente a escolha de conteúdos, a organização das tarefas de atividade, dos objetivos de ensino-aprendizagem, da metodologia ou didática, é bem mais que isso já que se volta para as necessidades de aprendizagem das crianças, conforme Guessser e Ranghetti (2011, p.18) “o currículo é carregado de intencionalidades, de escolhas”:

A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 07/04/99, trata as questões de currículo de forma geral, na qual se podem destacar os seguintes trechos:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem-comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

O Referencial concebe os conteúdos como a concretização dos propósitos da instituição e também como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua



maneira própria de pensar, sentir e ser. Apresenta a natureza dos conteúdos, que podem ser conceituais procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas. Nos eixos de trabalho, estas categorias de conteúdos estão contempladas embora não estejam explicitadas de forma discriminada. (BRASIL, 1998, p.49).

O Referencial aponta que existe uma organização, porém o professor deve utilizá-lo em seu planejamento como precisar, integrando os conteúdos:

Os conteúdos são compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmo. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. (BRASIL, 1998, p.54).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 também explicita

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (p.03).

O artigo 4º da resolução do CNE/CEB nº 5, de 17/12/09 considera que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O foco deste é a criança em suas relações e concebê-las como construção, articulação e produção de aprendizagens e de conhecimentos requer compreender o aprendiz em todas as suas dimensões, no seu contexto social, e o que está acontecendo no encontro entre os sujeitos e a cultura, para, assim, poder planejar e sistematizar as situações de aprendizagem que propiciem a apropriação dos objetos culturais e um processo de ensino-aprendizagem humanizador.

Cabe ainda nesse processo de planejamento a reflexão sobre metodologias que atendam ao ensino individualizado em momento oportuno para atender a alguma especificidade da criança e coletivas, já que as crianças da turma partilham de alguns traços comuns a todas; a análise da situação social da criança, da idade psicológica e da atividade principal da criança corrobora a tomada de decisão e organização do processo de ensino-aprendizagem.

Sforni completa esse pensamento:

Atuando com base nesses aspectos, é possível organizar situações de ensino em sala de aula, atendendo a todos e, ao mesmo tempo, a cada um dos estudantes. Um levantamento acerca dos conhecimentos e das habilidades de cada estudante, com a finalidade de conhecer o que é comum à turma e avaliar seu desenvolvimento atual e potencial, oferece ao professor a possibilidade de atuar coletivamente, sem que isso constitua uma negação da especificidade do desenvolvimento de cada aluno. (SFORNI, 2015, p.384).

A organização do processo de ensino-aprendizagem que objetiva o desenvolvimento integral da criança está relacionada com muitas facetas do conhecimento, de saberes, e, se não houver uma apropriação destes por parte do professor que atua nesse segmento, práticas corriqueiras e carregadas de falta de intencionalidade continuaram se propagando, corroborando, assim, mais e mais para a falta de consenso, que já existe neste segmento educacional conforme explicitado durante esta pesquisa.

Sabe-se que para isso é preciso haver uma harmonia e um esforço coletivo pelos profissionais que se dedicam ao ensino para crianças, bem como uma melhoria real e eficiente nas políticas públicas com investimento financeiro, que se desdobrem em qualidade e que alcancem as escolas, em seus aspectos físicos, estruturais, materiais, impetrando também a qualificação profissional por meio de formação continuada acessível e de qualidade, em que as demandas dos professores sejam ouvidas e atendidas no processo formativo.

Muito ainda há que se avançar em relação à autonomia profissional, em relação ao seu papel, lugar e participação na construção de políticas públicas, na fiscalização e acompanhamento delas, sendo participante de forma ativa desse processo histórico, social, cultural, econômico e político.

### **5.3- Organização do ensino-aprendizagem proposto nos mecanismos legais, teóricos, práticos e pedagógicos**

Esse segundo núcleo de significação teve como objetivos: identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem se constituído na Educação Infantil, sob as orientações dos documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil.

O eixo temático para abordar esse segundo núcleo utilizado foi estruturado com base na organização do ensino-aprendizagem proposto nos mecanismos legais, teóricos e práticos da vivência e experiência pessoal de cada um, e contou com os seguintes eixos norteadoras durante a realização da entrevista: 1-O professor de Educação Infantil ensina? 2-Que tipo de conhecimento é ensinado na Educação Infantil por você às crianças? 3-Quais documentos

oficiais e normativos que oficializam e regulamentam a Educação Infantil você conhece? 4-Já teve alguma formação inicial ou continuada sobre os documentos que respaldam e institucionalizam a Educação Infantil? 5-Destes documentos quais ajudam o professor a organizar seu trabalho pedagógico de forma geral e especificamente a organização do ensino-aprendizagem?

Tomamos como eixo norteador para início de análise e discussão a questão número 3- Quais documentos oficiais e normativos que oficializam e regulamentam a Educação Infantil você conhece e como eles ajudam o professor a organizar seu trabalho pedagógico de forma geral e especificamente a organização do ensino-aprendizagem?

**Quadro 4.** Organização dos Pré-indicadores, indicadores, núcleos de significação nº 2. (Organização do ensino-aprendizagem proposto nos mecanismos legais, teóricos, práticos e pedagógicos).

SUJEITOS DA PESQUISA	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<b>PROFESSOR 1</b>	<i>“PCNs, RCNEIS”</i>	<i>“Esses documentos ajudam sim, apesar de cada dia que passa, a nossa vida, o nosso cotidiano, mas eles nos ajudam bastante”.</i>	Os documentos oficiais não contemplam a realidade escolar, não dão ênfase aos sujeitos envolvidos na educação escolar, nem aos aspectos culturais em que estes estão vivendo. A vida cotidiana da escola não é considerada.
<b>PROFESSOR 2</b>	<i>“Tenho conhecimento de alguns, mas não de todos, mas eles são distantes da realidade”.</i>	<i>“Nos planejamentos, às vezes, pego livros, ou esses documentos, mas a maioria dos professores não usam, está bem distante”.</i>	São documentos conhecidos por nomenclaturas, mas não apropriados na essência e no propósito, uma vez que estão distantes teoricamente da realidade e do ambiente escolar, da comunidade local.
<b>PROFESSOR 3</b>	<i>“BNCC, o mais atual e mais falado”</i>	<i>“Acredito que não ajudam, porque o ensinar não pode vir de um documento, você pode ter muita teoria, mas, se não tiver nenhuma prática, não consegue ensinar a criança”.</i>	Os documentos oficiais elaborados para subsidiar a consolidação da Educação Infantil não são claros e precisos quanto à proposição de teoria e prática.
<b>PROFESSOR 4</b>	<i>“BNCC, os PCNs, Estatuto da Criança e do Adolescente”.</i>	<i>“Não ajudam em nada”</i>	A formação inicial, continuada para professores que atuam nesse segmento, não fornece uma base sólida de compreensão e apropriação para a relação teoria-prática, não favorecendo a profissionalidade destes

			professores.
<b>PROFESSOR 5</b>	<i>“ BNCC, a LDB, os PCNs”.</i>	<i>“Ajuda em partes”.</i>	Os aspectos teóricos presentes nos documentos oficiais são legíveis e importantes, no entanto não embasam a prática educativa dos professores da Educação Infantil.
<b>PROFESSOR 6</b>	<i>“RCNEI, PCNs e agora a BNCC”.</i>	<i>“Eles norteiam, mas de forma a ajudar a prática não”.</i>	São documentos que contribuem teoricamente, mas, por não estarem explicitamente sistematizados de modo que contemplem teoria e prática, acabam não cumprindo seu propósito de capacitar teoricamente os profissionais que atuam neste segmento.
<b>PROFESSOR 7</b>	<i>“RCNEI é o que mais conheço e me lembro no momento”.</i>	<i>“Ajuda só um pouco”.</i>	Se houvesse espaço de formação continuada para apropriação dos arcabouços teóricos que esses documentos orientam, a Educação Infantil seria melhor compreendida pelos profissionais que a fazem. O segmento se consolidaria como uma etapa educacional importante e necessária que tem a criança e seu desenvolvimento como centro da atividade profissional dos professores que atuam na Educação Infantil.
<b>PROFESSOR 8</b>	<i>“RCNEI, BNCC”</i>	<i>“Eles dão uma base, um direcionamento”.</i>	Durante os planejamentos e capacitações realizados pela Secretaria de Educação, esses documentos são apontados, no entanto nunca se faz um planejamento que se baseie nas orientações teóricas defendidas neles, apesar de sabermos que eles dão direcionamentos teóricos não estudamos esses documentos a fundo, por isso não conhecemos o quanto eles podem ajudar no trabalho educativo do professor da Educação Infantil.

<b>PROFESSOR 9</b>	<i>“BNCC, a mais atual”.</i>	<i>“Não ajudam em nada”</i>	A falta de conhecimento e estudo aprofundado dos documentos oficiais durante a formação inicial e continuada, muitas vezes, acaba afastando o professor de orientações teóricas propostas nestes, descaracterizando, assim, o lugar e a importância destes para a compreensão do papel do profissional que atua na Educação Infantil. O desconhecido torna-se sem valor e utilidade.
<b>PROFESSOR 10</b>	<i>“BNCC, RCNEI, LDB”.</i>	<i>“Ajudaria se na prática seguissemos as propostas que estes documentos apresentam, só que acordo com as condições reais que a gente tem em sala de aula, não dá para acompanhar o que está proposto nestes”</i>	Os documentos oficiais enriquecem a teoria e a prática do profissional da Educação Infantil, no entanto não há nenhum mecanismo legal que dê autonomia profissional quanto a uso e aplicação de investimentos financeiros para que o professor da E. I. possa orientar-se e buscar melhorias de matérias, recursos pedagógicos e de apoio didático, por exemplo a compra de matérias didáticos e brinquedos pedagógicos, recursos materiais.
<b>PROFESSOR 11</b>	<i>“RCNEI, LDB, Diretrizes e agora, por último, a BNCC”.</i>	<i>“Não ajuda porque os professores não se apropriam do conhecimento deles, nós não lemos ainda, não nos apropriamos de fato ainda, não tivemos uma formação para nos apropriarmos especialmente da LDB de 1996”.</i>	Todo fazer pedagógico tem que ter uma base teórica, essas bases teóricas vêm também por estas leis, contudo elas não alcançam o chão das salas de aulas, estão muito distantes, não tocam o chão da sala de aula, elas não nos atingem porque é uma leitura, uma linguagem, documental, é muito distante daquilo que nos vivenciamos hoje. Não contempla o lugar de experiência e saberes empíricos da comunidade escolar que nunca fica de fora da experiência educativa de todos que compõem a comunidade adjacente à escola.
<b>PROFESSOR 12</b>	<i>“RCNEI e BNCC”.</i>	<i>“Eles lhe dão um norte, são documentos que orientam a prática do professor, certamente foram elaborados por especialista</i>	A visão científica teórica de como deve ser a E.I abordada nos documentos oficiais tem muito a contribuir, no entanto a apropriação e a aplicação deles

		<i>que de alguma forma tem uma visão teórica boa pra pensar em como organizar a Educação Infantil”.</i>	são, será algo longe de se ver no meio dos profissionais desse segmento, já que muitos profissionais que atuam nesse segmento escolhem atuar na Educação Infantil justamente por acreditar que na EI não se precisa de aporte teórico, uma vez que vão trabalhar com crianças, não precisam aprender nenhum conhecimento científico.
<b>PROFESSOR 13</b>	<i>“PCNs, RCNEI, BNCC, a base é a que mais está em alta”.</i>	<i>“Acredito que sim, eles dão um suporte teórico para pensar em como melhorar e orientar o professor de Educação Infantil”.</i>	Esses documentos têm algum tipo de conhecimento teórico que pode ampliar os conhecimentos essenciais que todo professor precisa saber, especialmente sobre os processos que envolvem a parte prática do ensino-aprendizagem.
<b>PROFESSOR 14</b>	<i>“Só BNCC”.</i>	<i>“Ajuda a você ter mais clareza do que é Educação Infantil, busco quando vou planejar”.</i>	São essenciais para que o professor da E.I compreenda esta como uma etapa de educação escolarizada e que, portanto, isso exige do profissional que trabalha nesse nível de ensino que a criança precisa viver todas as situações de aprendizagem para adquirir as habilidade e competências orientadas pela BNCC. A base da E.I é a bíblia, que devia orientar toda ação pedagógica de cada profissional, mas isso ainda está longe de se tornar realidade, isso se comprova durante os planejamentos, cada um fazendo o seu da maneira que quer, sem uma base teórica para isso.
<b>PROFESSOR 15</b>	<i>“LDB, BNCC e ECA”.</i>	<i>“A BNCC dá algumas orientações quanto aos objetivos mais didaticamente quanto a metodologias, estratégias, conteúdos que não ajudam em nada”.</i>	É de muita importância existirem esse documentos que se comprometem em orientar o professor da E.I para que este tenha um compromisso ético, legal, com sua profissão, no entanto eles não acrescentam teoricamente possíveis caminhos didáticos, metodológicos, procedimentais, não clarificam quanto às melhores metodologias que

			podem contemplar o universo infantil, como sistematizar conteúdos, recursos, metodologias, nossa maior limitação no que diz respeito à nossa prática educativa para esse segmento. Os objetivos de ensino estão claros, mas como desenvolver pedagogicamente para alcançá-los e chegar aos objetivos de aprendizagem, eis o desafio.
<b>PROFESSOR 16</b>	<i>“Só BNCC”.</i>	<i>“Eles ajudam a refletir sobre o que é a Educação Infantil, mas na prática não ajudam muito sobre os processos didáticos de ensino e aprendizagem”.</i>	Estes documentos não qualificam ou esclarecem para o professor da E.I quanto à compreensão de como a criança aprende, quais formas didáticas e metodológicas facilitam a aprendizagem e melhoram a qualidade do ensino do professor que atua na E.I. As leis e as teorias sem prática perdem seu sentido e propósito, não está se falando de receitas prontas, mas de documentos que permitam ao professor refletir e pensar caminhos para a didática e metodologias para esse segmento tão complexo e difícil.
<b>PROFESSOR 17</b>	<i>“PPP, para mim, é um dos mais importantes, eu não vou nem para LDB, ou RCNEI, fico com o PPP”.</i>	<i>“O PPP, que é o guia, o que gere, o que norteia, não vou falar de currículos, têm vários, mas para mim o principal é o PPP, e nós temos essa dificuldade nas escolas, como é que vamos se nortear, se basear, sem o PPP? Não há rumo do que ensinar, por isso que cada um ensina qualquer coisa”.</i>	Todos os documentos oficiais têm algo, sim, para contribuir para a Educação Infantil, são elaborados por estudiosos. Mas nunca compreendemos, não chegamos ao principal deles, que é o PPP. Se fôssemos mais profissionais, não aceitaríamos atuar sem o norte mínimo, que é o PPP, mas infelizmente acaba sendo visto apenas como burocracia, sem nenhum lugar de prestígio e dessa forma todos atuam e fazem o que querem, como querem, no rumo e na direção que acreditam estar certos. O PPP é o manual de funcionamento de qualquer escola, nunca avançaremos sem essa compreensão. Ele é antes e depois de todos documentos citados.

<b>PROFESSOR 18</b>	<i>“RCNEI, LDB e PCNs”.</i>	<i>“Não ajudam, pois não dão opções metodológicas e não garantem nenhum recurso para se concretizar”.</i>	Sem recurso financeiro, material, formação, profissionalismo, estes documentos por si só não dizem nem acrescentam em nada, pois eles falam de teorias ou utopias, não de condições reais de trabalho para efetivá-los na prática, eles são só teoria.
---------------------	-----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

É possível compreender, por meio da análise dos núcleos de significação, que há uma conscientização por parte dos entrevistados em reconhecer a existência e a importância dos documentos normativos que regulamentam, organizam, legalizam e estruturam a Educação Infantil. No entanto é notório pelas explicitações que esses documentos *“não alcançam o chão da sala de aula”* (PROFESSOR, 11, 2019), isso porque, de acordo com as falas dos professores, esses documentos não tiveram o cuidado de ouvir, conhecer, refletir a prática dos que atuam nesse segmento, ou seja, são elaborados de cima para baixo, sem considerar o lugar, a fala, a vivência dos que estão de fato no processo.

Como observado, eles até compreendem a elaboração por parte de estudiosos, especialistas, mas sem a contribuição efetiva dos que a fazem no cotidiano, a falta da exposição prática, sem nenhuma relação teoria-prática que possa se efetivar em sala de aula.

À medida que vemos alguns dos professores colocarem que falta essa relação teoria-prática nos documentos, vê-se também que essa constatação não se deu em consequência de um estudo aprofundado desses documentos, mas em função de se ouvir falar empiricamente que estes documentos não ajudam, referindo-se ao fato destes não apresentarem uma sistematização didática e prática de como operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem.

Na fala dos próprios entrevistados há a denúncia de que muitos não se apropriam deles e, por não se apropriarem, desqualificam-nos, não somente os documentos, a legislação vigente, mas a si próprios, sua profissionalidade. Em consequência dessa falta de apropriação teórica a qual propõem os documentos, vemos que estes professores não se percebem enquanto profissionais da educação. E isso piora quando se é professor na Educação Infantil, por se acreditar que é mais fácil de trabalhar, não exigindo, assim, a necessidade de buscar nesses documentos conhecimentos que possam colaborar para o ensino dos pequenos.

Essa discussão de profissionalização dos professores de Educação Infantil não é nada recentemente, *“a falta de qualidade no exercício da docência se dá pela falta de profissionalidade dos professores, ela vem sendo colocada desde a década de 1990”* (BONETTI, p.2, s.d).



Logo:

Ao "implantar" um novo currículo ou método que desconsidera as práticas existentes, as secretarias e universidades não percebem que mesmo errôneas, preconceituosas ou equivocadas aos nossos olhos, as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas - e aquilo que sobre elas falam seus profissionais - são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. Não podem, portanto, ser deixadas de lado por aqueles que concebem as novas alternativas, sob pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido. (KRAMER, p. 25,1994).

Conforme questiona a autora, o professor precisa ser ouvido, pois é, a partir de suas necessidades formativas, suas necessidades pessoais, que se pode formular um diagnóstico claro de suas demandas, é com base no pleno conhecimento e reflexão da prática cotidiana do professor e da escola de Educação Infantil que os órgãos de fomento podem proporcionar ações e formações profissionais continuadas eficazes. É preciso, segundo Kramer, considerar os sujeitos envolvidos na dinâmica do ambiente escolar e seus vários contextos implicados.

Não levando em conta a reconstrução de sentidos, consolidadas, e monólogos ao invés de diálogos, nega-se a historicidade, homogeneiza-se a palavra, tornando todos (crianças, profissionais, nós mesmos) anônimos. (KRAMER, p.25,1994).

Não que os professores não queiram se qualificar só por estarem na Educação Infantil, mas a real condição para se aperfeiçoar e melhorar sua profissionalidade e qualificar o exercício autônomo da profissão docente, muitas vezes, não está acessível aos menos privilegiados, os atuais modelos de formação continuada para o professor de Educação Infantil estão longe, não vão até eles, e, quando eles os buscam, é burocrático, é para quem já está lá, é para quem *“pode”, tem “tempo”, “estudou junto”, “faz parte do grupo fechado, é indicação de amigos, próximos dos doutores”*.

Silva (s.d, pp.4-5) reforça esse pensamento ao afirmar que:

É um grande desafio à nossa prática docente, pois percebemos a necessidade de quebrar paradigmas de formação interiorizados durante toda a vida, romper normas estabelecidas, modelos já propostos que podem não ser adequados para os dias de hoje, pois sabemos que a formação do professor não ocorre apenas na graduação, mas durante o processo educativo vivenciado no nosso dia a dia. Se permanecermos no paradigma conservador, temos que reconhecer que somos hospedeiros dos opressores.

Esse aspecto se confirma por meio da fala do professor número 11 que, ao ser indagado sobre sua formação inicial e continuada ter lhe dado condições teórico-práticas de atuação para a Educação Infantil, assevera:

*Não me deu, não me permitiu leituras, não me permitiu conhecimentos, haja vista uma pedagogia de quase 16 anos atrás, não me deu uma base pedagógica bem feita, mas eu vi um pouco de Educação Infantil bem pouco, quando eu fiz uma pós-graduação em artes e educação física na Infância, e aí eu fui conduzido por livros, por literaturas, ao universo infantil da primeira infância e ao lúdico, e agora vendo as professoras, colegas de trabalho, buscando, lendo, perguntando, estou tentando fazer esse trabalho, mas é muito complexo e difícil.* (PROFESSOR, 11, 2019).

Ainda vemos na fala do professor 14:

*Não me deu, tive uma formação teórica apenas, mas eu precisei viver na prática, só aqui na prática consegui um pouco, pois só a teoria não habilita, é na prática que você consegue exercer algumas coisas possíveis, nem tudo é da teoria, a prática nos mostra a necessidade de buscar sempre outros conhecimentos necessários para nossa atuação profissional.* (PROFESSOR, 14, 2019).

Todos os professores também foram indagados sobre já terem tido alguma formação sobre os documentos oficiais referentes à Educação Infantil, todos foram unânimes em suas respostas em afirmarem nunca ter tido uma formação que pudesse aprofundar a leitura, compreensão e efetividade desses, o que se tem é que alguns professores já leram esporadicamente algumas partes isoladamente apenas para atender a alguma necessidade específica, ou em meio a dúvidas que surgem do cotidiano, mas nunca uma leitura aprofundada ou um estudo sistematizado deles.

No entanto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil preconiza que o professor deve ter uma formação ampla, tendo em vista possuir como grande objetivo a Educação Infantil “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo” (BRASIL, 1998, p. 22). Isto significa que a formação deve ser contínua, progressiva e ampla a fim de propiciar o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria em aliança com a prática docente.

A esse respeito Kramer (1994) defende que a formação do professor precisa ser coerente com os contextos sociais e culturais em que está inserido. Considerando-o em seus aspectos mais particulares e depois em coletividade.

[...] só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas. (p.19).

A mesma autora reforça:

Uma política de formação de profissionais de creches e pré-escolas precisa reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho seja com as crianças, seja com os adultos que com eles atuam. (KRAMER, p.22,1994).

Conforme o exposto a organização do processo de ensino-aprendizagem que visa ao desenvolvimento infantil também perpassa a relação profissional deste professor, que, ao se propor a este objetivo, se vê implicado em suas concepções pessoais, teóricas, práticas e dessa forma é desafiado a uma formação continuada, alguns conseguem fazê-la mesmo que por conta própria, custeando-as dos seus próprios recursos, outros a mercê estarão apenas daquelas em nível de secretarias municipais ou estaduais, das quais não se vê nenhuma sistematização efetiva na apropriação e produção do conhecimento que transforme a prática docente, pedagógica, profissional.

Retomando a análise e discussão das demais questões que compuseram este segundo núcleo, temos: se o professor de Educação Infantil ensina? Que tipo de conhecimento é ensinado na Educação Infantil? Todos os professores entrevistados afirmaram categoricamente que na Educação Infantil o professor ensina, isso aponta de alguma forma que há um processo de conscientização que a criança desde pequena pode aprender, tão somente lhe ensine.

A reflexão dessas questões norteadoras explicita de alguma forma as intenções e finalidades do professor que atua neste segmento, ao organizar o processo de ensino-aprendizagem uma vez que suas respostas dão indício para compreendermos que tipo de ensino está sendo proposto, organizado, e apontam também para a compreensão, o que se espera que as crianças aprendam e para que devem aprender esse ou outro assunto, tema, conteúdo, conhecimento, saber, conceito.

Como já mencionado neste texto, ainda há impasses, dúvidas, sobre a questão, se ensina ou não na Educação Infantil? E o que se ensina? Partindo da perspectiva teórica da Teoria Histórico-Cultural, podemos afirmar que o professor da Educação Infantil deve ensinar, uma vez que para essa teoria a “finalidade do ensino é possibilitar aos sujeitos a realização de ações mentais, já que elas ampliam a capacidade de interação dos sujeitos com a realidade objetiva” e isso vai vale muito mais do que a experiência imediata ou da simplista resolução de um problema concreto e prático específico em dada realidade, descontextualizada do todo. Não se trata de uma formação cognitivista, mas de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. (SFORNI, p.107, 2010)

Para esta autora “essas funções distinguem o homem dos demais animais, nesse sentido, podemos dizer que o objeto principal do ensino e da aprendizagem é o processo de humanização pela apropriação dos conhecimentos elaborados” (SFORNI, p107, 2010).

Mediante o exposto compreendemos que a organização do processo de ensino-aprendizagem prevê o lugar e a importância da escolha dos conteúdos, temas, saberes, conhecimentos, assuntos a serem ensinados às crianças e o porquê da escolha de uns e outros não.

A escolha dos conteúdos reflete a visão de mundo desses professores, suas concepções pessoais e profissionais. Logo é importante compreendermos o que Sacristán e Gómez (1998, p.120) expõem sobre o lugar e a acuidade dos conteúdos na organização do processo de ensino-aprendizagem; “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam”, portanto “quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo” (p.120).

Sabe-se que hoje há uma infinidade de conhecimentos e saberes, correntes pedagógicas e concepções de ensino que podem orientar e influenciar a escolha dos conteúdos, no entanto ao professor durante o planejamento do processo ensino-aprendizagem é que lhe são atribuídas às escolhas destes, segundo Sforini (2010) as práticas de ensino estão praticamente divididas em duas posições: a educação escolarizada tem compromisso com a “transformação social” e suas ações são aquelas que trazem a “realidade do aluno para a sala de aula”, que buscam desenvolver nos estudantes “valores de solidariedade, justiça social e participação política”. (p.99).

Nesta concepção de ensino, busca-se trabalhar com um ensino em que os conteúdos visam estimular os alunos a lidarem com as problemáticas do dia a dia, por meio da resolutividade de problemas cotidianos, preparando as crianças para “resolver problemas práticos, para realizar ações com foco na responsabilidade social, na criatividade e na criticidade” (SFORNI, p.99,2010).

Os conteúdos ensinados na escola devem estar em consonância com as questões sociais: o contato com esses conteúdos contemporâneos oferece aos alunos a possibilidade de desenvolver a capacidade de compreender e de intervir em sua própria realidade. (SFORNI, p.99,2010).

Corroborar também com o exposto:

Reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (PARECER, Parecer CNE/CEB nº 22/1998. p.12).

Esse aspecto se confirma com base na fala de alguns professores que elencam como conteúdos indispensáveis às crianças *identidade da criança, o dia a dia, a vivência do aluno, respeito, valores, autonomia, o conhecimento de mundo, família, escola, higiene, comunidade local, problemas diários relatados pelas próprias crianças, interdisciplinaridade, palavras que levem à curiosidade delas.*

Essa concepção está explicitamente amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1988) já que estes preconizam uma educação voltada para a cidadania. Eles colocam os conteúdos formais centrados em vivências, a aprendizagem deve ser orientada por procedimentos que valorizam normas, valores.

Atitudes para preparar o aluno para uma (suposta) nova realidade histórico-social. Dessa maneira, com sua nova face, a escola estaria rompendo com o modelo tradicional de ensino, estaria formando cidadãos livres e conscientes de seu papel na construção ou transformação da sociedade. Esta, por sua vez, seria possível pela participação democrática dos sujeitos em questões sociais, econômicas e políticas, nos âmbitos local, regional, nacional e mundial. (SFORNI, p.99,2010).

Essa concepção também está explicitamente assim colocada:

Para as crianças dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental”. (PARECER, Parecer CNE/CEB nº 22/1998. p.7).

A outra concepção de ensino colocada por Sforini (2010) é aquela onde a escola tem o papel de “promover desenvolvimento psíquico” dos estudantes, à medida que age sobre as “funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, percepção, imaginação, linguagem, abstração e generalização”. (p.100). Essa concepção é baseada na Teoria Histórico-Cultural, que se distancia completamente do que preconiza os PCNs, já que defende um ensino pautado na “aprendizagem conceitual e não a aprendizagem de valores e atitudes para ação imediata do sujeito no seu cotidiano” (p.100).

Vemos que alguns dos professores entrevistados sinalizam conteúdos próximos à concepção, mesmo que indiretamente, ao explicitar o lugar privilegiado para *ensino científico,*

*ensino das vivências, cotidiano, mas deveria ensinar o científico, afinal a educação formal existe para quê ? Se não for para trabalhar conteúdos e conhecimentos científicos, letras, alfabeto, códigos-base, formas geométricas, a ludicidade, o lúdico exige muita criatividade, linguagem, oralidade, escrita, números, brincar, correr, pular, coordenação motora. Leitura, que é à base de tudo, alfabeto, consoantes, sílaba, palavras, frases.*

Esta concepção também compreende os aspectos da transformação social, mas o objetivo da educação escolarizada é a mudança no aluno e não da sociedade, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorre sobre esta base. (DAVÍDOV E MARKÓVA 1987, p. 324 apud SFORNI, 2010).

Não que esta teoria defenda uma postura apenas cognivista, pelo contrário, é por meio do desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a adoção de novos procedimentos de ação, da formação de habilidades sensoriais e assimilação de símbolos, como um pré-requisito para o aperfeiçoamento posterior de habilidades intelectuais, cognitivas e criativas da criança ao se apropriar dos conhecimentos elaborados mentalmente e disponíveis culturalmente por meios materiais.

Assevera esse pensamento:

A aquisição de ações mentais que estão na base da apropriação pelo indivíduo da 'herança' dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem supõe necessariamente que o sujeito passe de ações realizadas no exterior a ações situadas no plano verbal, depois de uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o carácter de operações intelectuais estreitas, de atos mentais (LEONTIEV, 1978b, p.188).

Como citado nos parágrafos anteriores, a concepção de educação, de ensino-aprendizagem, proposta pela Teoria Histórico-Cultural, é que o aluno desenvolve-se quando a sua consciência é constituída pela via dos conceitos científicos. Vygotsky (1988).

Vygotski (1988) organizou em sua teoria os conceitos como sendo espontâneos e científicos. “Os conceitos cotidianos são os que a criança vai formulando no decorrer de sua atividade prática”, já os científicos “são formados com a aprendizagem sistematizada”. (SFORNI, p. 102,2010).

O desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começa durante as fases mais precoces da infância, mas as funções intelectuais que, em determinadas combinações, formam a base psicológica da formação do conceito, que amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade. Vigotsky (1984).

Segundo Vigostki (1984), as crianças não aprendem esses conceitos cotidianos de forma simples, rápida ou mecânica, é nas suas relações com os adultos que elas vão se apropriando de um modo peculiar; “o significado já acabado de uma palavra, em torno da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas”, dessa maneira seu pensamento vai se formando, à medida que se apropriam vão se transformando e sendo transformados. (VIGOSTKI, p.92,1984)

O processo de formação do pensamento na criança é complexo e se dá em três momentos distintos: primeiro de forma desorganizada, o pensamento é sincrético, num segundo momento ainda durante a atividade objetual, já se nota alguma coerência, no entanto é mais concreto, sem abstrações e lógicas, denominado pseudo-conceitos.

Os pseudo-conceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que, na vida real, os complexos que correspondem ao significado das palavras não são espontaneamente desenvolvidos pela criança: a trajetória seguida por um complexo no seu desenvolvimento encontra-se pré determinada pelo significado que determinada palavra já possui na linguagem dos adultos. (VIGOTSKY, 1984, p. 92-93).

Ainda no segundo momento têm-se os pensamentos que se aproximam dos conceitos reais, mas “na sua essência ainda é um complexo” (VIGOTSKY, 1984, p. 86). Por conseguinte, há o “pensamento por conceitos”. (VIGOTSKY, 1984, p. 104), quando a criança já consegue mentalmente operacionalizar, “capacidade de nomear, evocar, generalizar e orientar o pensamento” (VASCONCELLOS, 2001; TUNES, 1995).

Com base nessa compreensão, Sforni (2003) nos explica que não se justifica a oposição, comum nos meios escolares, entre ensinar conteúdos e ensinar a pensar. Para ela o desenvolvimento das capacidades cognitivas, das funções psicológicas superiores que possibilitam o pensamento, ocorre justamente na aprendizagem dos conteúdos e na organização destes e que a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades psíquicas não ocorrem como dois processos independentes; forma e conteúdo correlacionam-se enquanto processo único de desenvolvimento do psiquismo humano, o elemento novo possibilitado pelo domínio de conceitos não é a maior quantidade de conteúdos de posse do sujeito, mas essencialmente a qualidade que a aprendizagem de generalizações conceituais confere ao pensamento.

Sabe-se que, em meio aos profissionais que atuam na Educação Infantil, há muitos questionamentos do que pode e não pode ser incluído na organização do ensino-aprendizagem,

chega-se a ter dúvidas e receio quanto a algumas práticas pedagógicas quando tratamos de conhecimento científico para a criança na escola e é comum ouvirmos questionamentos sobre: se é necessário, apropriado, ou até conveniente, trabalhar o conhecimento científico já na Educação Infantil, contudo vemos na assertiva de Sforni (2004, p.55) o seguinte:

O emprego do conceito é entendido como o ato de identificar os objetos e fenômenos como pertencentes a uma classificação. Ou seja, a sua aquisição ocorre de baixo para cima, mas saber operar com ele envolve o movimento inverso, de cima para baixo. Saber significa ir do geral ao particular. O domínio desse movimento é a finalidade da generalização conceitual para a linha de organização do ensino.

A esse respeito Sforni (2003) enfatiza também que pensar em um ensino promotor do desenvolvimento implica analisar a qualidade do conteúdo escolar e o modo de sua apropriação pela criança. Estes dois aspectos, em unidade, trazem elementos orientadores para a organização do ensino. Para esta autora, apropriar-se do conteúdo do conceito e da forma de interação dele com a realidade não é um processo simples, exige uma mediação intencional sobre esses dois aspectos.

Nesse sentido, a teoria da atividade oferece elementos significativos para a compreensão da aprendizagem e conseqüentemente para a organização do ensino de conceitos científicos, considerando os espontâneos já apropriados pela criança bem como sua zona de desenvolvimento real e proximal.

#### **5.2.4- Especificidades do Desenvolvimento Infantil e da Infância**

Este terceiro núcleo teve como objetivo identificar que tipo de conhecimentos o professor de Educação Infantil detém sobre desenvolvimento infantil, infância, aprendizagem. Perceber como media a aprendizagem das crianças por conhecer estes tipos de conhecimento, que percepções e compreensões faz a respeito de desenvolvimento infantil, provocando a reflexão da importância e necessidade da apropriação desses conhecimentos e conceitos teórico-científicos para sua atividade de trabalho.

Para organizar os eixos temáticos da entrevista semiestruturada e abordar a problemática, Especificidades do Desenvolvimento Infantil e da Infância, organizaram-se os seguintes eixos: 1- Em sua visão, qual a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? O que seria desenvolvimento infantil? 2-Como você caracteriza a infância? 3-Como saber se a criança está de fato apreendendo, quais indícios são notados e observados que apontam a aprendizagem? 4-Como você avalia a aprendizagem das crianças, que tipo de



avaliação costuma realizar? 5- Qual a atividade que desenvolve com mais frequência, qual o motivo de utilizá-la? 6- Qual importância do conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança é importante para o planejamento do trabalho pedagógico e para organizar o ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Iniciaremos a análise e a discussão deste terceiro núcleo pela questão norteadora número 6, tendo em vista a defesa apresentada ao longo deste texto: de que não é qualquer ensino que desenvolve as funções psicológicas das crianças durante sua aprendizagem.

**Quadro 5.** Organização dos pré-indicadores, indicadores, núcleos de significação nº 3. (Especificidades do Desenvolvimento Infantil e da Infância).

SUJEITOS DA PESQUISA	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<b>PROFESSOR 1</b>	<i>“Compreender que as crianças têm muitos traumas, não tenho conhecimento para ajudá-las”.</i>	<i>“Dificuldades de ordem psicológica durante seu cotidiano na escola, não conseguem interagir”.</i>	Durante o desenvolvimento infantil surgem situações e as crianças apresentam comportamentos o professor de Educação Infantil não está preparado para acolher a criança em suas particularidades emocionais, psicológicas, afetivas e até mesmo familiar e social. O conhecimento teórico psicológico é uma necessidade real do professor que atua neste segmento, indispensável em sua formação inicial e continuada, porém escassa.
<b>PROFESSOR 2</b>	<i>“Às vezes penso que sabemos lidar, já que temos muitos anos de prática”.</i>	<i>“Porque tem criança que não avança de jeito nenhum na aprendizagem”</i>	Muitas demandas do cotidiano são atendidas, satisfeitas, resolvidas com base na experiência pessoal da prática pedagógica, mesmo que desprovida de um referencial teórico, porém muitas ficam sem solução já que o meio mais viável de se atender a algumas especificidades de algumas crianças seria o teórico, com base num profissional específico da área de psicologia, já que o professor de Educação Infantil não tem apropriação desse tipo de conhecimento e prática psicológica.
<b>PROFESSOR 3</b>	<i>“Por mais que se estudem algumas coisas de psicologia na universidade, não se chega a ter o conhecimento que se precisa para lidar com as demandas das crianças em sala de aula.”</i>	<i>“Conhecimento até existe sobre o desenvolvimento, mas trazê-lo para a prática é muito difícil”.</i>	A formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil ainda atende às necessidades formativas quanto à relação interdisciplinar pedagogia-psicologia, numa perspectiva que envolve teoria-prática nas questões específicas que envolvem o desenvolvimento infantil e as particularidades presentes neste processo.

<b>PROFESSOR 4</b>	<i>“A educação infantil necessita de um profissional qualificado e sempre quem tem uma formação a mais é uma ajuda para desenvolver seu trabalho melhor, de forma mais clara, com mais qualidade de vida”.</i>	<i>“Diante de algumas situações às vezes nem sabemos o que fazer com esse conhecimento sobre desenvolvimento infantil, psicológico, de aprendizagem, que ajudaria e muito. Eu já vi situação em que o professor de educação infantil ficou desesperado sem saber o que fazer, nunca aconteceu comigo, mas não é fácil, uma formação a mais com certeza ia me auxiliar, em situações em que conhecimentos de pedagogia não resolvem”.</i>	Necessidade de formação inicial e continuada que tome como foco da formação a criança e suas especificidades e os saberes docentes essenciais para atuação profissional.
<b>PROFESSOR 5</b>	<i>“O professor da Educação Infantil necessita trabalhar esses aspectos psicológicos, são muitas crianças, com muitas cabeças diferentes, cada uma com sua necessidade”.</i>	<i>“Você precisa ter esse norte, um conhecimento que compreenda o desenvolvimento infantil para ajudar, porque às vezes o professor tenta ajudar de uma forma e muitas vezes sem sucesso, acredita até que o defeito é nosso, mas não é.”</i>	“Não é possível atender a uma necessidade que demanda especificamente a compreensão de desenvolvimento infantil, quando não há uma apropriação por parte desse professor de conceitos, conhecimentos científicos que possam dar subsídio para este realizar uma mediação eficaz e possível, apresentando significados à sua prática docente”.

<b>PROFESSOR 6</b>	<i>“Cada criança tem seu jeito de ser, seu jeito de agir, de pensar”.</i>	<i>“Alguns conhecimentos específicos de desenvolvimento humano e infantil ajudariam sim no pedagógico, porque eu teria exatamente uma compreensão de quando uma criança está passando determinada situação, então teria sim como olhar e ajudar mais precisamente neste sentido”</i>	O processo de ensino-aprendizagem que gera desenvolvimento é algo complexo enquanto não for conhecido e estudado sistematicamente pelos profissionais que lidam com a Educação Infantil, muitas crianças poderão não ter o seu desenvolvimento garantido, se aqueles responsáveis por promover as condições reais de aprendizagem não souberem como o fazerem de fato, sem os conhecimentos e as condições materiais para realizá-lo de forma consciente e humanizadora.
<b>PROFESSOR 7</b>	<i>“Iria me aprofundar cada vez mais no psicológico de cada criança, conhecendo melhor e intervindo de maneira correta e proveitosa”.</i>	<i>“Poder criar as melhores situações para garantir a aprendizagem é nosso maior desafio”.</i>	O profissional que atua na Educação Infantil é aquele da educação que deveria ser o mais preparado em relação ao domínio teórico e prático dos processos que envolvem ensino-aprendizagem e desenvolvimento.
<b>PROFESSOR 8</b>	<i>“Tem situações em que as crianças chegam aqui à sala de aula e apresentam uma dificuldade, a qual, por você não conhecer, acaba não entendendo, acaba achando que é preguiça da criança, ou associa ao fato de ela não ter ajuda em casa, coloca muitas vezes vários problemas na criança por desconhecer ou até mesmo por saber que existem vários problemas reais”.</i>	<i>“Por exemplo, os transtornos de aprendizagem que realmente não há como identificar e assim poder encaminhar para o profissional que pudesse realmente ajudar esta criança. Ou até mesmo podermos ajudá-la”.</i>	Um diagnóstico errado para uma criança é uma sentença sem volta, ao contrário ela precisa de uma avaliação, diagnóstico e consequentemente de uma intervenção de outro profissional, se não tiver o encaminhamento devido poderá ter sua situação agravada, comprometendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento. O professor de Educação Infantil precisa dispor dos mínimos conhecimentos que sejam sobre desenvolvimento infantil a fim de que, ao se perceber uma situação na qual não possa intervir, ao menos terá o cuidado e a consciência de encaminhar a criança para uma rede de serviços especializados.

<b>PROFESSOR 9</b>	<i>“É um conhecimento que todo professor, principalmente o de educação infantil, deveria ter, ensinar crianças é muito complicado”.</i>	<i>“Eles são uma caixinha misteriosa”.</i>	A compreensão da infância, do desenvolvimento, do ensino-aprendizagem e dos processos em relação à criança é complexa e aqueles que trabalham com este público-alvo têm uma grande demanda para lidar que vai muito além do ensino.
<b>PROFESSOR 10</b>	<i>“É muito importante você ter conhecimento de como trabalhar o psicológico das crianças”</i>	<i>“Você sabendo, tem condições de promover de forma real e verdadeira o desenvolvimento delas”.</i>	Se a Educação Infantil visa ao desenvolvimento infantil das crianças, é imprescindível que os professores entendam teoricamente aquilo que fazem em suas práticas cotidianas, a fim de poder intervir cientificamente em cada caso específico de cada criança, bem como no grupo delas, criando condições para que se desenvolvam.
<b>PROFESSOR 11</b>	<i>“Têm coisas que eu não sei, exemplo tem um aluno que falo com ele várias vezes e ele não me responde, eu não sei se ele tem dificuldades na fala, ou é tímido porque recebeu alguma repreensão, ou porque é o primeiro ano dele na sala de aula, eu não consigo ter respostas, não consigo ajudá-lo”.</i>	<i>“Se não ouço sequer a voz dele, não tenho capacidade de fazer qualquer avaliação com estes assuntos mais psicológicos da vida da criança. O máximo que dá para fazer é chamar os pais, para procurar saber por que esse comportamento da criança, por que ela não fala, faço apenas processos de observação, mas psicologicamente fico limitado sem respostas porque não tenho o mínimo de formação ou conhecimento na área”.</i>	A falta de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil na atuação pedagógica do professor de Educação pode comprometer a qualidade da aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento da criança, uma vez que não cabe a ela desenvolver-se sozinha, naturalmente se esse processo não for mediado.

<b>PROFESSOR 12</b>	<i>“Lidar com aqueles que são mais trabalhosos me desafia, não sei como ajudá-los”.</i>	<i>“Se tivéssemos formação além da base pedagógica, quanto mais informação e formação tivéssemos seria melhor para poder ajudar no desenvolvimento desta criança em relação a alguns comportamentos que não sabemos como lidar”.</i>	A denúncia de uma formação deficitária é explícita constantemente, apontando para um indício de que os programas de formação continuada têm uma demanda explicitada.
<b>PROFESSOR 13</b>	<i>“Conhecer o cognitivo e o psicológico da criança faria toda diferença para dar condições e meios dela aprender de verdade”</i>	<i>“Elas não aprendem da forma que deveriam nos faltam as condições”</i>	A aprendizagem não é algo que acontece magicamente, é um processo complexo, que envolve mediações conscientes por parte daqueles que estão envolvidos nesse processo.
<b>PROFESSOR 14</b>	<i>“Seria um olhar diferenciado para conhecer cada criança”.</i>	<i>“Tenho muita vontade de fazer psicopedagogia, é meu sonho e eu vou realizar”.</i>	O desejo, a vontade de obter uma formação continuada que supra a necessidade teórica de atuação pedagógica, é evidenciado por todos que trabalham na Educação Infantil.
<b>PROFESSOR 15</b>	<i>“Meu conhecimento de psicologia é muito pouco, pagamos na graduação pouquíssimas disciplinas de psicologia”.</i>	<i>“O pouquíssimo conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento é insuficiente para lidar com as situações que surgem nas salas de Educação Infantil”.</i>	A educação básica precisa de profissionais melhores capacitados para uma atuação pedagógica teórico-prática de qualidade, já que nesta fase a criança precisa ter uma boa vivência para uma base de ensino sólida para que seu desenvolvimento seja o melhor.
<b>PROFESSOR 16</b>	<i>“Gostaria de entender um pouco de cada criança, sobre o pensar, sobre o agir, sobre o comportamento”.</i>	<i>“Me ajudaria muito na minha forma de ser mais profissional”</i>	Profissionalidade só é possível quando há um trabalho profissional fundamentado por uma teoria-prática eficaz.

<b>PROFESSOR 17</b>	<i>“Se o professor for mais atento ao seu aluno, descobre coisas que vão ajudá-lo a trabalhar com aquele aluno e isso conseqüentemente vai ajudá-lo a ajudar o aluno na aprendizagem dele”.</i>	<i>Compreender o desenvolvimento infantil é base de todo trabalho do professor de educação. Mas nos não conhecemos.</i>	A empiria do trabalho educativo com crianças só demonstra o quanto esse segmento é marcado por práticas carregadas de improvisos assistemáticos.
<b>PROFESSOR 18</b>	<i>“Recebo muitas crianças que precisam dessa ajuda, às vezes até alguns pais, porque você percebe que aquela criança está apresentando uma dificuldade, eu acho que aquela criança está precisando de uma ajuda psicológica”.</i>	<i>“Enquanto professora não posso diagnosticar, você percebe que aquela criança precisa e em muitas situações as mães não aceitam que o filho apresenta tal necessidade, tal dificuldade, que precisa ir ao psicólogo, então eu tendo uma formação, um estudo em psicologia, iria ajudar mais estas crianças”.</i>	Para que a criança tenha suas capacidades psicológicas desenvolvidas, todos os contextos nos quais está inserida precisam estar atentos a ela, logo orientar a família sobre alguns aspectos que muitas vezes não tem comprometimento acaba sendo também uma demanda para o professor da Educação Infantil, no entanto por falta de conhecimento teórico-prático essa abordagem em relação à família para que essa possa ajudar a criança acaba sendo ineficaz. Ela acaba tendo resistência ao professor por acreditar que este se mete em questões que só dizem respeito à família, e não à escola.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Com base nas falas dos professores entrevistados e na análise dos núcleos de significação, é possível compreender que a Educação Infantil apresenta especificidades no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, e estas exigem do professor sólida formação inicial e continuada a partir de um compromisso ético, profissional e até político com a melhoria deste nível de ensino. O trabalho educativo com crianças que visam ao desenvolvimento infantil demanda uma prática respaldada por uma fundamentação teórico-prática eficiente que atenda a estas demandas.

Percebemos que o conhecimento teórico sobre desenvolvimento infantil, processos de ensino-aprendizagem, pensamento, linguagem e outros aspectos que estão inseridos na dinâmica da aprendizagem e desenvolvimento infantil são tidos como as maiores necessidades formativas desses profissionais. Esse fato se confirma com o exposto em Mello (2017, p.12);

Uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de

eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança.

Conforme defende a Teoria Histórico-Cultural, a instituição escolar, portanto, é responsável por oportunizar a criança processos de mediação pedagógica, situações de aprendizagem, caracterizados por sua intencionalidade e sistematicidade, contrapondo-se à chamada mediação cotidiana, ocorrida em outras vivências sociais, porém de forma assistemática e não intencional. Mello e Mascioli (2014).

Conforme explicitado por Vigostki (2000) o desenvolvimento integral da criança está na relação entre ensino e desenvolvimento, no entanto nem toda aprendizagem promove desenvolvimento e existem características específicas da inter-relação entre ensino e desenvolvimento na idade escolar. Assim sendo esse autor nos esclarece que não é qualquer ensino que promove desenvolvimento.

Conduzir o desenvolvimento psicológico por meio do ensino organizado, sistematizado, direto e intencional, implica conhecer as forças motrizes deste desenvolvimento. Assim sendo, nas relações entre psicologia e pedagogia, o que para uma é objeto, para a outra é condição. “O objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento da criança; desse ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição” (DAVIDOV, 1988, p. 58). Isso corrobora os núcleos expostos no quadro 5 em consonância com os professores e as percepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos entrevistados.

Já está claro que “a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é todavia incapaz de realizar, porém está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação.” (VIGOTSKY, 2006, p. 92). Assim sendo indagou-se sobre: Qual a atividade que desenvolve com mais frequência com as crianças, qual o motivo de utilizá-la?

Temos assim: “*Eles gostam muito de dominós, bingo, com números, de atividades lúdicas que podem expressar, que sabem fazer, cada vez aumenta o desafio*” (PROFESSOR 1, 2019). Ainda: “*Atividade de pintar e escrever, elas adoram escrever, já escrevem as letrinhas, elas adoram, gostam de brincar*”. (PROFESSOR 2, 2019). Com ênfase vemos um lugar privilegiado para a ludicidade “*Atividade lúdica, corte-colagem e ficar uma bagunça na sala e depois eles mesmos pedem para arrumar, porque já sabem que não podem deixar o meio ambiente sujo*”. (PROFESSOR 3, 2019). O professor 4 também coloca: “*Toda criança gosta*



*de brincar, se deixasse não faria outra coisa a não ser brincar, mas as minhas crianças conseguem se adaptar à rotina da escola”*. (PROFESSOR 4,2019).

Na sequência temos: *“Atividades lúdicas, envolvendo o brinquedo na atividade, atividade que envolve realizar operações com material concreto, pegar, pintar, escrever”*. (PROFESSOR 5,2019); *“Eles amam cantar, eu amo cantar com eles, a musicalização é a coisa que mais uso, porque eles gostam se divertem e aprendem”*. (PROFESSOR 6, 2019); *“Atividades lúdicas, que envolvem brincadeiras, porque é aquilo que eles mais gostam de fazer, é o que está no mundo deles”*. (PROFESSOR 7, 2019).

Já se sabe, conforme exposto no decorrer deste texto, que a Teoria Histórico- Cultural aponta que a criança está envolvida em um mundo ilusório e imaginário, no qual seus desejos, não realizáveis concretamente, objetivamente no mundo real, podem ser realizados por meio do mundo lúdico. Rego (2008).

Esse aspecto lúdico foi evidenciado pelas falas de todos os 18 profissionais participantes como sendo o elemento de maior destaque em sua prática educativa, como sendo algo que as crianças adoram estar inseridas, no entanto, ao aprofundar a reflexão sobre a compressão teórica do porquê o lugar privilegiado do lúdico, mesmo que não organizado intencionalmente, mas presente como aspecto importante, necessário e cotidiano, é notório que o uso metodológico do lúdico não é acompanhando de uma relação teórico-prático do porquê do lúdico e as contribuições que a ludicidade pode trazer ao desenvolvimento infantil.

O lúdico neste contexto educacional pode ser compreendido como um sistema complexo de ações, expressões, gestos, fala, comunicação, no qual o significado dos objetos utilizados para brincar são uma representação simbólica dos objetos e símbolos culturais dispostos socialmente nas relações e esse espaço vivencial do lúdico é muito importante para o aprendizado e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil ao usarem a imaginação, o pensamento, a linguagem, e também por meio do desenho descobrir que podem desenhar e representar o mundo à sua volta e que também fazem parte dele.

Sustentado nas ideias de Vygotsky (1984), o pesquisador Rego (2008, p.113) acrescenta:

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. “Através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo”.

Nesse sentido não é um brincar por brincar, sem planejamento e intencionalidade pedagógica, como já defendido por Venguer noutro momento durante a exposição do texto; segundo este autor, embora a atividade principal da criança seja a brincadeira, ela por si só não é suficiente. Em tal sentido, ele reforça que a atividade que potencializa o desenvolvimento é a objetual, esta não se efetiva apenas no contexto da brincadeira. Dessa maneira, ele agregou ao modelo de ensino desenvolvimental para crianças em idade pré-escolar as atividades de desenho, percepção, construção e trabalhos práticos (Venguer, 1993) apud (Longarezi e Puentes, p.220, 2017).

O exposto se confirma na exposição da professora 8:

*É tudo que está na rotina, a brincadeira, essa não tem como ficar de fora, brinco todos os dias, contação de história, leitura. Faço, todos os dias, atividades impressas que envolvem escrita, praticamente faço isso todos os dias.* (PROFESSOR, 8, 2019).

A brincadeira não é responsável por todo o desenvolvimento infantil isoladamente, ela está inserida no universo lúdico, no ato de brincar, no qual a criança representa, no simbólico, aspectos de seu entorno real, especificidade do mundo da infância. Portanto, buscou-se refletir e indagar como estes profissionais concebem a infância.

Para esse mesmo professor 8, a infância se relaciona com:

*A questão da brincadeira e a presença do lúdico, na infância você não tem muita noção do que é real, ou fantasia, tudo é voltado para fantasia, para o lúdico. O brincar é a coisa que mais tem na infância".* (PROFESSOR 8, 2019).

Já para o professor 9 a infância está assim posta:

*É para a criança brincar, mas também ter direitos e deveres, cumprir regras, acho que é o que falta hoje nas crianças, é uma infância irresponsável, sem limites, sem controle, tudo sem inocência.* (PROFESSOR 9, 2019)

Temos também:

*Infância é o período que vai do 0 a 10 anos, em que o indivíduo está exposto a mais variedades e formas de captar as coisas e desenvolver sua aprendizagem, de absolver, de guardar esses conhecimentos para serem usados durante toda sua vida.* (PROFESSOR 10, 2019).

O contraste nas descrições anteriores é muito importante para refletirmos que infância as crianças têm vivido na atualidade, essa reflexão dá indícios para pensarmos quem são nossas crianças na Educação Infantil na atualidade. Quais suas necessidades? E para ajudar na compreensão da criança em sua teia de relações sociais e, mais que isso, compreendê-la também no seu movimento de constante aprendizagem e desenvolvimento. Como podemos, por meio

delas, com elas e para elas, organizarmos um processo de ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento integral? Já que para Vigotsky (2000) a educação escolarizada é um movimento; nela não existe nada de passivo nem mesmo as crianças. Martins (2013) enfatiza que essa tarefa só pode ser solucionada ao se considerar a quem se dirige o ato educativo, ou seja, o destinatário do ensino.

Por isso é importante refletirmos sobre quais são os objetivos preconizados por estes profissionais para a organização do processo de ensino- aprendizagem na Educação Infantil? Temos a fala do professor 11, que defende que seu principal objetivo é: *“inicialmente tenho um objetivo micro porque a primeira coisa é ajudá-la a conhecer o mundo letrado, é bem pequena, mas é este inicialmente”*. (PROFESSOR11, 2019).

O professor 12 enfatiza:

*Meu objetivo na prática educativa com as crianças é ser um professor que sempre mantém a calma, a paciência, pois elas precisam ver em mim um bom exemplo e com isso poder desenvolver um bom trabalho que leve à aprendizagem, à disciplina e a boas condutas sociais, exemplo ensina mais que palavras.* (PROFESSOR 12, 2019).

De acordo com este professor, ser um exemplo para as crianças é, na verdade, o que mais importa no trabalho educativo. Sabe-se que os professores na relação com seus alunos exercem alguma influência sobre a vida deles e, no caso do professor 12, este coloca que busca ser um exemplo em relação aos aspectos emocionais, afetivos, sempre buscando equilíbrio psicológico para que as crianças possam observar e de alguma maneira assimilar estes comportamentos de autocontrole emocional.

Sousa (2003) destaca a importância da criança vivenciar, no contexto da Educação Infantil, exemplos concretos de relações afetivas positivas, em que o professor, ao agir diante da criança, busca compreendê-la sem julgamentos, sem lhe dar rótulos, sem frustrá-la mesmo quando precise mediar uma situação de conflito. O professor que grita com a criança não percebe que, muitas vezes, está incentivando-a a se comportar da mesma forma, ou seja, respondendo-o com gritos. Vale destacar, que não apenas o professor, mas também, os demais sujeitos presentes no ambiente escolar e até mesmo em sua vida social e familiar.

Esse aspecto do professor como um exemplo tem estreita relação com a efetividade da qualidade do relacionamento das crianças consigo mesmas, com as outras crianças, com o professor, uma vez que elas imitam os adultos, mesmo em situações que ainda não podem compreender entre o adequado ou não e, neste caso, o professor é um exemplo social que as

crianças, geralmente, vão imitar até nos seus momentos de descontrole e falta de domínio próprio.

Isso se confirma no exposto em Pasqualini (2015), fundamentada teoricamente na Teoria Histórico Cultural, ao afirmar que:

O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve guiar-se pelo objetivo de criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e, assim, formando as premissas do autodomínio da conduta. (PASQUALINI, p.203, 2015).

O exposto na fala do professor 13, ao defender que tem como objetivo principal para sua atuação pedagógica, na organização do processo ensino-aprendizagem, é que “*eles realmente aprendam*”. (PROFESSOR 13, 2019). Na fala do professor, temos:

*Que eles aprendam, que eles cheguem para mim e falem: “Tia, eu quero aprender, como é isso aqui? Como faz isso aí? Tia, quero minha tarefinha, muitos já chegam com o desejo de aprender, então eu me sinto realizada porque sei que a forma como estou ensinando está dando certo, criando neles cada vez mais o desejo de aprender e despertando a curiosidade pelo conhecimento das coisas.* (PROFESSOR 14, 2019).

O explicitado nas falas dos professores 13 e 14 é corroborado pelo exposto:

Que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. (SAVIANI, p.18, 2008).

Segundo Pasqualini (2015), a conscientização dos objetivos de ensino para a Educação Infantil, propostos intencionalmente durante a organização do processo de ensino-aprendizagem, tem relação com identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pela criança durante o processo de aprendizagem, em seu processo de humanização na educação escolar, identificando, ao mesmo tempo, também, as formas e os meios (métodos) pelas quais elas podem relacionar-se com esse conteúdo de modo a se apropriar dele e convertê-lo em bens psíquicos intrapessoais, constituindo sua segunda natureza social e cultural, superando a biológica, considerando o contexto particular da Educação Infantil.

É preciso esclarecer que o currículo não precisa ser pensado somente a partir dos conteúdos, mas, sim, a partir das especificidades e necessidades educativas das crianças associado aos objetivos de ensino conforme colocam Guesser e Ranghetti (2011), porém estes devem ser sim ser utilizados a favor do desenvolvimento das crianças e serem apresentados de forma clara pelos professores, ‘ a partir do que as crianças apresentam, selecionam, organizam,

ampliam, aprofundam, enfim, fazem a utilização didática conforme a especificidade de seu grupo de crianças, objetivando o desenvolvimento integral destas.

Conforme os teóricos aqui apresentados sabe-se que o desenvolvimento das crianças é a mola propulsora que deve impulsionar as forças motrizes do trabalho educativo do profissional que ensina crianças e este desenvolvimento, segundo a teoria histórico-cultural, é possível por meio do ensino planejado, ao ponto de a criança aprender e, ao aprender, ter as condições psíquicas de desenvolver-se. Ao longo deste texto, foi possível compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos e não devem ser confundidos, contudo interagem reciprocamente. Segundo Vigostki (2006) o aprendizado vem antes do desenvolvimento, portanto a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança, o que esta aprende é a base fundamental para o seu desenvolvimento.

Assim sendo buscou-se compreender como os professores que atuam neste segmento compreendem essa relação aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil; foram lhes indagado sobre qual a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? O que seria desenvolvimento infantil? Como saber se a criança está de fato apreendendo? Quais indícios são notados e observados que apontam a aprendizagem? Como você avalia a aprendizagem das crianças? Que tipo de avaliação costuma realizar?

O professor número 18 afirma:

*Aprendizagem e desenvolvimento têm que andar juntos, estou trabalhando para que elas aprendam e desenvolvam algumas competências e vejo isso nas atividades, nas ações que aquelas crianças estão desenvolvendo.*(PROFESSOR 18, 2019).

No relato desse professor é possível perceber que ele compreende que primeiro a criança aprende e a certeza que a criança aprendeu é quando esta consegue realizar determinadas ações propostas pelo professor, à medida que ela avança no nível da realização esta professora consegue perceber se houve aprendizagem e conseqüentemente se a criança está desenvolvendo. Com base no exposto, mesmo sem ter o domínio teórico do que Vigostki chamou de zona de desenvolvimento real e proximal, é possível perceber que este professor interfere intencionalmente ao acompanhar o que a criança já faz e o que pode vir a fazer quando aprende algo.

Vemos que o professor número 17 tem uma compreensão muito próxima do professor 18:

*Existe sim uma relação direta entre a aprendizagem e o desenvolvimento, a partir do momento que meu aluno está assimilando, ele está apreendendo, ele está desenvolvendo, a não ser que ele tenha algum problema de*

*aprendizagem, algum bloqueio que o impossibilite de aprender e desenvolver. Exemplo meu aluno aprendeu a letra A, mas, primeiro, ele aprende o som da letra, aprende a ouvir, aprende que está no seu nome, aprende a copiá-la, a pintá-la e, assim, eu posso partir para algo mais complexo, então pode haver desenvolvimento, aprendizagem e desenvolvimento. (PROFESSOR 17,2019).*

Para o professor 16, em todas as ocasiões as crianças aprendem, seja o conteúdo escolar, sistematizado e organizado pelo professor, seja nas situações espontâneas, cotidianas:

*Tem vários tipos de aprendizado, porque muitas vezes os alunos não conseguem aprender as letrinhas ou os números que se ensinou, mas no dia a dia na escola ele vai tendo outros aprendizados da vida social, como se educar, como viver no grupo, outros aprendizados, sem ser só o escrito ou aquele que o professor organizou, então tem vários aprendizados e todos levam a criança a se desenvolver. (PROFESSOR 16, 2019).*

Para o professor 11, a aprendizagem e o desenvolvimento “*estão intimamente ligados, são dois processos que estão intrinsecamente ligados, se eu aprendo eu desenvolvo, se eu não aprendo, não desenvolvo*”. (PROFESSOR 11, 2019). De fato essa relação é tão estreita que, de acordo com Vigotski (2000), “Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (p, 303).

Para este mesmo autor:

*Aprendizado não é desenvolvimento, entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOSTKI, p.47, 1977).*

Concordamos, pois, se todo aprendizado fosse sinônimo de desenvolvimento, a escola não precisaria assumir o compromisso de propor um processo de ensino que gerasse uma aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento integral da criança, suas capacidades psíquicas superiores, já que se sabe que a criança não aprende só na escola. No entanto, vale destacar que a aprendizagem que ocorre no ambiente escolar, precisa ser diferente das outras aprendizagens, pois a primeira acontece com a mediação intencional sistematizada do professor, ao organizar o processo e as situações didáticas específicas de ensino-aprendizagem, já a segunda, as demais, acontece sem intencionalidade e sistematização em relação àquelas que circundam a vida social, cultural e objetiva da criança.

Logo, a aprendizagem defendida neste texto é aquela que desenvolve as máximas potencialidades humanas da criança, desde a Educação Infantil, e não apenas quando a criança ingressa no Ensino Fundamental.

No entanto alguns entrevistados acreditam que primeiro a criança se desenvolve, atinge um grau de maturidade, de entendimento, tem que se desenvolver primeiro, de forma natural, para poder existir a aprendizagem, esta concepção está fundamentada no construtivismo de Piaget. Nessa concepção teórica, o desenvolvimento é um processo espontâneo e deve ser compreendido em seu contexto biológico, referindo-se ao processo de maturação relacionada às leis naturais. Significa que o desenvolvimento deve atingir um determinado nível de maturação antes que a escola possa intervir para que a criança adquira o conhecimento. (ZOIA, 2009).

Nessa concepção geralmente se constrói a ideia de que as crianças ainda não estão prontas para aprender, é preciso esperar a idade, chegar ao Ensino Fundamental e o momento certo para ensiná-las, fortalecendo dessa forma o ideário naturalizante do desenvolvimento, secundarizando o papel do professor e a falta de mediação no processo de ensino-aprendizagem e a educação escolarizada.

Na questão que investigou sobre o conhecimento teórico dos professores sobre o que seria desenvolvimento infantil, todos os 18 foram unânimes em afirmar que desenvolvimento infantil está relacionado com a aparição de alguns comportamentos característicos da idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Os professores entrevistados atuam com crianças nessa faixa etária. Para eles, a prática de muitos anos acaba contribuindo para estabelecerem, mesmo que empiricamente, um parâmetro que inclui alguns comportamentos típicos esperados para essa faixa etária, por exemplo, a autonomia da criança é tida como um indício que ela está se desenvolvendo, se antes ela só ia ao banheiro acompanhada e depois de um período de tempo demonstra interesse em querer ir sozinha, para alguns dos entrevistados, isso é considerado desenvolvimento, mesmo que inicialmente queira ir só porque vê alguns amigos indo sozinhos.

Em relação à linguagem, nota-se um repertório de palavras mais ampliado, com novas palavras que antes eram de uso restrito e pessoal da minoria, há uma apropriação dessas novas palavras nas trocas verbais, não verbais, que aponta também um desenvolvimento além da linguagem na socialização.

O meio pelo qual os professores conseguem afirmar categoricamente que está havendo aprendizagem e desenvolvimento infantil é a observação direta, registros escritos, registro por desenho e outras produções artísticas, estéticas, culturais, sociais, bem como a análise e reflexão individual e coletiva de avanços em comportamentos, atitudes, falas, gestos, linguagem, locomoção, motricidade, leitura, escrita, interação, resolutividade de problemáticas

espontâneas e até propositais, realização de tarefas de corte, colagem, montagem e desmontagem, por meio do uso de materiais concretos, blocos, jogos materiais, reunião com familiares e comunidade interna escolar. Esses foram os métodos de avaliação citados pelos professores quanto à forma de perceber se a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser acompanhados e inclusos na organização do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Nesta quinta e última sessão foi possível compreender que a forma como o professor compreende o seu papel, a sua profissionalidade, a forma como se apropria de um arcabouço teórico-prático, a maneira como compreende a ação processual do ensino, aprendizagem, desenvolvimento infantil, como organiza o processo ensino-aprendizagem, as concepções que tem de infância, de criança, a forma como busca compreender o contexto histórico, econômico, cultural e social no qual se insere, norteará de alguma forma suas ações pedagógicas, mesmo que ele não tenha consciência de sua própria compreensão. Facci (2007).

Nesse sentido, à medida que busca desenvolver-se em sua profissionalidade demonstra suas intenções e comprometimento ético, profissional e social a serviço da profissão docente, provocando mudanças qualitativas em suas competências práticas do ser e estar professor.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa delineou-se de forma geral para atingir a identificação e compreensão de como a organização do ensino-aprendizagem tem se constituído na Educação Infantil, sob que perspectivas e práticas, bem como se objetivou a realizar a contextualização das concepções do desenvolvimento histórico do sentimento de infância e de Educação Infantil, destacando aspectos importantes de como a organização do ensino-aprendizagem tem sido efetivada na realidade escolar, proporcionando possibilidades de reflexão sobre o papel do professor neste importante processo.

Durante a investigação foi possível identificar que a organização do processo ensino-aprendizagem não acontece de forma sistemática, didática e teórico-metodológica o que percebemos foram práticas pedagógicas, consubstanciadas por alguns anos do fazer pedagógico, conformando, ou seja, dando “uma certa forma” prática para este processo.

A organização do processo está associada em primeiro lugar, à escolha de conteúdos e quais atividades de ensino serão realizadas para abordar estes, em segundo lugar, refletem sobre as possíveis aprendizagens que as crianças poderão alcançar e, por último, sem muita intencionalidade, observa-se se as crianças conseguiram entender os conteúdos trabalhados.

No entanto, a prática acaba camuflando o real lugar da intencionalidade didática, dos aspectos teóricos que fundamentam o porquê ensinar isso ou aquilo, o porquê de ensinar dessa forma ou de outra, estes porquês, geralmente, ficam sem respostas, tendo em vista a complexidade da organização do processo de ensino-aprendizagem para as crianças pequenas.

Há um conhecimento prático elaborado a partir das experiências cotidianas que ancoram a prática educativa. Podemos considerar que desprovida de certa profissionalidade, não necessariamente de intencionalidade, esta última está presente, mas de forma ingênua e simplista, em que o simples fato de elaborar por escrito um plano de aula com conteúdos, objetivos, procedimentos e avaliação configura-se em organização do ensino-aprendizagem.

Lamentavelmente a prática docente ofusca o lugar e a necessidade da profissionalidade, da necessidade de percepção, reflexão, avaliação na atuação teórico-prática da profissão. Compreende-se que a construção de uma base científica sólida, apreendida pelos professores que atuam na Educação Infantil, daria conta de atender de fato às condicionantes implicadas no processo de ensino, aprendizagem, desenvolvimento das crianças, sua apreensão, a eficácia profissional é uma proposta distante da realidade contextual, considerando o contexto e o fazer docente atrelados à teoria.

É notório que os saberes científicos e as teorias advindas do processo de formação continuada, da profissionalidade em prática, a serviço da efetividade do processo de ensino-aprendizagem eficaz que garante o desenvolvimento infantil, são fundamentais para fazer docência, pois são instrumentos de como se faz e, sendo assim, de relevância no cotidiano escolar, porém reconhece-se que uma concepção fragmentada de ciência, sem os aspectos interdisciplinares necessários à prática educativa com crianças, em nada contribui quando nos referimos à organização do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e as inovações de aprendizagem que possibilitam conquistas para a escola de ensino a crianças.

Diante do exposto em investigação, propôs-se também refletir e compreender a importância da organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, apontando as suas contribuições para fundamentar teoricamente a organização do processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, a fim de promover o desenvolvimento infantil e das suas especificidades.

Foi possível compreender que as contribuições de Vigotsky e da Teoria Histórico-Cultural para o propósito citado foram e continuam sendo fundamentais e necessárias no sentido de reconhecer que a compreensão da história da infância e da negação do sujeito criança, em grande parte da história aqui descrita, na segunda sessão deste texto, precisa ser superada. E, para isso, precisamos promover caminhos de reflexão contínua e permanente por meio de formação inicial e continuada para os professores que atuam neste segmento educacional a fim de fortalecermos a profissão docente na Educação Infantil, por meio de práticas educativas cunhadas em referenciais teóricos, didáticos, metodológicos e pedagógicos que estão verdadeiramente comprometidos com uma Educação Infantil desenvolvente desde sua raiz epistemológica.

Formação essa que contemple o lugar, a importância e a compreensão epistemológica, teoria-prática didática e metodológica do *planejamento, dos objetivos de ensino-aprendizagem, da organização curricular, dos conteúdos, dos processos psicológicos* que estão incluídos na dinâmica complexa que envolve ensino-aprendizagem-desenvolvimento, o pleno reconhecimento do uso didático da *avaliação, dos métodos* que respeitam as especificidades da infância e da criança da Educação Infantil, para uma efetivação da atividade docente nas (diversas e singulares) situações concretas de ensino.

Quando os profissionais que atuam na Educação Infantil de forma consensual compreenderem que este segmento educativo é o período da infância que precisa preconizar o espaço-tempo como o ambiente ideal de aprendizagem e desenvolvimento, será possível supor

a sua constituição a partir de um processo de integração de saberes, conhecimentos científicos, culturas e emancipação de todas as crianças e adultos ali envolvidos direta ou indiretamente.

A importância da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar o trabalho docente é porque esta tem fundamentos sistematizados que proporcionam ao professor de Educação Infantil compreender os processos psíquicos envolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil, ao elaborar os níveis de aprendizagem entre o real e o próximo, a situação social de desenvolvimento da criança, as idades psicológicas, a compreensão da relação linguagem e pensamento e todos os citados no decorrer deste trabalho.

Assim sendo, observa-se que a Educação Infantil cumprirá seus verdadeiros objetivos à medida que a escola compreender que é um espaço educativo e também exclusivamente voltado para a organização do processo de ensino-aprendizagem que tem o seu compromisso com o desenvolvimento infantil, criando oportunidades de situações de aprendizagem de aperfeiçoamento dos conceitos cotidianos, espontâneos, para criar uma boa base para a introdução no momento oportuno dos conceitos científicos.

Certamente, ao comunicar-se com as crianças ao longo da semana, a professora está transmitindo a elas, por meio dos significados das palavras, símbolos e objetos da sua concepção de mundo, e este é o motivo pelo qual nos importa a organização de um processo de ensino-aprendizagem que garanta situações de aprendizagem e permita dar condições à criança de desenvolver-se.

O que se fala para as crianças e se faz diante delas é de suma importância para a qualidade de seu desenvolvimento psíquico e, se o professor não dispõe de domínios teóricos mediados por conceitos científicos, não há como transmitir às crianças o que ele não tem, o que ele não sabe, e isso só é colocado à prova quando ele propõe o que ensinar às crianças na organização e proposição de um processo de ensino-aprendizagem teoricamente qualificado.

Com base no pensamento de Zaporozhets, o papel da educação não é o de acelerar o desenvolvimento intelectual das crianças por intermédio da formação dos tipos de pensamento que normalmente são gerados somente na escola, mas o de potencializar, ao máximo, cada etapa do desenvolvimento pela via do emprego adequado das possibilidades proporcionadas pelo domínio teórico dos conceitos científicos colocados em prática pelo profissional que lida com a Educação Infantil.

A pesquisa que se apresenta não teve a pretensão de esgotar o objeto de estudo aqui evidenciado, mas discuti-lo, compreendê-lo em seus mais variados contextos sociais, políticos, históricos, legais, econômicos, psicológicos, buscando, por meio dessa compressão, efetivar

melhoras na relação teórico-prática dos profissionais que atuam na Educação Infantil em São José de Mipibu, Rio Grande do Norte, em todo o país e onde mais este texto puder alcançar e se fazer ser compreendido.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. & OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: mar.2018.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. n° 76, fevereiro/1996, p. 71-78. São Paulo.
- ANDRADE, et al. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.p. 135-141
- AMARAL. L. L. M. **Orgulho mipibuense**. São José de Mipibu. RN. Natal, 2008.
- AMORIM, G.M. **Matemática na educação infantil? Contribuições da Atividade Orientadora de Ensino para a (re)organização da prática docente**.2015.187 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos. SP. 2015.
- ARAÚJO, E. S. Matemática e infância no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural. Zetetiké: **Revista de Educação Matemática**, Campinas, v. 18, n. 33, jan.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2802/2466>. Acesso em: 24 set. 2018.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, M. N. **Organização do ensino da matemática na educação infantil: Análise com fundamentos histórico-cultural da proposta de uma rede municipal de ensino**. 2016. 195 fl. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC-Criciúma- SC-2016.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedex**, v.24, n.62, pp.9-25, abril, 2004a.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b.
- ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar.

Campinas: Editora Alínea, 2007.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, M.G.O. Significado da infância. IN: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais**. Brasília: MEC, 1994. p. 88-92. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002748.pdf>. Acesso em: maio.2018.

BARBOSA, M, C, S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. In: MEC. 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf) Acesso em julho de 2019.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2001.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. T.; **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

BOGOYAVLENSKY, D. N., MENCHINSKAYA, N. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes. 1991.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A Psicologia da Aprendizagem de 1900 a 1960. In: LURIA, Alexander Romanovich et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa 1977. P. 145-226.

BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 .S.D. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf> acesso em julho de 2019.

BORTOLANZA, A.M.E. **O papel da linguagem no desenvolvimento infantil: Implicações dos estudos de Liev Semiónovitch Vygotski**. Eutomia, Recife, 19 (1): 100-120. Jul. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/22885/23698> Acesso em Outubro de 2019.

BRASIL. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil**. MEC. p.7. Janeiro de 2013. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em setembro de 2019.

BRASIL. s/d. **Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 26 jun.2018.

BRASIL. s/d. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDBN- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: mar.2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. RCNEI-Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: mar.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (DCNEI). In: **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: mar.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC. **CNE/CEB**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Brasília: MEC. **CNE/CEB**, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Brasília: MEC. **CNE/CEB**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 02, de 29 de janeiro de 1999. Brasília: MEC. **CNE/CEB**, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Brasília: MEC. **CNE/CEB**, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC. **CNE/CEB**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC. **CNE/CEB**, 2009.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação. Legislação Informatizada. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Publicação original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993..

CHAKUR, C.R.S.L. (Des) profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.).

**Educação, psicologia e contemporaneidade.** Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. Em: DEL PRIORE, M.(Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016** – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: set. 2018.

CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da. **Da suntuosidade à funcionalidade: Grupo Escolar Barão de Mipibu (1909-1971).** 2018. 208 fls. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2018.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental – A experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia.** Digital, 1988.

DAVÍDOV, V.V. **Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade.** In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Jull. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches.* Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

DEL PRIORI, M. **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto. 2004.

EDUCAÇÃO. Acesso à educação infantil no Brasil ainda é menor do que em outros países. **Revista Educação.** 13 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/acesso-educacao-infantil-no-brasil-ainda-e-menor-do-que-em-outros-paises/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

EDUCAÇÃO. Educação infantil: o que seu filho leva para a vida toda. **Revista Crescer.** 31 de Janeiro de 2017. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2017/01/educacao-infantil-o-que-seu-filho-leva-para-vida-toda-2.html>. Acesso em julho de 2019.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EUZÉBIO, J, S. **Criança, infância e conhecimento matemático: um estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural.** 2015.191fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2015.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskyana. 2003. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, 2003.



FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin & Vygotsky. **Cad. Cedes**, 24(62), 64-81. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: abr.2018.

FACCI, M.G.D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FACCI, M.G.D. Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa tão fácil?- Reflexões em torno do processo ensino aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. Em M. E. M Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação** (pp.135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

FLICK, U. Questões de pesquisa. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, A. F; CHAVES, M. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 74, p. 63-67, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1084>. Acesso em: abr. 2018.

FRANCO, M.L.P.B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf). Acesso em: abr.2018.

GARBULHO, N.F., PASQUALINI, J.C. & SCHUT, T. Orientação profissional com crianças: uma contribuição à educação infantil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 5 (1), pp.71-86, 2004.

GARCIA, R.L. Discutindo a escola pública de educação infantil- a reorientação curricular. In: PEREZ, C. L.V; SANCHES, C; GOMES, D, B; HENRIQUES, E.M. (Org.) **Revisitando a pré-escola**, São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GATTI, B. A. A. **Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília. Plano Editora, 2002.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ, A. G. G. MELLO, M. A. **Desenvolvimento conceitual na educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural.** Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade Brazilian Journal of Socio-Historical-Cultural Theory and Activity Research. Volume 1 | Número 1 | Ano 2019. Disponível em <http://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/27/5> acesso em outubro de 2019.

GUERRIERO, I. C. Z. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(8), 2016.

GUESSER, V. RANGHETTI, D.S. Currículo Escolar: Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba, PR. CRV, 2011.

GT. GRUPO DE TRABALHO. **Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.** Portaria no. 1.147/2011, Brasília: MEC, 2012.

HERBERTZ, D. H. **Práticas pedagógicas em educação infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al, **Psicologia e Pedagogia.** Lisboa: Estampa 1977, V. I.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil – uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M. **Educando a infância brasileira. Em 500 anos de educação no Brasil.** (Org). 2. edição. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

KUHLMANN JR, M. 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. p. 3-30 (Coleção Educação Contemporânea).

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** MEC/ SEF/ COEDI- Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf> Acesso em agosto de 2019.

KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In:\_\_\_\_\_. (Coord.). **Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação**

**Infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Ravil, 2001, 160 p. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ). p. 89-104

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin:** um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 253.fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, campus de Assis, 2008.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil:** implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2013. 204 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

LEFONE, F.R. Identidade docente: a idade da complexidade. **Cadernos de Educação**, v.15, n. 30, jan.-jun. 2016. Disponíveis em <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/cadernosdeeducacao/article/viewFile/6601/5170> Acesso em Outubro de 2019.

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

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre , 1978b.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em: **Vygotsky et al., Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp.119-142). São Paulo: Ícone. 1988.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Teoria Histórico-Cultural e metodologia de ensino:** para aprender a pensar geograficamente. XII ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA (EGAL), abril/2009, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LONGAREZI, A.M. PUENTES. **Ensino Desenvolvimental:** vida, pensamento e obras dos principais representantes russos. EDUFU. Uberlândia. 2017.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância:** contribuições da psicologia histórico-cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo

MARCILIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. Em FREITAS. C. M. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo. Cortez. 1997.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, L. M; CAVALCANTE, M. R. **Cadernos CECEMCA: Educação infantil: saberes pedagógicos**. Bauru: UNESP, MEC, 2005.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MELLO, M.A. MASCIOLI S, A. Z. A atividade criadora e o espaço escolar infantil. In: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 7 v.7 n.14, p. 70-88, jan-jun 2014.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Acesso em: mar. 2018

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docente: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 19-35. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2260/1673>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MELLO, S.A; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, v.14, n.2, maio/ago. 2014. Disponível em: [http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf\\_31](http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf_31). Acesso em: jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: set. 2018.

MONTENEGRO, T. **Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 20, p. 77-101, 2005.

NASCIMENTO, C. P. **A Organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético-Artístico na Teoria Histórico-Cultural**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, E. G. D.; URT, S. C. **Avaliação do desenvolvimento da criança**. Cuiabá: EDUFMT, 2007.

OLIVEIRA, R.Z. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

PALANGANA, C, I. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin**. 2006. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP. 2006.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L.M. **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil**. *Psicol. educ.* São Paulo , n. 27, p. 71-100, dez. 2008 . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 01 ago. 2018.

PASQUALINI, J.C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 268 fl. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP, campus de Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C. **Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

Plano Municipal Decenal de Educação De São José De Mipibu, 2015.

PASSETI, E. Crianças carentes e políticas públicas. Em: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2004.

PETROVSKI, A. **Psicologia general: manual didactico para los institutos de pedagogia**. Editorial Progreso Moscu,1985.

PRESTES, Z. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. *Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*,n.26, 2008, p.23-36. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> Acesso em junho de 2019.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

ROJAS, L.Q.; SOLOVIEVA, Y. **Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

RUBINSTEIN, S.L. & TIEPLOV, B. M. (orgs) **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

RUBINSTEIN, S, L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda.1972.

SACRISTÁN, G. GÓMEZ, P. A.I. Os professores como Planejadores. In: **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a Educação Infantil**. São Paulo: Junqueira e Martin, 2005. p. 87-101.

SAYÃO, T. D. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: Um estudo de professores em creches. Tese de (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SILVA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

SILVA, J.P. URT, S, C. **Educação Infantil e avaliação**: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SILVA, M.J. A. **Formação continuada de professores da educação infantil**: diferentes paradigmas e a pedagogia crítica. S.D. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26228\\_12555.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26228_12555.pdf) acesso em agosto de 2019.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 2003.

SFORNI, M.S.F. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: **Organização do Trabalho Pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba: SEED – PR; p. 128; 2010.

SFORNI, M.S.F. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965> Acesso em agosto de 2019

TASSONI, E. C. M. (2000) **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, 34, (123), abr./jun., 2013, p. 551-571. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em 11 março 201

TRONTO, J. C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? In: JAGGAR, A.; BORDO, S. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.

TUNES, Elisabeth. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. In: **Cadernos CEDES** nº 35, p.29-40: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. Campinas: Papyrus, 1995.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VASCONCELLOS, V. M. R. O lugar do conceito científico e cotidiano na construção do conhecimento da criança. **VII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Rio de Janeiro: UFRJ, julho de 2001. Mimeografado.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: **A. R. Luria, A. Leontiev & L. S. Vigotski, Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** (pp. 31-50). Lisboa: Estampa. 1977.

VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV** (2a ed.). Madrid: A. Machado Libros S.A. 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução Jose Cipolla Neto, Luís Silvera Menna Barreto, Solange Castro Afeche . 7 ed . São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Persona/Martins Fontes, 1968.

WALLON, H. Disciplina e perturbações do caráter. In: **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Editorial Estampa. 1975.

ZOIA, E. T. **Alfabetização: um estudo sob a ótica do construtivismo e da Teoria Histórico-Cultural**. Monografia da Especialização em Teoria Histórico-Cultural, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR. 2009.

## ANEXOS

## Anexo 1

FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência do Documento (normas ABNT):</u>
<u>Ementa do Documento:</u>
<u>Objetivos do Documento:</u>
<u>Resumo de Conteúdo do Documento:</u>
<u>Conclusões do Pesquisador sobre o Documento:</u>
<u>Nome do Pesquisador (a):</u> <u>Data:</u>

## Anexo 2

FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência (normas ABNT):</u>
<u>Ementa da fonte (artigo ou capítulo):</u>
<u>Objetivos do estudo:</u>
<u>Resumo de conteúdo:</u>
<u>Conclusões do autor:</u>
<u>Conclusões da pesquisadora:</u>
<u>Nome da pesquisadora:</u> <u>Data:</u>



## APÊNDICES

### Apêndice- 1 – Entrevista.



**UNIUBE**  
Educação e Responsabilidade Social

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### INFORMAÇÃO CONTEXTUAL

DATA DA

ENTREVISTA:

LUGAR DA

ENTREVISTA:

DURAÇÃO DA

ENTREVISTA:

ENTREVISTADO:

SEXO DO ENTREVISTADO:

IDADE DO ENTREVISTADO:

PROFISSÃO DO ENTREVISTADO:

TRABALHA NESSA PROFISSÃO

DESDE:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

NÍVEL DA TURMA QUE ENSINA:

QUANTIDADE DE ALUNOS:

FORMAÇÃO:

NOME DA ESCOLA :

PECULIARIDADES DA ENTREVISTA:

**ROTEIRO DE ENTREVISTA: Núcleo, Objetivos e Questões.**

1- NÚCLEO TEMÁTICO:	QUESTÕES	OBJETIVOS
<p>- Percepção do “Ser e Estar professor na Educação Infantil”</p> <p>- Papel e “atuação do professor na organização do ensino-aprendizagem”</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. - Descreva o professor que você é:</li> <li>2. Em sua opinião o que é necessário para ser um professor de Educação Infantil?</li> <li>3. Sua formação acadêmica, inicial ou continuada proporcionou condições para você atuar na Educação Infantil? Justifique?</li> <li>4. Como é ensinar na Educação Infantil?</li> <li>5. Quais os principais resultados que você observa como frutos do seu trabalho?</li> <li>6. Há algum resultado que você gostaria de atingir, mas não tem obtido êxito? Se sim, qual(is)?</li> <li>7. Afinal pra que serve a Educação Infantil, quais os objetivos?</li> <li>8. O que seria uma Educação Infantil de boa qualidade?</li> <li>9. Quais são os principais objetivos que orientam o seu trabalho pedagógico na Educação Infantil?</li> <li>10. Existe uma orientação metodológica definida em seu trabalho (que métodos de ensino costuma utilizar?) Fale um pouco sobre eles</li> <li>11. Você considera que existe alguma diferença ou especificidade da metodologia de ensino na Educação Infantil em relação a outros segmentos de ensino? Justifique sua resposta.</li> <li>12. Qual a importância do Planejamento Pedagógico? Descreva como ele acontece, em que períodos, quanto tempo dura, quem o realiza, qual a validade do mesmo, qual a avaliação deste.</li> <li>13. Em sua opinião a E.I cuida ou educa? Qual seria a diferença?</li> </ol>	<p>1- Conhecer, reconhecer as percepções pessoais de cada professor sobre ser professor na Educação Infantil- sob a ótica do ensinar para crianças pequenas.</p> <p>2- Ampliar as possibilidades de reflexão sobre o papel do professor na organização do ensino-aprendizagem na EI, com vista ao desenvolvimento da criança.</p>

2- NÚCLEO TEMÁTICO:	QUESTÕES	OBJETIVOS
- Organização do ensino-aprendizagem proposto nos mecanismos legais e teóricos e práticos da vivência e experiência pessoal de cada um.	1- O professor de Educação Infantil ensina? 2- Que tipo de conhecimento-conteúdos é ensinado na Educação Infantil por você às crianças? 3- Quais documentos oficiais e normativos que oficializam e regulamentam a EI você conhece? 4- Já teve alguma formação inicial ou continuada sobre os documentos que respaldam e institucionalizam a educação infantil? 5- Destes documentos quais ajudam a professor a organizar seu trabalho pedagógico de forma geral e especificamente a organização do ensino-aprendizagem?	1- Identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem se constituído na Educação Infantil, sob as orientações dos documentos oficiais que normatizam a E.I.

3- NÚCLEO TEMÁTICO:	QUESTÕES	OBJETIVOS
- Especificidades do Desenvolvimento Infantil e da Infância	1- Em sua visão, qual a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? O que seria desenvolvimento infantil? 2- Como você caracteriza a Infância? 3- Como saber se a criança está de fato aprendendo, quais indícios são notados e observados que apontam a aprendizagem? 4- Como você avalia a aprendizagem das crianças, que tipo de avaliação costuma realizar? 5- Qual a atividade que desenvolve com mais frequência, qual o motivo de utilizá-la? 6- Em sua opinião, o conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança é importante para o planejamento do trabalho pedagógico e para organizar o ensino-aprendizagem na E.I?	1- Identificar que tipo de conhecimentos o professor de Educação Infantil detém sobre desenvolvimento infantil, infância, aprendizagem. 2- Perceber como media a aprendizagem das crianças por conhecer esses tipos de conhecimento, que percepções e compreensões fazem a respeito de desenvolvimento infantil. 3- Provocar a reflexão da importância e necessidade da apropriação desses conhecimentos conceituais teórico-científicos para sua atividade de trabalho.

## Apêndice 2-

## Tabela com os documentos que regulamentam e orientam a Educação Infantil no Brasil

1988	Constituição Federal	Aparece pela primeira vez como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (Artigo 208, Inciso IV); e como um direito de trabalhadores homens e mulheres, na zona rural e urbana, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas.” (Artigo 7, Inciso XXV)
2004	Convenção dos Direitos das Crianças	Necessidade de garantia às crianças dos 3 Ps – Proteção, Provisão e Participação. A ideia de participação da criança nos assuntos que lhes dizem respeito passa a ser garantido por todos os países que participaram do evento e, por conseguinte, por todos seus cidadãos.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Documento fundamental na garantia dos direitos das crianças.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Pela primeira vez, a Educação Infantil é promulgada como “primeira etapa da educação básica”, apontando que este nível educativo deve ser submetido a “padrões mínimos de qualidade”, operacionalizadas “por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. A Educação Infantil recebe destaque na Seção II, capítulo II, Artigos ( 29, 30 e 31).
1995 2009 – 2ª Edição	Crítérios de atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças	Estabeleceu 12 direitos que visavam garantir o respeito a singularidade da Educação Infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais, sociais.
1996	Propostas pedagógicas em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise	Instrumental de análise de propostas pedagógicas para a Educação Infantil.
1994	Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil	Série de textos sobre formação de profissionais da área.
1994 2006 – 2ª Edição	Política Nacional de Educação Infantil	Estabeleceu metas para a ampliação e permanência nas instituições de Educação Infantil públicas com qualidade.
1998	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil	Dois volumes e traz orientações gerais quanto à implementação da Educação Infantil nos sistemas de ensino.
2000	Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil	Estabelece como se dará a vinculação da Educação Infantil aos sistemas de ensino e trata da proposta pedagógica e do regimento escolar, bem como da

		formação dos professores e outros profissionais que atuam nas instituições educativas, dos espaços e materiais para a Educação Infantil.
1998 2009- 2ª Edição	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Orientar as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas.
1998	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Referência para a organização curricular.
2001 2014 (Revisão)	Plano Nacional de Educação	Objetivos e metas da Educação Infantil.
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil	Oferece referenciais para o planejamento coletivo de reformas e adaptações dos espaços onde se realiza a Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil	Ancora-se na ideia de que a qualidade é não é um conceito técnico e único, mas uma construção que exige contextualização histórica e negociação entre os sujeitos envolvidos, nesse sentido, é participativa, autorreflexiva, contextual, processual e transformadora.
2009	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	Instrumento de autoavaliação institucional que propõe uma metodologia de participação coletiva de profissionais, famílias e comunidade.
2009	Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares	Trata da especificidade da Educação Infantil
2017	Base Nacional Comum Curricular	Base Nacional Curricular
2017	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade	Vinculando além do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) a pré-escola (Educação Infantil)

**Fonte:** Elaboração para a pesquisa, 2018.

**Apêndice 3-**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Local Data

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

Identificação (RG) participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do responsável: RN-002.225.531

Título da pesquisa: **Organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil: um estudo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.**

Onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisadora Responsável: Nidia Paula da Silva Braga, e-mail: [nidiauniube2018@gmail.com](mailto:nidiauniube2018@gmail.com)

Identificação (conselho), telefone e e-mail:

CEP-Uniube: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel.: 34-3319-8959 - E-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural”, de responsabilidade de Nídia Paula da Silva Braga, desenvolvida na Uniube – Universidade de Uberaba. Essa investigação científica tem como objetivo: compreender e refletir sobre a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e se justifica pelo fato de que o ensino-aprendizagem na Educação Infantil, quando organizado de forma intencional, pode contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

Se aceitar participar dessa pesquisa, você será entrevistado(a) pela pesquisadora em uma entrevista que abrangerá questões relacionadas à sua experiência como docente na organização didática no ambiente da Educação Infantil. Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação (sua voz, foto, etc.) jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Os riscos que podem ocorrer durante a sua participação são mínimos, como por exemplo você ficar constrangido(a) ao responder alguma questão ou parte dela. Considerando que sua participação é totalmente voluntária, no caso de você se deparar com algum tipo de

constrangimento, poderá encerrá-la sem que nenhum prejuízo lhe seja imposto, seja ele de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

A entrevista será identificada por números, não será identificado pelo nome e o cadastro das respostas, na base de dados empíricos da pesquisa, será realizado também por meio de números, o que minimizará o risco da identificação, garantindo-se a confidencialidade que deve existir, exigida pela legislação que regulamenta a qualidade e a ética nas pesquisas científicas nacionais que envolvem seres humanos. De posse desse Termo de Consentimento, entregue pela pesquisadora responsável, faça uma leitura prévia, o qual poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não. Pela sua participação voluntária na pesquisa, você não receberá qualquer gratificação ou bônus, caso aceite participar e, também, não terá nenhum custo.

Esta pesquisa busca contribuir para o aprimoramento e reflexões acerca da organização do ensino-aprendizagem da Educação Infantil, considerando as percepções dos professores que participam efetivamente desse segmento educacional. A pesquisa poderá trazer benefícios diretos para os participantes, na medida em que oportunizará, ao professor participante, um repensar sobre o seu papel na organização do ensino-aprendizagem e, também, possibilidades de refletir sobre a importância da intencionalidade de sua prática no desenvolvimento dos alunos. A médio e a longo prazos, poderá despertar o seu interesse para questões fundamentais sobre a Educação Infantil, sobre sua formação para atuação e ao seu desenvolvimento profissional. Os benefícios se estendem à comunidade científica ao possibilitar o conhecimento das possibilidades de organização do ensino-aprendizagem, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e a contribuição desta para o papel do professor na Educação Infantil.

Com a apresentação dos propósitos da pesquisa, das medidas preventivas dos possíveis riscos e dos benefícios dela oriundos, caso se sinta esclarecido(a) e aceite participar, você participará de uma entrevista semiestruturada que será em local e dia de sua escolha, e a mesma versará sobre perguntas a respeito da organização do ensino para Educação Infantil. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos ou informações sobre a pesquisa que julgar necessários ou que sejam de seu interesse.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela pesquisadora responsável, em que constam a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com ela. Desde já, agradecemos pela sua colaboração.

---

Nome do participante da pesquisa e Assinatura

---

Nidia Paula da Silva Braga-  
Pesquisadora Responsável  
Telefone: (84) 99929-4236

**Apêndice 4-****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_secretária de Educação do município de São José de Mipibu- RN , portador do RG \_\_\_\_\_e CPF\_ AUTORIZO Nidia Paula da Silva Braga, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – Uniube, portadora do RG 002.225.531 SSP-RN, CPF 052.895.204-81, com matrícula número 6107926, a realizar a pesquisa intitulada “Organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil: um estudo à luz da Teoria Histórico Cultural”, nas Escolas Municipais localizadas na zona rural, do município de São José do Mibipu-RN, que oferecem Educação Infantil: níveis IV e V. Nomeadas e identificadas, a seguir:

1. Escola Municipal Bernado de Souza Coutinho- Localizada em Areia Branca
2. Escola Municipal Felipe Tavares de Paiva- Localizada em Taborda
3. Escola Municipal Janilson Ferreira- Localizada em Sítio Buraco
4. Escola Municipal Jenuino de Souza Menino- Localizada em Manimbu
5. Escola Municipal Jorge Ferreira da Silva- Localizada em Cobé
6. Escola Municipal José Gomes de Lima- Localizada em Jacaracica
7. Escola Municipal Júlio Ferreira da Silva- Localizada em Laranjeiras dos Cosmes
8. Escola Municipal Prefeito Janilson Ferreira- Localizada em Arenã
9. Escola Municipal Professora Severina Ferreira da Silva- Localizada em Mendezinho
10. Escola Municipal Vereador Antônio Ferreira da Silva- Localizado em Quebra-Fuzil.

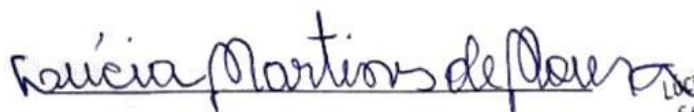
Serão realizadas entrevistas com todos os professores efetivos de cada uma das escolas anteriormente mencionadas. A realização das entrevistas objetiva compreender e refletir sobre a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a partir das experiências dos professores que atuam nesse nível de ensino, à luz da Teoria Histórico-Cultural.



A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

**São José de Mipibu-RN, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 2019.**



Lúcia Martins de Moura  
Secretária Municipal  
de Educação

**Secretária Municipal de Educação em São José de Mipibu-RN**

# AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

**Pesquisador:** NIDIA PAULA DA SILVA BRAGA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 08237519.1.0000.5145

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.238.412

### Considerações Finais a critério do CEP:

Em 01/04/2019, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o pesquisador responsável pelo projeto do seu compromisso com a Resolução 466/12 e 510/16, especialmente no tocante à proteção do participante da pesquisa e da entrega do relatório parcial/final através de Emenda, na Plataforma Brasil

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1265520.pdf	13/03/2019 12:33:00		Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	13/03/2019 12:32:09	NIDIA PAULA DA SILVA BRAGA	Aceito
Folha de Rosto	REITOR.pdf	13/03/2019 12:30:01	NIDIA PAULA DA SILVA BRAGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA.pdf	07/02/2019 16:52:00	NIDIA PAULA DA SILVA BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/02/2019 16:22:58	NIDIA PAULA DA SILVA BRAGA	Aceito

### Situação do Parecer:

**APROVADO**

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 02 de Abril de 2019

Assinado por: Geraldo  
Thedei Junior  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br