



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VANESSA DE SOUZA MONTEIRO

**O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

VANESSA DE SOUZA MONTEIRO

**O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães

Londrina

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M775o Monteiro, Vanessa de Souza.

O trabalho educativo na pré-escola: contribuições à luz da Teoria Histórico-cultural / Vanessa de Souza Monteiro. - Londrina, 2025.

134 f. : il.

Orientador: Cassiana Magalhães.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Trabalho educativo - Tese. 2. Teoria Histórico-Cultural - Tese. 3. pré-escola

- Tese. I. Magalhães, Cassiana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

VANESSA DE SOUZA MONTEIRO

**O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Heloisa Toshie Irie Saito
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Lucinéia Maria Lazaretti
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Simone Burioli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 20 de janeiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta jornada em busca de conhecimento, desenvolvimento profissional e acadêmico, é oportuno expressar minha gratidão!

Gostaria de agradecer, primeiramente, a *Deus* por me conceder coragem, persistência e disciplina para conquistar esse objetivo. Não se trata da obtenção de um mero título, mas reflete, na verdade, a superação de desafios, limites e a concretização de um sonho pessoal.

Quero agradecer à *minha família*, especialmente ao meu marido, *Sérgio*, cujo constante apoio e estímulo foram essenciais.

Gostaria de estender meus agradecimentos à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a *Cassiana Magalhães*, que, desde o primeiro momento em que cheguei à Londrina, me acolheu carinhosamente, orientando minha pesquisa e minhas produções científicas.

Agradeço às professoras Lucinéia, Heloísa e Simone pela apreciação do texto e importantes considerações a este trabalho.

Expresso minha profunda gratidão ao Prof. Dr. *Ricardo Eleutério dos Anjos* por sua generosidade em compartilhar conhecimento, pela excelência de suas aulas e por sua didática inspiradora. Sem dúvidas sua atuação como professor e pesquisador é uma referência admirável a ser seguida.

Ao *Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância*, cujos estudos e diálogos foram fundamentais para as reflexões presentes neste trabalho.

Agradeço, também, às *professoras participantes* da pesquisa, que colaboraram respondendo prontamente ao questionário e à entrevista semiestruturada. A participação de vocês foi relevante para a geração de dados e para a concretização desta pesquisa.

Minha sincera gratidão aos *colegas e professores* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), as trocas de experiências e os debates acadêmicos foram muito significativos para a minha aprendizagem.

À *Universidade Pública*, gratuita e laica, por ter me proporcionado todo o meu processo de formação.

MONTEIRO, Vanessa de Souza. **O trabalho educativo na pré-escola:** contribuições à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2025. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa está articulada ao *Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina*, junto à linha 3 – *Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos escolares*. Teve como **objeto de estudo** o trabalho educativo na pré-escola e **justificou-se** pela necessidade de superar práticas educativas alicerçadas no cotidiano, uma vez que a trajetória histórica da educação pré-escolar no Brasil tem sido marcada por práticas educativas voltadas à preparação ao Ensino Fundamental, caracterizadas por tarefas mecânicas e disciplinadoras, bem como por práticas espontaneístas e naturalizantes que consideram a função do professor como um facilitador da aprendizagem natural da criança. **Nossa hipótese** é de que a compreensão por parte dos professores sobre as regularidades do desenvolvimento psicológico infantil é crucial para possibilitar um planejamento intencional e sistematizado, que contribua para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Diante disso, o **nosso problema de pesquisa** foi: o que tem influenciado as práticas educativas com crianças em idade entre 4 e 5 anos? Buscando responder a esse questionamento, o **objetivo geral** desta pesquisa foi analisar o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar, por meio dos dizeres das professoras participantes da pesquisa, que atuam em uma escola localizada no interior do estado de São Paulo. **Os objetivos específicos** almejavam investigar as práticas educativas predominantes na pré-escola, bem como compreender as concepções dos professores sobre o desenvolvimento psicológico infantil e suas implicações para o planejamento pedagógico. Esta pesquisa está alicerçada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, sendo que os **procedimentos metodológicos** adotados compreenderam duas etapas principais: análise teórico-conceitual e pesquisa de campo. A análise teórico-conceitual incluiu uma revisão bibliográfica, na qual foi delineado o problema de pesquisa, permitindo a apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão aprofundada do tema. Em seguida, foi realizada a geração de dados por meio de uma leitura analítica das obras selecionadas. Finalmente, os dados obtidos foram analisados e interpretados, culminando na elaboração do texto desta pesquisa. Quanto à pesquisa de campo, a geração de dados foi conduzida utilizando-se um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada com seis professoras de turmas pré-escolares. Esses instrumentos possibilitaram obter informações sobre conhecimentos, comportamentos e crenças dos participantes, além de descreverem as principais práticas educativas na pré-escola. Os **resultados** revelaram que o trabalho educativo das professoras participantes desta pesquisa evidencia a coexistência de atuações educativas contraditórias. Enquanto há uma preocupação excessiva com a apropriação de habilidades para a alfabetização, observou-se também a ausência de diretividade em determinadas atividades da rotina escolar, como nas brincadeiras e nas atividades produtivas, tais como: o desenho, a modelagem e os jogos de construção. Essa dualidade desconsidera a importância das intervenções educativas nesses momentos, bem como a relevância das brincadeiras de papéis sociais como uma atividade-guia no período da idade pré-escolar.

Palavras-chave: trabalho educativo; Teoria Histórico-Cultural; pré-escola.

MONTEIRO, Vanessa de Souza. **Educational work in preschool**: contributions in the light of Historical-Cultural Theory. 2025. 133 f. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program - Master's in Education at the State University of Londrina, along with line 3 - Learning and human development in school contexts. The object of study was educational work in pre-school and was justified by the need to overcome educational practices based on everyday life, since the historical trajectory of pre-school education in Brazil has been marked by educational practices aimed at preparing for Elementary Education, characterized by mechanical and disciplinary tasks, as well as spontaneistic and naturalizing practices that consider the teacher merely a facilitator of the child's natural learning. Our hypothesis is that teachers' understanding of the regularities of children's psychological development is crucial to enable intentional and systematized planning, which contributes to the development of maximum human capabilities. Given this, our research problem was: What has influenced educational practices with children aged between 4 and 5 years old? Seeking to answer this question, the general objective of this research was to analyze educational work with preschool children, through the words of the teachers participating in the research, who work in a school located in the interior of the state of São Paulo. The specific objectives aimed to investigate the predominant educational practices in preschool, as well as understanding teachers' conceptions of children's psychological development and their implications for pedagogical planning. This research is based on the assumptions of Historical-Cultural Theory, and the methodological procedures adopted comprised two main stages: theoretical-conceptual analysis and field research. The theoretical-conceptual analysis included a bibliographic review, in which the research problem was outlined, allowing the appropriation of the knowledge necessary for an in-depth understanding of the topic. Next, data was generated through an analytical reading of the selected works. Finally, the data obtained was analyzed and interpreted, culminating in the elaboration of the text of this research. As for field research, data generation was conducted using a sociodemographic questionnaire and semi-structured interviews with six teachers from preschool classes. These instruments aimed to obtain information about participants' knowledge, behaviors and beliefs, in addition to describing the main educational practices in preschool. The results revealed that the educational work of the teachers participating in this research highlights the coexistence of contradictory educational actions. While there is an excessive concern with the appropriation of literacy skills, there was also a lack of directiveness in certain school routine activities, such as games and productive activities, such as: drawing, modeling and construction games. This duality disregards the importance of educational interventions at these times, as well as the relevance of social role playing as a guiding activity during preschool age.

Keywords: educational work; Historical-Cultural Theory; preschool.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da estrutura da periodização do desenvolvimento psíquico..... 50

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Quantidade de turmas da escola participante da pesquisa.....	65
Tabela 2 – Informações contidas no questionário sociodemográfico.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Proex – Pró-Reitoria de extensão

Caae – Certificado de Apreciação Ética

LBA – Legião Brasileira de Assistência

Coepe – Coordenação de Educação Pré-Escolar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

NDR – Nível de desenvolvimento real ou efetivo

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal ou iminente

HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

CNE – Conselho Nacional de Educação

E.V.A – Etileno Acetato de Vinila

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DOS ASPECTOS HISTÓRICOS.....	18
1.1 Conceito de Trabalho Educativo	18
1.2 A Institucionalização da Educação Pré-Escolar no Brasil: Práticas Educativas e Documentos Oficiais.....	22
1.3 O Trabalho Educativo na Pré-Escola: Uma Análise à Luz da Teoria Histórico-Cultural	36
1.3.1 Práticas Educativas Naturalizantes e Espontaneístas	37
1.3.2 Práticas Educativas Compensatória, Preparatória e Escolarizante	40
CAPÍTULO 2 – ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	44
2.1 Perspectiva Histórico-Cultural Sobre o Ensino, a Aprendizagem e o Desenvolvimento	46
2.2 Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psicológico	49
2.3 Atividades-guia: do Nascimento a Idade Pré-Escolar	53
2.4 Atividades Produtivas: Desenho, Modelagem e Construção	61
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ – ESCOLA....	65
3.1 Caracterização da Unidade Escolar.....	66
3.2 Descrição das Participantes da Pesquisa	68
3.3 Análise dos Dados de Acordo com a Entrevista Semiestruturada	71
3.3.1 A Dialética Entre Casualidade e Experiência Profissional.....	72
3.3.2 O Modelo Escolarizante na Educação Pré-Escolar.....	77
3.3.3 Desafios Docentes na Educação Pré-Escolar.....	81
3.3.4 A Importância do Conhecimento sobre o Desenvolvimento Psicológico para o Planejamento Docente.....	89
3.3.5 A Ausência de Diretividade da Prática Educativa	91
3.4 A Relação Entre as Categorias de Análise das Práticas Educativas e suas Múltiplas Determinações	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	116
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS ..	118
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

A célebre citação de Vigotski (1989, p. 56), extraída do manuscrito publicado em inglês com o título "*Concrete Human Psychology*", afirma que "[...] nos tornamos nós mesmos através dos outros". Essa asserção do renomado psicólogo russo sugere que a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano são mediados pelas interações sociais. Cada relação, seja com familiares, colegas, professores ou outros membros da comunidade, desempenha um papel significativo no desenvolvimento do nosso pensar, agir e sentir, ou seja, para o nosso processo de humanização. Dessa forma, a citação sintetiza de maneira concisa e profunda a minha¹ formação profissional e acadêmica, delineando a trajetória percorrida até o presente momento.

Nesse sentido, durante mais de duas décadas de envolvimento nas complexas discussões acerca da educação escolar, surgiram muitas inquietações e reflexões. Esse processo abrangeu o contato com diversos professores e profissionais, bem como com uma ampla gama de instituições educativas, cada um contribuindo de maneira singular para a minha formação. Essa inserção nesse contexto de possibilidades teve início em 2002, quando ingressei na Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. O interesse pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, como Leontiev, Elkonin e Luria, entre outros, manifestou-se no terceiro ano da graduação em Pedagogia, quando participei de uma atividade de monitoria associada à disciplina "Jogos e atividades lúdicas no Ensino Fundamental", na qual fui contemplada com uma bolsa da Pró-Reitoria de Extensão (Proex).

Durante a graduação, diversas temáticas foram abordadas e discutidas em aula, entretanto, houve de imediato uma identificação pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na seara da Educação Infantil. Consequentemente, foi necessário buscar mais formação, por isso, em 2008, iniciei o curso de especialização em Educação Infantil (0 a 6 anos), promovido pela mesma universidade onde concluí a graduação. Como parte desse programa, elaborei um trabalho de conclusão de curso intitulado "*O jogo e a brincadeira para o desenvolvimento das faculdades humanas em crianças na idade pré-escolar*", o qual contemplou as discussões sobre a

¹ O texto apresenta variações entre a primeira e a terceira pessoa, uma vez que utilizo a primeira pessoa ao abordar minha trajetória pessoal e profissional.

importância do brincar para o pleno desenvolvimento humano. Esse estudo sublinhou a relevância das práticas pedagógicas na organização do espaço, do tempo e dos materiais apropriados, promovendo o brincar como uma atividade capaz de contribuir significativamente para a formação integral das crianças pequenas.

Em virtude dos estudos e das aprendizagens construídas durante essa trajetória acadêmica, em 2010 foi oportunizada minha efetivação no cargo de professora de Educação Básica I na rede municipal de Álvares Machado/SP. Posteriormente, em 2018, foi possível assumir o cargo efetivo de professora de Educação Infantil em Presidente Prudente/SP.

Após anos de experiência profissional lecionando em turmas de educação pré-escolar, surgiram questões relacionadas à prática educativa, especificamente quanto à concepção de como as intervenções pedagógicas podem influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e como promover uma educação de qualidade que priorize o desenvolvimento humanizador das nossas crianças. Visando ampliar o entendimento sobre tais questões, iniciei, em 2023, o *Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina*, junto à linha 3 – *Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos escolares*.

Concomitante ao mestrado, comecei a participar do *Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância*, no qual mensalmente nos reunimos na Universidade Estadual de Londrina para debater e aprofundar nossos conhecimentos acerca de temas referentes à Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Dessa maneira, buscou-se alinhar a experiência profissional à formação acadêmica, elegendo como objeto de estudo *o trabalho educativo na pré-escola*. Para iniciar nossa pesquisa, submetemos o projeto à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, que o aprovou com o parecer Caae 74505923.9.0000.5231.

A partir da retomada histórica da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil, evidenciaram-se práticas educativas voltadas à preparação ao Ensino Fundamental, caracterizadas por atividades repetitivas de treinos de habilidades acadêmicas, tais como: aprendizagem de números e letras de maneira mecânica, assim como práticas espontaneístas e naturalizantes que consideram o desenvolvimento humano como um mero desabrochar, atribuindo ao professor a função apenas de facilitador ou acompanhante da aprendizagem natural das crianças.

Tais concepções desconsideram a relevância das mediações pedagógicas para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, esta pesquisa busca responder: o que tem influenciado as práticas educativas com crianças em idade entre 4 e 5 anos?

Para que isso ocorra, delimitamos como objetivo desta pesquisa analisar o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar, por meio dos dizeres das professoras participantes da pesquisa.

Os pressupostos teóricos adotados estiveram alicerçados na Teoria Histórico-Cultural (Vygotski, 2012; 2013)², e a pesquisa se caracterizou por análise teórico-conceitual e pesquisa de campo. A análise teórico-conceitual, de acordo com Severino (2007), foi estruturada da seguinte forma: a) Revisão bibliográfica: na qual é delineado o problema de pesquisa, permitindo que os pesquisadores se apropriem dos conhecimentos necessários à compreensão aprofundada do tema; b) Coleta de dados: em que se realiza uma leitura analítica das obras elencadas para a coleta de dados; c) Análise e interpretação dos dados: na qual é realizada uma discussão dos dados obtidos na coleta e; d) Redação final: caracterizada pela elaboração do texto da pesquisa. O caráter teórico-conceitual é dedicado “[...] a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (Demo, 2000, p. 20). Desse modo, a pesquisa teórica não implica, imediatamente, a intervenção na prática social, mas, nem por isso, ela se distancia da prática social, uma vez que seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção (Saviani, 2009).

Quanto à pesquisa de campo, foi constituída por meio da geração de dados utilizando-se da aplicação de um questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. Tais instrumentos caracterizam-se por um conjunto de questões escritas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, comportamentos, crenças, entre outros, proporcionando dados fundamentais para descrever as características dos participantes da pesquisa, bem como as principais práticas educativas. Foram considerados participantes da pesquisa seis professoras da pré-escola (Pré I e II) de uma escola localizada no interior do estado de São Paulo.

A aplicação do questionário sociodemográfico foi realizada presencialmente, bem como as entrevistas semiestruturadas com as participantes da pesquisa, tendo o objetivo de investigar o que vem influenciando as práticas educativas com crianças

² Optamos pela grafia *Vygotski*, excetuando-se os casos de referência direta a suas obras, nos quais reproduzimos a grafia conforme apresentada nas próprias publicações.

em idade pré-escolar. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise dos dados coletados.

Os procedimentos para análise envolveram: 1) a análise do processo, e não do objeto, ou seja, uma análise que descubra o nexo dinâmico causal do fenômeno, uma vez que é preciso investigar e compreender como determinado fenômeno desenvolve-se na história social dos indivíduos; 2) a análise explicativa, e não descritiva, isto é, uma análise que não seja reduzida a uma simples descrição da manifestação superficial do fenômeno, visto que explicar “[...] significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é fazer referência a uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos causais” (Vygotski, 2013, p. 268) e; 3) a análise do comportamento fossilizado, caracterizada pela busca da compreensão daqueles comportamentos que foram automatizados e, conseqüentemente, não revelam sua natureza interna. Por isso, dão a impressão de comportamentos naturais, no entanto, há a necessidade da análise do processo, e não do produto manifestado no comportamento do indivíduo. Esses três momentos de análise dos fenômenos psicológicos são, de acordo com o autor, considerados em conjunto.

Levando em consideração tal forma de análise, o primeiro capítulo apresenta como objetivo central compreender o propósito educativo das práticas pedagógicas na educação pré-escolar no Brasil, desde sua institucionalização, por volta de 1875, até a atualidade. Focando no trabalho educativo com crianças de 4 a 5 anos, a retomada histórica divide-se em três momentos: a explanação do conceito de trabalho educativo, um breve estudo histórico da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil e uma análise crítica das práticas educativas *espontaneístas* e, por outro lado, práticas *compensatórias*, *preparatórias* e *escolarizantes* predominantes nas instituições pré-escolares.

O segundo capítulo aborda a discussão acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, alicerçada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo foi analisar as contribuições da periodização do desenvolvimento psicológico e apresentar considerações sobre as regularidades do desenvolvimento psíquico de crianças de 4 a 5 anos. Dessa forma, busca-se sistematizar princípios e diretrizes que possam orientar o trabalho educativo na pré-escola.

O terceiro capítulo consiste na pesquisa de campo, que inclui a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Esse momento teve como objetivo analisar

os dados coletados para investigar o que tem influenciando o trabalho educativo na pré-escola.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais acerca do estudo teórico-conceitual, bem como da análise dos dados, visando contribuir para uma compreensão mais abrangente e aprofundada das questões investigadas nesta pesquisa acadêmica.

CAPÍTULO 1 – O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DOS ASPECTOS HISTÓRICOS

Ao considerar como objeto de estudo o *trabalho educativo na pré-escola*, este capítulo apresenta como objetivo principal compreender o propósito educativo intrínseco às práticas pedagógicas desenvolvidas desde a institucionalização da educação pré-escolar no Brasil até a atualidade. Por meio de uma retomada histórica, o enfoque recai sobre o trabalho educacional desenvolvido ao longo das décadas com crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos.

Para tanto, as discussões realizadas neste capítulo estão divididas em três momentos. Primeiramente, explanamos o conceito de *trabalho educativo*. Em seguida, apresentamos um breve estudo histórico acerca da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil. Por fim, o presente capítulo contempla uma análise crítica das práticas educativas *espontaneísta, naturalizante, compensatória, preparatória e escolarizante* que vêm influenciando a atuação pedagógica dos professores no interior das instituições pré-escolares em nosso país.

Desse modo, para iniciar essas proposições, faz-se necessário abordarmos dois conceitos teóricos que são fundamentais para a compreensão desta pesquisa, a saber: o conceito de *trabalho* e a definição de *trabalho educativo*.

1.1 CONCEITO DE TRABALHO EDUCATIVO

Marx (2015) caracteriza o trabalho como um processo dinâmico que envolve a interação entre o ser humano e a natureza, no qual o indivíduo, por meio de suas ações, regula e controla a relação material que estabelece com o meio natural. Nesse sentido, o trabalho não é apenas uma adaptação à natureza, mas uma transformação intencional dos recursos disponíveis, evidenciando a essencialidade dessa relação para a sobrevivência.

[...] trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma das suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (Marx, 2015, p. 202).

Saviani (2021) apresenta o pensamento de Marx ao enfatizar que a educação é uma característica exclusiva da espécie humana, essencial para a nossa capacidade de transformar a natureza por meio do trabalho. Diferentemente dos animais, que se adaptam ao meio natural, os seres humanos atuam intencionalmente para produzir condições concretas de subsistência. Dessa maneira, a educação e o trabalho tornam-se interdependentes, pois educar é tanto uma exigência gerada pelo trabalho quanto um processo de trabalho em si. Como afirma Saviani (2021, p. 11), “[...] dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Ao conceber a educação como um processo de trabalho, é relevante destacar duas categorias que o compõem: o trabalho material e o trabalho não material.

O trabalho material está inerentemente relacionado à ação do ser humano na natureza, apropriando-se dela e transformando-a em objeto material. Por isso, envolve tudo que o homem produz externo a ele, havendo uma separação entre produção e consumo (Saviani, 2021).

Conforme afirma Saviani (2021), a partir da complexidade do trabalho, surge a necessidade dos indivíduos de explorar a natureza mais profundamente, implicando, assim, a demanda pelo surgimento do trabalho não material. Este, por sua vez, refere-se à produção de conhecimentos e representa o conjunto de produção humana referente a ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, entre outros. No entanto, nessa categoria de trabalho não material há duas modalidades distintas.

A primeira modalidade do trabalho não material está relacionada às atividades as quais o produto se separa do produtor, ou seja, o produto foi elaborado e levará um tempo para ser consumido (Saviani, 2021). Nesse caso, podemos mencionar o exemplo de uma videoaula, que deverá ser gravada, em seguida, editada e posteriormente será consumida.

Em contrapartida, Saviani (2021) ressalta que a segunda modalidade do trabalho não material incide por meio do produto que, ao mesmo tempo que é produzido, é também consumido. Um exemplo claro disso é a atividade de ensino, que exige a presença do professor como produtor e do aluno como consumidor. Destarte a educação, ao tratar-se de um processo de formação e desenvolvimento do ser humano que envolve a apropriação de valores, atitudes, habilidades e

conhecimentos, configura-se por meio dessa segunda modalidade do trabalho não material.

A educação é trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando) (Marsiglia, 2011, p. 6).

Desse modo, o que não é assegurado pela natureza precisa ser construído historicamente pelos seres humanos, uma vez que a nossa própria humanidade não está dada a priori, não se transmite pelo aparato biológico, mas necessita ser produzida sob a base da natureza biofísica (Saviani, 2021). Posto isso, o processo de humanização, que diz respeito ao desenvolvimento de formas complexas de pensar, agir e sentir especificamente humanas, não ocorre sem a apropriação das objetivações humanas que foram produzidas por gerações precedentes. Segundo Leontiev (1978), tal apropriação só é possível pelo processo de transmissão, às novas gerações, das riquezas materiais e não materiais até aqui produzidas e, em última instância, trata-se do processo de educação.

Por conseguinte, salienta-se a extrema relevância do trabalho educativo para o processo de humanização, nas palavras de Saviani (2021, p. 13), significa: “[...] O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Tal compreensão elucida que o conceito de trabalho educativo está diretamente relacionado a uma ação intencional realizada pelo professor tendo em vista alcançar determinados fins. Nesse sentido, uma educação intencional pressupõe influências em que há intenções e objetivos conscientemente determinados e explicitados, “[...] há métodos, técnicas, lugares, condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos” (Libâneo, 1994, p. 18).

No entanto, não são todos os tipos de saberes que são objeto da educação escolar, uma vez que a especificidade do trabalho educativo reside em sua função de transmitir conhecimentos sistematizados e elaborados que ultrapassem o âmbito do conhecimento espontâneo. Desse modo, a escola desempenha um papel que vai além da simples transmissão de informações práticas e cotidianas, constituindo-se como um espaço de socialização de saberes científicos e rigorosamente organizados. Com base na distinção grega entre *doxa* (senso comum ou opinião), *sofia* (sabedoria

prática dos antigos) e *episteme* (conhecimento científico), Saviani (2021) destaca que a escola deve concentrar-se na promoção da *episteme*, isto é, no conhecimento científico sistematizado e estruturado. Essa é, portanto, a especificidade do trabalho educativo, ou seja, proporcionar o acesso a saberes que exigem uma abordagem intencional e metodologicamente organizada para propiciar o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Ao estabelecer que os conteúdos veiculados pela educação escolar devem essencialmente contemplar conhecimentos clássicos e científicos, reconhecemos, simultaneamente, as particularidades próprias da educação infantil. Assim, compreendemos que o trabalho educativo voltado às crianças pequenas exige abordagens específicas, compatíveis com a faixa etária a que se destina. Contudo, tal especificidade não implica a exclusão do acesso a conhecimentos científicos historicamente consolidados (Pasqualini, 2006).

Pensando nesses aspectos, não podemos, em hipótese alguma, considerar o trabalho educativo como algo neutro, pois “[...] nenhuma prática é neutra, ao contrário ela sempre está referenciada em alguns princípios [...]” (Kramer, 2007, p. 23).

[...] Todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. Todas as nossas atitudes frente às crianças expressam nossas concepções de infância, de criança, nossa concepção de lugar nos processos que levam à aprendizagem (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 11).

Ademais, ao longo da história da humanidade, podemos observar que em cada época a educação escolar sofreu influências de diversos fatores: políticos, econômicos, sociais, culturais entre outros. Tais fatores determinaram diretamente a efetivação das práticas educativas no contexto educacional, uma vez que as finalidades da educação em uma determinada sociedade “[...] caracterizam o modo de pensar, o modo de agir e os interesses das classes e grupos sociais” (Libâneo, 1994, p. 52).

Compreendemos, portanto, que no contexto da educação brasileira a dinâmica não se mostrou divergente. Particularmente, no âmbito da educação pré-escolar, essa realidade se delineou sob a marcante influência de correntes pedagógicas provenientes do exterior, notadamente da Europa.

[...] Por ideias educacionais entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-

lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. [...] Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. [...] De qualquer modo, tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa (Saviani, 2008, p. 6-7).

Sendo assim, a seguir apresentamos uma breve explanação acerca das ideias educacionais que estiveram arraigadas ao trabalho educativo dos professores desde o surgimento das instituições de educação pré-escolar no Brasil até os dias atuais.

1.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL: PRÁTICAS EDUCATIVAS E DOCUMENTOS OFICIAIS

[...] Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em movimento. Esse é precisamente o requerimento básico do método dialético. Abranger nas pesquisas o processo de desenvolvimento de alguma coisa em todas as fases e mudanças desde o momento de seu aparecimento até sua morte – significa revelar sua natureza, conhecer a sua essência (Vigotski, 2021a, p. 83).

A presente retomada histórica acerca da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil parte do pressuposto de que a natureza da pesquisa histórica não corresponde à simples narrativa sequencial e linear de acontecimentos isolados e conclusos, mas pressupõe conceber o objeto de estudo engendrado por meio de um processo dinâmico, marcado por transformações, mudanças e conflitos, ao qual relaciona-se passado, presente e futuro.

Diferentemente do que propõe o senso comum, o nosso olhar para o passado não é estático. O presente com seus novos desafios e dilemas nos permite revisitar, reinterpretar e atribuir novos significados ao que se desvaneceu com o tempo. Logo, “[...] não se estuda História por mera curiosidade ou diversão. Compreender as lutas, os sonhos, as crenças e as (des)ilusões dos que nos antecederam amplia o nosso próprio mundo [...]” (Luca, 2020, p. 135-136).

Por essa razão, Vigotski (2021a) declara que estudar algo em movimento ao longo do tempo possibilita revelar sua natureza, suas contradições, evoluções, em especial a sua essência. Com base nessas premissas, essa retomada histórica pretende desvelar o que tem influenciado o trabalho educativo com crianças em idade

entre 4 e 5 anos, desde a gênese das instituições pré-escolares no Brasil até os dias atuais.

De acordo com Del Priore (2015, p. 12), o início da história da educação brasileira esteve vinculado diretamente às práticas religiosas promovidas pela Companhia de Jesus. Para os jesuítas, a criança era concebida como “[...] ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se”, por isso, deveria ser moldada e educada para a disciplina e obediência.

Durante o período colonial, o atendimento à criança constituía-se por meio de múltiplos asilos infantis, cujo objetivo principal consistia em abrigar crianças órfãs, abandonadas e doentes, promovendo assistência social, arraigada às práticas de natureza filantrópica, religiosa, médica e higienista (Kishimoto, 2002). Assim, até a metade do século XIX, o atendimento educacional à infância em instituições como creches e pré-escolas praticamente não existia no Brasil (Oliveira, 2002).

Contudo, por volta de 1875, no Rio de Janeiro, teve origem o primeiro jardim de infância privado no Brasil, instituído pelo médico José Menezes Vieira e por sua esposa, Carlota Menezes Vieira. Essa instituição teve como fonte de inspiração os princípios educacionais propostos pelo pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782–1852), fundador do primeiro jardim de infância, na cidade de Blankenburg, na Alemanha, por volta de 1840 (Guimarães, 2017).

Segundo Arce (2002), Froebel foi um dos pioneiros a se dedicar à educação destinada às crianças com menos de 6 anos. Para nomear a educação pré-escolar, Froebel utilizou o termo *Kindergarten*: em alemão, *Kind* significa criança e *garten* significa jardim. A ideia norteadora desse termo partiu da metáfora que comparava o desenvolvimento da criança ao crescimento de uma planta. Nessa analogia, o papel da professora assemelhava-se ao da jardineira, incumbida de nutrir com afeto e atenção a planta em questão, ou seja, a criança. Fundamentado nesse paralelo metafórico, Froebel conferiu à educação voltada às crianças entre 3 e 6 anos a designação de jardins de infância (Kuhlmann Júnior, 1999).

A concepção de criança, segundo Froebel, estava enraizada nos pressupostos de que as crianças são seres ativos e livres para explorar, escolher, questionar e agir, por isso, a função do professor é observar e acompanhar o desenvolvimento natural e espontâneo da criança. Então, cabe à educação guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por

meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, “tal como Deus faz com as plantas e a natureza” (Arce, 2002, p. 67).

A partir dos princípios da educação froebeliana e vinculado ao setor privado, foi inaugurado em 1877, em São Paulo, o segundo jardim de infância, denominado Escola Americana. Tanto o Colégio Menezes quanto a Escola Americana destinavam-se a atender a alta aristocracia da época, com o objetivo de proporcionar cuidados essenciais, higiene e uma formação que transmitisse os valores sociais e morais da elite (Guimarães, 2017).

Entretanto, em torno de 1882, a educação de crianças de classes sociais mais pobres tornou-se uma preocupação central nas discussões legislativas e na imprensa. Rui Barbosa argumentava que o jardim de infância deveria ser reconhecido como a primeira etapa do ensino primário, defendendo uma reforma educacional no Brasil. Rui Barbosa enfatizava a importância de estimular os sentidos das crianças para promover uma aprendizagem natural e eficaz. A escola tinha a missão de ajudar as crianças a compreender os fenômenos ao seu redor e a desenvolver uma percepção acurada do mundo (Guimarães, 2017).

Refutando as ideias de Rui Barbosa, havia um movimento de proteção à infância com base em uma visão preconceituosa sobre a pobreza, que defendia um atendimento caracterizado como um favor à população mais carente, demarcado por um atendimento de baixa qualidade.

Além disso, a abolição da escravidão, em 1888, trouxe em seu bojo uma outra problemática, descrita por Oliveira (2002, p. 92):

[...] a abolição da escravidão no Brasil, suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos, internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres.

Dessa maneira, a abolição da escravidão, a Proclamação da República, entre outros acontecimentos, desencadearam um aumento significativo de crianças abandonadas que passaram a morar nas ruas, tornando-se um problema de cunho social. Para resolver essas questões e outras demandas que se faziam presentes no país, emergiram propostas de um projeto social de construção de uma nação moderna, com base no ideário liberal e fortemente demarcado pelos pressupostos

educacionais do Movimento da Escola Nova que foram trazidos ao Brasil por influência americana e europeia (Oliveira, 2002).

Não obstante, segundo Oliveira (2002), a ideia de implementação de jardins de infância foi bem recebida por alguns setores sociais, o que ocasionou a institucionalização dos primeiros jardins de infância públicos brasileiros, sendo eles: jardim de infância da Escola Normal Caetano Campos, em São Paulo (1896) e os jardins de infância criados no Rio de Janeiro, tais como: jardim de infância Campos Sales (1909), jardim de infância Marechal Hermes (1910) e o jardim de infância Bárbara Otoni (1922).

Em 1922, no Rio de Janeiro, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em que foram abordados temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, destacando a figura feminina como cuidadora. Nesse viés, surgem as primeiras regulamentações do atendimento à infância em escolas maternas e jardins de infância, enfatizando a preocupação com a qualidade do trabalho educativo, sob a perspectiva de renovação pedagógica do movimento da Escola Nova.

Segundo Libâneo (1994), a “Pedagogia Renovada” ou “Escola Nova” ou ainda conhecida como movimento “escolanovista” surgiu no final do século XIX, em oposição às ideias da “Pedagogia Tradicional”. Tal tendência pedagógica enfatizava mais o processo de aprendizagem e os meios que propiciam o desenvolvimento de habilidades intelectuais dos alunos em detrimento do conhecimento sistematizado. Dessa maneira, inclui várias correntes: a progressivista, pautada na teoria educacional de John Dewey; a não diretiva, inspirada em Carl Rogers; a ativista-espiritualista, a culturalista, a montessoriana, entre outras.

De acordo com a Escola Nova, a criança é concebida como um ser ativo e investigador, sujeito de sua própria aprendizagem. A função do professor é incentivar e orientar a aprendizagem, partindo do interesse do aluno, para que assim ele possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A didática empregada por essa concepção utiliza métodos e técnicas como pesquisa, projetos, experimentações, trabalhos de grupos e atividades cooperativas (Libâneo, 1994).

Devido a uma série de acontecimentos históricos, as ideias da Escola Nova foram se intensificando no país. Entre os fatores determinantes para a expansão dessa tendência pedagógica, destaca-se a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, a divulgação das concepções da Escola Nova por meio do livro

Introdução ao estudo da Escola Nova, escrito por Lourenço Filho em 1929, e o *Manifesto do Pioneiro*, em 1932, que culminou no documento em defesa de alguns fatores:

Educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais propostas seriam parte de um processo de luta contra a cultura historicamente elaborada (Oliveira, 2002, p. 98).

No bojo dessas discussões sobre a renovação do pensamento educacional, a educação pré-escolar também se fazia presente sendo considerada a base do sistema escolar. Nesse cenário, o período correspondente aos anos de 1930 a 1945, denominado Era Vargas, foi profundamente marcado pela expansão industrial e urbanização, caracterizando-se pelo crescimento e participação do Estado em relação à assistência à infância, sendo oferecidos serviços de natureza assistencialista, tais como: lactários, jardins de infância, consultórios para mães, policlínicas infantis e escolas maternas. Tais serviços configuravam-se por tendências de atendimento médico e não enfatizavam um atendimento educacional destinado às crianças entre 0 e 6 anos (Kramer, 2003).

Entretanto, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, houve a defesa acerca da escola pública e sobre a necessidade de criação de jardins de infância vinculado aos setores da saúde, educação e cultura, a fim de difundir uma concepção mais integral de criança. Nesse cenário, os ideários do movimento escolanovista disseminaram a ideia de que a educação poderia solucionar todos os problemas da sociedade (Guimarães, 2017).

Essa fase de renovação pedagógica influenciou o pensamento de alguns educadores brasileiros de vanguarda, entre eles destaca-se Mário de Andrade, que propôs a disseminação de “praças de jogos” em São Paulo, com características semelhantes aos jardins de infância propostos por Froebel. Isso ocasionou o surgimento de “parques infantis” construídos em várias cidades do país (Oliveira, 2002).

No que diz respeito às práticas educativas recorrentes nos jardins de infância, Kishimoto (2002) assevera que estas também sofreram influências da Escola Nova. Um exemplo claro disso refere-se ao trabalho educativo da professora Alice Meirelles Reis, que enfatizou em sua atuação com crianças pequenas a importância do “saber-

fazer”, por isso, modificou a disposição do mobiliário: retirou de sua sala de aula mesas e cadeiras, disponibilizou materiais de construção de grandes dimensões, contemplou em sua rotina momentos dedicados às brincadeiras de faz de conta, brincadeiras motoras, englobando cantos temáticos e projetos com base nos centros de interesses, idealizados por Decroly. De acordo com Mafra (2010, p. 43), os centros de interesses eram organizados da seguinte maneira:

Na sala de aula ou na escola, cada grupo fabrica seu próprio material escolar, utilizando os recursos de inúmeras oficinas (carpintaria, estufas, pedaço de terra, animais, prensa, cozinha, laboratório, biblioteca etc.). Criança operária, criança artesã, criança autora, elas são elas mesmas donas de seus desenhos, de seus cadernos, de suas coleções, de seus documentos, de suas obras. Elas adquirem assim uma autonomia que lhe servirá ao longo de sua formação. A educação que receberam nunca favoreceu a competitividade nem a performance espetacular, mas encoraja a autoeducação.

Desse modo, sob a influência dos ideários de Dewey, a Educação Infantil, que até então tinha como objetivo preparar as crianças para a escola primária, passa a enfatizar a importância da preparação à vida social, sendo a socialização da criança o fator prioritário à formação na Educação Infantil (Kishimoto, 2002).

Segundo Kramer (2003), aproximadamente em 1942 houve a primeira iniciativa de Educação Infantil destinada às crianças das camadas populares para a faixa etária de 0 a 7 anos, sendo uma proposta elaborada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Especialmente, o atendimento pré-escolar despontou sob dois aspectos: o primeiro, de caráter privado e objetivando atender crianças de todas as classes sociais, enfatizava a psicologia da criança, os aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo e da alfabetização. Já o segundo, de caráter público federal, realizado, posteriormente, pela Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepe), tinha como objetivo incentivar as Secretarias de Educação a criarem as coordenações voltadas à pré-escola, com a finalidade de solucionar os problemas relacionados ao primeiro grau.

Outro marco histórico de extrema relevância para a educação de crianças pequenas trata-se da fundação do Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (Omep), em 1953, que, conforme Guimarães (2017), refere-se a uma organização educativa internacional não governamental que almejava oferecer atendimento às crianças de 0 a 7 anos de diversas classes sociais, sendo considerada a primeira instituição a enfatizar a importância de políticas públicas que promovessem uma Educação Infantil de qualidade. A atuação da Omep no Brasil,

apesar de evidenciar um cuidado acerca da metodologia utilizada no processo educativo e salientar a importância do preparo dos profissionais que atuarão nas instituições infantis, apresentava também um enfoque de caráter filantrópico.

De acordo com Arce (2010, p. 35), os anos entre 1945 e 1961 foram definidos como “a segunda fase da industrialização e de ajuste do país ao desenvolvimento econômico mundial”, fomentando a discussão acerca da necessidade de elaboração de uma legislação nacional, cujo objetivo seria esboçar as diretrizes norteadoras para todos os graus e áreas do ensino.

Todavia, em 1961, o processo da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) foi marcado por discussões enraizadas em duas concepções antagônicas: por um lado, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo defendiam a proposta de uma escola pública laica, baseada nos princípios da “Escola Nova”; em outro viés, havia as propostas endossadas por alguns educadores católicos que apoiavam o ensino privado respaldado nos dogmas da Igreja Católica (Oliveira, 2002).

No cerne dessas discussões dicotômicas, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), que propunha, nos artigos 23 e 24, a inserção dos jardins de infância no sistema de ensino.

[...] Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961, art. 24 e 24).

Embora fosse aprovada essa lei, a partir de 1964 os governos militares atuantes no país trouxeram grandes mudanças na educação em geral, especialmente na educação de crianças pequenas. A década de 70 do século XX sofreu grandes influências de teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, que sustentavam a hipótese de que o fracasso escolar era justificado pela “privação cultural” das crianças das camadas populares (Oliveira, 2002). Conforme salienta Patto (2022), essa teoria afirma que as dificuldades de aprendizagem das crianças estão diretamente relacionadas às suas condições de vida, ao contexto familiar e à pobreza, dessa forma, não aprendem por serem pobres ou carentes de recursos materiais e culturais.

O aluno – proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e

culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global – chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele (Poppovic, 1977, p. 41).

Partindo desse viés, a educação pré-escolar assume papel de destaque no cenário nacional, expandindo-se com a finalidade de oferecer uma *educação compensatória* que possibilitaria superar os problemas referentes às carências e à marginalização cultural. Segundo Guimarães (2017, p. 117):

O conceito da educação compensatória baseia-se na abordagem da privação cultural que, por sua vez, apoia-se na concepção de que as crianças das classes populares apresentam carência ou desvantagens de ordem social, sob a forma de perturbações intelectuais, linguísticas e afetivas. Por meio de métodos pedagógicos adequados e da intervenção precoce, pretende-se reduzir ou eliminar, ou seja, compensar as deficiências do desempenho destas crianças nas situações escolares de aprendizagem. O padrão de comparação do desempenho é aquele da criança da classe média. A educação compensatória deveria garantir as mesmas oportunidades de sucesso escolar e ascensão social às crianças das classes populares, desconsiderando que a igualdade de oportunidades supõe uma concreta igualdade de condições. A educação pré-escolar, assim vista, produz desigualdades e se propõe uma tarefa que extrapola suas possibilidades de resolver problemas de desigualdades escolares e sociais.

A ampliação do atendimento pré-escolar nesse momento histórico foi se constituindo por meio dos pressupostos dessa *educação compensatória* e sob a ótica de uma educação tecnicista³, que estava presente no contexto educacional da época. Por isso, como estratégia de políticas públicas para minimizar as taxas de evasão escolar e repetência na primeira série do Ensino Fundamental, predominaram práticas educativas voltadas à *escolarização precoce*, enfatizando atividades direcionadas ao treino de habilidades acadêmicas e à apropriação de técnicas vinculadas ao processo de alfabetização, uma *educação preparatória e antecipatória* ao Ensino Fundamental (Guimarães, 2017).

No entanto, na década de 1980 a educação pré-escolar brasileira enfrentou grandes críticas e questionamentos acerca de seu caráter compensatório imbricado à abordagem da privação cultural, apresentando algumas evidências de que essa perspectiva de educação reforçava ainda mais a discriminação e marginalização das

³ De acordo com Libâneo (1994), a educação tecnicista desenvolveu-se no Brasil a partir da década de 1950, ganhando notoriedade nos anos 1960. Com base na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, apresentava como princípios norteadores a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Dessa maneira, o elemento central dessa tendência pedagógica está delineado por meio da organização racional dos meios, secundarizando o papel do professor e do aluno em detrimento à racionalização de técnicas eficazes ao processo educativo. Sendo assim, a função do professor é executar e administrar o planejamento pedagógico.

crianças das camadas populares (Oliveira, 2002).

Concomitante a isso, a partir de 1970, no Brasil, são difundidos os pressupostos teóricos do *construtivismo*⁴, idealizado pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1896–1980). Segundo os princípios construtivistas, o desenvolvimento se dá por meio da interação entre aquilo que o organismo traz, bagagem genética e as circunstâncias oferecidas pelo meio (Kramer, 2007). Embora esse processo seja contínuo, ele é caracterizado por diversas fases ou estágios de desenvolvimento que podem ser classificados como: sensório-motor (aproximadamente de 0 a 2 anos), pré-operacional (cerca de 2 a 7 anos), operatório concreto (de 7 a 11 anos) e operatório formal (a partir dos 12 anos) (Felipe, 2001). Cada estágio evolui a partir do anterior e contribui para o subsequente, formando uma espiral. Algumas crianças amadurecem mais rapidamente do que outras, porém a sequência permanece constante. As estruturas do pensamento em cada estágio tornam-se mais ricas, complexas e abrangentes (Pulaski, 1971).

Com base nessas premissas, Piaget afirma que “[...] os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança de acordo com o estágio de desenvolvimento em que esta se encontra” (Davis; Oliveira, 1994, p. 55). Portanto, a criança deve ser tratada de acordo com sua fase evolutiva, sendo o ensino adaptado conforme seu desenvolvimento cognitivo. É função da criança observar, experimentar, comparar, analisar e formular hipóteses, com o professor orientando de maneira que explore os problemas, sem, no entanto, fornecer-lhes as respostas (Mizukami, 1986).

Nesse viés, a escola tem como função oferecer atividades desafiadoras que provoquem conflitos cognitivos que possibilitem a descoberta e a construção do conhecimento. Assim, a educação deve propiciar à criança o desenvolvimento ativo e amplo desde o período sensório-motor até o operatório formal (Kramer, 2007).

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas antes de tudo, é aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola (Piaget, 1977, p. 225).

Nesse sentido, Kramer (2007) descreve algumas implicações pedagógicas do construtivismo à educação pré-escolar:

⁴ Segundo Mazzoni e Castañon (2014), a introdução do termo “construtivismo” ao pensamento contemporâneo se deu por meio de Jean Piaget (1967). Na *Epistemologia genética*, o sujeito é considerado ativo na construção de sua inteligência e na elaboração de suas estruturas cognitivas. Ademais, Delval (2001, p. 15-16) ressalta que “o construtivismo constitui, sobretudo, uma posição epistemológica, isto é, refere-se à forma como o conhecimento se origina e se modifica”.

- 1) Tudo começa pela **ação**. As crianças conhecem os objetos, usando-os (um esquema é aplicado a vários objetos e vários esquemas são aplicados ao mesmo objeto).
- 2) Toda atividade na pré-escola deve ser **representada** (semiotizada), permitindo que a criança manifeste seu simbolismo.
- 3) A criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças: a pré-escola deve sempre promover a realização de atividades em **grupo**.
- 4) A **organização** é adquirida por meio da atividade e não o contrário. É fazendo a atividade que a criança se organiza.
- 5) O professor é desafiador da criança: ele cria "**dificuldades**" e "**problemas**". Assim, a pré-escola deixa de ser vista como passatempo, e passa a ser um espaço criativo, que permite a diversificação e ampliação das experiências infantis, valorizando a iniciativa, curiosidade e inventividade da criança e promovendo a sua autonomia.
- 6) Na pré-escola é essencial haver um clima de **expectativas positivas** em relação às crianças, de forma a encorajá-las a ter confiança nas suas próprias possibilidades de experimentar, descobrir, expressar-se, ultrapassar seus medos, ter iniciativa etc.
- 7) No currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget as diferentes **áreas do conhecimento** (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) são **integradas**. O eixo central desse currículo são as atividades (Kramer, 2007, p. 30, grifos da autora).

Outro marco histórico da educação pré-escolar no Brasil trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 5.692, de 1971, que, em seu Artigo 19, Inciso II, estabelece: "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças com idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes" (Brasil, 1971, art. 19). Conforme aponta Kramer (2001, p. 93), essa lei orienta os sistemas de ensino a incentivarem as empresas com funcionárias mães de crianças menores de 7 anos a "[...] organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, uma educação que precede ao ensino de 1º grau". A abordagem da educação pré-escolar a nível legislativo pode ser criticada por sua superficialidade ao não detalhar as formas de viabilização prática desse atendimento. Por isso, questiona-se o real significado do termo "velar" e como os sistemas de ensino poderiam efetivamente estimular empresas, autarquias e fundações a oferecerem educação pré-escolar aos filhos de suas funcionárias.

Dessa forma, a Lei n.º 5.692 mostrou-se limitada em sua contribuição para o desenvolvimento da educação pré-escolar, uma vez que careceu de definições e delimitações claras, deixando margens que dificultaram sua aplicação prática. Isso evidenciou a necessidade de uma legislação específica e detalhada para atender às demandas da educação pré-escolar (Kramer, 2001).

Para Guimarães (2017), o período que engloba os anos entre 1980 e 1990

foram de extrema relevância à educação pré-escolar no Brasil, pois esta passou a ser vista como uma urgência da sociedade, em virtude do aumento da urbanização, das modificações na estrutura e papéis desempenhados no interior das famílias. Então, com o propósito de alavancar políticas educacionais destinadas à educação pré-escolar, o presidente da República José Sarney, em 1986, promoveu um programa denominado “Programa Primeiro a Criança”, juntamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o qual foram realizadas várias ações e investimentos em prol ao atendimento pré-escolar:

As ações relativas ao atendimento pré-escolar foram incentivadas pelo MEC por meio da aplicação de recursos financeiros, da definição de objetivos, de diretrizes gerais e da proposição de elaboração de programas municipais e estaduais de educação pré-escolar (Programa Nacional de Educação Pré-Escolar; Programa de Educação Pré-Escolar do MOBRAL; o PROAPE - Programa de Atendimento ao Pré-Escolar e o PROEPRE - Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré-Escolar, baseado na teoria construtivista de Jean Piaget) (Guimarães, 2017, p. 124).

De acordo com Pasqualini (2006), por volta da década de 1980 começaram a chegar ao Brasil as obras dos principais autores da Teoria Histórico-Cultural, mas suas contribuições só passaram a ser implementadas na educação infantil na década de 1990. A Teoria Histórico-Cultural teve origem na Rússia pós-revolucionária, emergindo no início do século XX na então União Soviética (URSS), seus principais representantes são Lev Semenovich Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romamovich Luria. Com o objetivo de refutar as concepções da “Psicologia tradicional” ou “velha Psicologia”, foi projetada a construção de uma ciência psicológica verdadeiramente científica, cuja cientificidade seria assegurada pela análise radical dos fenômenos psíquicos, capacitando-a a explicar, de fato, o desenvolvimento humano. Esses autores assumiram o desafio de desenvolver uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes) e idealistas sobre a formação humana, visando apreendê-la sem desvinculá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação (Martins, 2016).

Desde então, ao longo do século XX e adentrando o século XXI, a Teoria Histórico-Cultural foi enriquecida pelas contribuições de vários autores, entre os quais se destacaram Piotr Y. Galperin, Daniil B. Elkonin e Vasili V. Davídov, consolidando-se na área da Psicologia. Todavia, devido às circunstâncias da “era stalinista”, esse acervo tardou a ser socializado internacionalmente, iniciando sua disseminação na década de 1960 com a tradução para as línguas espanhola e inglesa. Assim, foi

apenas no final da década de 1980 e, sobretudo, na década de 1990 que essas obras chegaram ao Brasil, inaugurando uma nova era para a ciência psicológica brasileira (Martins, 2016).

Destarte, a Teoria Histórico-Cultural está fundamentada nos postulados filosóficos do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, cujo enfoque se dá na concepção de que o homem é um ser histórico, produto das relações sociais e agente ativo na construção de suas capacidades psíquicas. Os avanços qualitativos característicos do desenvolvimento são resultados dos processos de trabalho, a atividade vital pela qual o ser humano interage com a natureza, transformando-a e, simultaneamente, transformando-se nesse processo. Para os defensores dessas teorias, as demandas da atividade humana, por meio das quais os indivíduos se vinculam ao seu ambiente físico e social, são fundamentais para a formação das características humanas (Martins, 2016).

No campo da Psicologia, Vigotski, Luria e Leontiev propuseram os debates sobre a natureza do psiquismo, intensificados na Psicologia soviética no início da década de 1920, avançando em direção ao desenvolvimento de uma psicologia que transcende abordagens lineares. Eles rejeitaram concepções que consideram os fenômenos psíquicos apenas à base material orgânica (culminando no organicismo) ou apenas aos conteúdos da consciência e das ideias (culminando no idealismo). A tese central que defendem pode ser resumida da seguinte forma: o psiquismo é uma unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, formando a imagem subjetiva da realidade objetiva, o reflexo consciente da realidade, por meio de um sistema interfuncional. Em outras palavras, o psiquismo incorpora os mecanismos e processos orgânicos próprios do sistema nervoso central, assim como os conteúdos ideativos, que são a representação consciente da realidade (Martins, 2016).

Em virtude disso, os autores da Teoria Histórico-Cultural ressaltam a importância da educação escolar e do papel do professor na organização e no planejamento do processo educativo, visto que o professor não é um facilitador, um mero acompanhante do modo natural e espontâneo do desenvolvimento infantil. Sua função é ensinar, transmitir conhecimentos científicos, de maneira intencional e sistemática, a fim de promover uma educação de qualidade que contemple a formação do ser humano em suas múltiplas possibilidades.

Outrossim, segundo Teixeira e Barca (2017, p. 30), o objetivo da Educação Infantil “[...] é promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças”. Na

escola da infância isso ocorre, quando nós, professores:

- 1) Disponibilizamos para o acesso das crianças o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e organizamos vivências que oportunizem a compreensão do mundo e a crítica das relações sociais; quando deixamos de estimular o individualismo, a competição e o consumismo e passamos a estimular a ação coletiva, a solidariedade e a cooperação entre as crianças;
- 2) Criamos e pesquisamos metodologias que envolvam as crianças na vida que acontece na escola;
- 3) Redefinimos o uso dos materiais tradicionalmente marcados pelo uso individual e passamos a utilizá-los de modo coletivo, para a realização de projetos coletivos;
- 4) Organizamos vivências e oferecemos recursos auxiliares que favoreçam o surgimento de formações qualitativamente novas – as neoformações, que contribuam para que a criança faça hoje com auxílio do outro o que poderá vir a fazer amanhã sem ajuda externa;
- 5) Possibilitamos que as crianças desenvolvam a capacidade de argumentação e incentivamos a participação da expressão de sua opinião sobre situações e fatos;
- 6) Envolvemos as crianças no planejamento, na organização do espaço, na gestão do tempo, na definição das relações e das atividades.
- 7) Quando nos posicionamos como intelectuais críticos da Educação Infantil que abrevia a infância e lutamos para assegurar uma Educação Infantil que acolhe, escuta e promove o acesso de todas as crianças como sujeito ativo ao conjunto da cultura humana – uma Educação Infantil pública que rompa com o senso comum, com preconceitos contra as crianças – especialmente as da classe trabalhadora – e que aprendam a pensar, a falar, a ouvir, a criticar, a argumentar, porque que possam constituir-se, desde crianças, como sujeitos capazes de posicionar-se de modo crítico e sensível (Teixeira; Barca, 2017, p. 30).

Conforme destaca Arce (2010, p. 54), “[...] o período de 1985 a 2008, na história da educação brasileira, é marcado por inúmeras mudanças e reformas educacionais”. Tal período, denominado “Nova República”, trouxe como orientação central à educação a ênfase na universalização da educação básica. Para tanto, em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal, a qual reconheceu a Educação Infantil como um direito social da criança e um dever do Estado a ser cumprido.

Ademais, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representou um marco importante à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como influenciou o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para essa população. Cabe salientar que o ECA legitima o compromisso do Brasil com as diretrizes internacionais de proteção dos direitos da infância e da adolescência, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) (Guimarães, 2017).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), conhecida como LDBEN (Brasil, 1996). Essa lei é a principal legislação que rege o sistema educacional no Brasil, estabelecendo as diretrizes e bases para a educação em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior. A LDBEN substituiu a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 4.024/61) e trouxe importantes mudanças para o sistema educacional brasileiro, visto que essa nova lei aborda diversos aspectos educacionais, incluindo a estrutura curricular, a gestão escolar, a formação de professores, a avaliação educacional e a inclusão de pessoas com deficiência (Oliveira, 2002).

Em relação à Educação Infantil, a LDBEN reconheceu sua importância como a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e pré-escola para crianças entre 4 e 6 anos (Brasil, 1996). No entanto, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, trouxe importantes alterações na LDBEN, destacando-se as mudanças referentes à idade de ingresso das crianças na pré-escola.

[...] Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para as crianças de **4 (quatro) a 5 (cinco) anos** de idade (Brasil, 1996, art. 30, grifo nosso).

Outro documento relevante à atuação pedagógica com crianças pequenas trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Tal documento foi divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 e foi elaborado com o objetivo de oferecer diretrizes e orientações para a educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Embora o RCNEI não seja obrigatório, constitui-se um guia para orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas instituições de educação infantil em todo o país. O RCNEI reconhece que, especialmente na primeira infância, o cuidado e a educação são interdependentes. Isso significa que as instituições de educação infantil devem oferecer um ambiente que atenda às necessidades de desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais (Brasil, 1998).

Em seguida, em 1999, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) no Brasil. As DCNEIs representaram um documento normativo e mandatário que estabeleceu as

diretrizes e orientações gerais para a organização e a implementação dos currículos da Educação Infantil em todo o país. Essas diretrizes foram elaboradas com o objetivo de fornecer um referencial para as instituições de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas, a fim de promover a qualidade e a uniformidade da educação nessa etapa. As DCNEIs reconhecem a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e destacam a necessidade de respeitar o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e éticos. Todavia, em 2009, foi revisada a fim de regulamentar o ensino de 9 anos (Brasil, 1999).

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, a qual constitui-se um documento normativo e orientador que estabelece as diretrizes e os objetivos a serem seguidos no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos currículos da Educação Infantil no Brasil. Desse modo, a BNCC, está organizada de acordo com cinco campos de experiência, tais como: 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 (Brasil, 2017).

1.3 O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] Agimos com base em convicções, em modos de crer, e por meios de lentes que escolhemos e que nos orientam a interpretar o mundo e viver a vida. E quando não escolhemos conscientemente essas convicções, elas são escolhidas por alguém e nos são ensinadas como se fossem as únicas “corretas” ou a única forma de ver o mundo (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 12).

Ao longo do processo de institucionalização da educação pré-escolar no Brasil, algumas práticas educativas foram recorrentes em determinados momentos históricos. Isso significa dizer que, durante um período, a educação de crianças pequenas foi fortemente influenciada pelo predomínio de uma perspectiva acerca da concepção de criança, de desenvolvimento humano, de aprendizagem, do papel do professor e da educação. Contudo, apesar de perpassar décadas após a inauguração da primeira instituição pré-escolar brasileira, é possível verificar que algumas ideias pedagógicas impregnaram de tal forma o contexto educacional que ainda podemos

identificá-las claramente nas práticas pedagógicas de alguns professores no cenário atual (Arce; Martins, 2013).

Dessa forma, neste momento do presente capítulo, propomos uma análise crítica das concepções pedagógicas oriundas das práticas educativas examinadas ao longo do percurso histórico. Ao destacar a evolução dessas práticas, podemos compreender melhor como as concepções pedagógicas se transformaram e impactaram a formação das crianças, além de evidenciar as tensões e os avanços que caracterizam o campo da educação pré-escolar.

Para isso, o estudo adota unidades analíticas que estão agrupadas da seguinte maneira: atuações pedagógicas pautadas nas concepções *naturalizantes e espontaneístas* do desenvolvimento infantil e as práticas educativas marcadas pelo caráter *compensatório, preparatório e escolarizante*. O agrupamento e a seleção dessas unidades justificam-se por possuírem características intrinsecamente relacionadas e configurarem práticas que prevaleceram no contexto das instituições infantis e ainda estão enraizadas ao trabalho docente com crianças pequenas na sociedade vigente (Arce, 2002; Pasqualini, 2009).

Portanto, primeiramente, analisamos as práticas educativas *naturalizantes e espontaneístas*, em seguida, discutimos o trabalho educativo pautado em uma educação *compensatória, preparatória e escolarizante*.

1.3.1 Práticas Educativas Naturalizantes e Espontaneístas

De acordo com Pasqualini (2009), historicamente a Psicologia desempenhou um papel proeminente na educação de crianças pequenas. Especialmente, a concepção de desenvolvimento como algo natural e espontâneo esteve apregoado às práticas educativas. Tal concepção enfatizava que o desenvolvimento humano acontece a partir de fases ou estágios que, apesar de sofrer alterações e mudanças a partir de interações sociais, incidiam-se numa sequência fixa, inalterada a todos os indivíduos, ou seja, “[...] as fases do desenvolvimento são, assim, concebidas como partes de um ‘ciclo vital’ universal e idêntico para todos os homens” (Pasqualini, 2009, p. 32). Desse modo, o papel da educação era adaptar-se às fases de desenvolvimento da criança, sendo a função do professor meramente observar e facilitar o desabrochar das capacidades infantis. No entanto, Vigotski discorda dessa concepção ao afirmar

que:

[...] a meta da educação não é adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos de forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (Vigotski, 2003, p. 77).

Para Oliveira (2002, p. 125), essas concepções naturalizantes e espontaneístas estão associadas ao próprio surgimento da educação pré-escolar, pois Froebel, o pioneiro dos jardins de infância, defendia a ideia de que “[...] a educação da infância envolveria apenas regar as pequenas sementes para que estas desabrochem suas aptidões”.

Considerava que o desenvolvimento verdadeiro provém de atividades espontâneas e construtivas, primordiais, segundo ele, para “integrar o crescimento dos poderes físico, mental e moral” (Kramer, 2007, p. 26).

Em consonância com isso, Arce (2002, p. 54) também enfatiza esses princípios norteadores da educação froebeliana:

[...] uma educação pautada no desenvolvimento espontâneo da criança, uma educação que não impusesse à criança aquilo que não fosse resultado natural de seu desenvolvimento, ele não bania totalmente das escolas a educação prescritiva, esta deveria ser utilizada, mas somente quando uma criança se encontrasse desviada de seu processo natural de desenvolvimento, ao retornar o caminho correto esta educação deveria ser abolida.

Refutando essas concepções, os autores da Teoria Histórico-Cultural nos orientam a compreender que o desenvolvimento infantil não pode ser concebido como um processo natural, que acontece de maneira espontânea, como consequência de leis naturais. Vigotski (1995, p. 89) afirma que “[...] é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como o fator determinante da conduta do homem. Nisso consiste toda a ideia de desenvolvimento cultural da criança”. Em conformidade com essa proposição, Pasqualini (2010, p. 69) reafirma a ideia de Vigotski enfatizando que “[...] o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança”.

Ademais, outra influência marcante para a educação pré-escolar brasileira, como exposto anteriormente neste capítulo, foi o movimento da Escola Nova, destacando os seguintes fundamentos que vão ao encontro das concepções naturalizantes e espontaneístas do desenvolvimento:

[...] a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a consequente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem. (Kramer, 2007, p. 25).

Segundo Arce (2010, p. 40), nas obras de Lourenço Filho estava declarada sua concepção de infância e educação em conformidade com os ideais do Movimento da Escola Nova, quais sejam:

- **A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional**, a espontaneidade infantil deve ser preservada por meio do direcionamento que o educador oferece à criança. Os estudos de Psicologia Infantil colocam-se como imprescindíveis para a formação do professor;
- **A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho**, atividade esta que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança, respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa. Não por acaso, os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Paralelamente a isso vemos a apologia das atividades manuais e práticas, imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral;
- **A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior**, um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria;
- **A defesa da alegria de ser criança**, a infância tem um valor próprio, a criança é, e não mais se constitui, como “vir a ser” (Arce, 2010, p. 40, grifos da autora).

Dessa forma, Arce (2006, p. 107) reafirma a ideia de que a criança não se desenvolve espontaneamente:

[...] sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim, como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina?

Por conseguinte, Saviani (2009) destaca que o escolanovismo, como corrente pedagógica, conseguiu influenciar profundamente o pensamento dos educadores, trazendo consequências predominantemente negativas, visto que os professores optaram por afrouxar a disciplina e diminuir a ênfase na transmissão de conteúdos, o que prejudicou significativamente as camadas populares, “[...] as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (Saviani, 2009, p. 9).

Por outro lado, de acordo com Martins e Marsiglia (2015), as práticas

espontaneístas e naturalizantes também se firmaram nas ideias construtivistas, visto que os preceitos construtivistas consideram a aprendizagem dependente das competências cognitivas, os quais permitiriam que as crianças escolhessem suas atividades e direcionassem sua própria aprendizagem, com pouca intervenção do professor. Para os adeptos do construtivismo, as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades de sua própria escolha.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno **"aprenda a aprender"** (Coll, 1994, p. 136, grifo nosso).

Entretanto, pode-se notar que essas concepções acabam secundarizando o trabalho educativo do professor, pois se a criança aprende a partir de seus próprios interesses, qual seria a função do professor? Seu papel estaria vinculado a considerar, primordialmente, o que a criança já sabe, apenas acompanhando seu processo de desenvolvimento. Para Facci (2004), esse posicionamento desvaloriza e esvazia o trabalho do professor em nome de um protagonismo infantil, ao qual atribui uma pretenciosa centralidade da criança ao processo educativo, propondo que o professor não ensine, apenas acompanhe, oriente, estimule, facilite, partilhe.

Segundo Pasqualini (2011, p. 87), a função do professor não é "seguir as crianças", mas conduzir o processo educativo, compreendendo que o ensino representa "[...] toda intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico".

Diante do exposto, os autores da Teoria Histórico-Cultural nos orientam a compreender que a função do professor é organizar o ambiente social educativo de maneira intencional e sistemática, envolvendo ações que englobam planejar, executar, registrar, intervir, avaliar e transformar a prática educativa juntamente às crianças, ou seja, o professor é um intelectual que conduz com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, com professores e demais profissionais da escola (Costa; Mello, 2017).

1.3.2 Práticas Educativas Compensatória, Preparatória e Escolarizante

Segundo Pasqualini e Lazaretti (2022), o termo *modelo escolarizante* se refere a uma abordagem de ensino na Educação Infantil que tem sua gênese relacionada às práticas compensatórias, antecipatórias e preparatórias que foram recorrentes nas pré-escolas dos anos de 1970, no Brasil. Tais práticas objetivam compensar “[...] as supostas carências culturais das crianças pobres, como medida corretiva contra os efeitos da desigualdade social”, bem como antecipar e preparar as crianças para o Ensino Fundamental (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 32).

Para tanto, essas práticas de *escolarização precoce* priorizam, em sua rotina diária, tarefas direcionadas ao treino de habilidades acadêmicas e a apropriação de técnicas vinculadas ao processo de alfabetização. Essas atividades são propostas por meio de apostilamento, desenhos fotocopiados que se reduzem a colorir dentro dos limites das ilustrações, padronização de atividades estereotipadas, exercícios repetitivos de treinos motores e a ênfase na fixação mecânica dos números e das letras (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Além disso, algumas políticas públicas destinadas à Educação Infantil também corroboram em defesa dessa educação compensatória e preparatória. Isso porque tem disponibilizado materiais didáticos, propagadores de tal finalidade pedagógica. Um exemplo claro disso são os livros didáticos contemplados no edital 2022 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ofertados às Secretarias Municipais de Educação. Os conteúdos abordados em tal livro contemplam: “[...] tarefas de qualidade duvidosa vinculadas à alfabetização e à matemática – a primeira reduzida a instruções fônicas e gráficas, e a segunda a traçados de números e sequência numérica, relembrando as obsoletas cartilhas” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 26).

Do mesmo modo, no dia a dia escolar da educação pré-escolar são propostas atividades com temáticas referentes às “datas comemorativas”, em que os temas, muitas vezes, são abordados de maneira simplista, fragmentados e desconexos da realidade dos alunos. Ou ainda, limitam-se à confecção de *lembrancinhas* ou *trabalhinhos*, atividades artificiais, as quais não promovem desenvolvimento pleno das crianças (Chaves, 2015).

No que diz respeito a essas atuações pedagógicas preparatórias, são recorrentes também práticas pautadas na concepção de uma educação disciplinadora, visando garantir a manutenção da ordem, do silêncio e da obediência, em que as crianças são submetidas a rotinas rígidas, longos períodos sentadas,

impossibilitadas de interagir e fazer trocas produtivas entre seus pares e com os adultos (Oliveira, 2002).

Em oposição a essas concepções, Pederiva, Costa e Mello (2017, p. 15) afirmam que:

Preocupa-nos a todos, militantes, pesquisadores, estudiosos da infância, professoras e professores da educação infantil, ações de antecipação e abreviamento da infância, que têm transformado precocemente os bebês em pré-escolares e os pré-escolares em escolares. Equivoca-se quem defende esta antecipação desconsiderando o impacto do estresse e do sentimento de fracasso das crianças frente a uma tarefa que lhes esgota e para qual não têm as funções psíquicas formadas. Essa antecipação submete as crianças pequenas a rotinas entediadas e repetitivas que obstaculizam o brincar e outras formas de atividade que podem potencializar o desenvolvimento da personalidade e da inteligência na infância.

Cabe salientar que a perspectiva Histórico-Cultural considera necessária a transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, sendo o professor o responsável por estabelecer uma relação teórica entre conteúdos de ensino e os sistemas conceituais. Entretanto, consideram equivocada a forma como se tem ensinado na Educação Infantil, a partir de atividades voltadas à prontidão para alfabetização, com treino de letras e números de forma mecânica e despida de sentido à criança. Por isso, as autoras salientam que “[...] não se ensina conteúdo científico apenas de modo expositivo e transmissivo, mas a partir do modo como a criança se relaciona com o mundo e com os fenômenos em cada período da vida” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 42).

Nesse sentido, os autores da Teoria Histórico-Cultural concebem a prática educativa como um caminho para a humanização dos indivíduos. Por isso, o trabalho educativo corresponde a uma ação consciente e intencional, destinada a criar e reproduzir, em cada indivíduo, a humanidade que foi historicamente construída de forma coletiva pelos seres humanos (Pasqualini; Mazzeu, 2008). Desse modo, o papel do professor é criar de forma intencional um espaço repleto de vivências instigantes, sem que elas limitem ou engessem as experiências da criança. O professor, assim, atua como mediador entre a cultura e a criança, propiciando o desenvolvimento integral infantil (Mello, 2006).

Portanto, ao conceber o trabalho educativo como objeto de estudo desta pesquisa, este capítulo percorreu acerca da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil. Ao término dessa retomada histórica, pode-se verificar que ela nos revelou as distintas concepções pedagógicas que marcaram a seara da educação pré-

escolar ao longo do tempo, desde as práticas naturalizantes e espontaneístas defendidas por Froebel, pelos educadores da Escola Nova e do construtivismo, até a adoção de modelos escolarizantes que, por meio de tarefas mecânicas e despidas de sentido às crianças, buscam de forma rígida prepará-las para adentrar ao Ensino Fundamental. Em contrapartida, longe dessas abordagens antecipatórias e abreviadoras da infância, a Teoria Histórico-Cultural destaca a importância de compreender o desenvolvimento infantil como um processo mediado pela cultura, defendendo uma prática educativa intencional e estruturada, na qual o papel do professor é garantir o acesso da criança ao patrimônio cultural, promovendo seu desenvolvimento integral.

Desse modo, o próximo capítulo apresenta uma análise sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-Cultural. A partir da periodização do desenvolvimento psicológico, são discutidas as regularidades do desenvolvimento psíquico das crianças, com foco especial na faixa etária de 4 a 5 anos.

CAPÍTULO 2 – ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A retomada histórica acerca da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil, delineada no primeiro capítulo desta dissertação, suscitou questões e reflexões que nos motivaram a iniciar este segundo capítulo com a seguinte provocação: na pedagogia tradicional, o professor era o principal agente do processo educativo, detendo toda a iniciativa e tomada de decisões; e na pedagogia nova houve um deslocamento, atribuindo ao aluno um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, baseando-se em seus interesses e curiosidades, enquanto a pedagogia tecnicista enfatizava a organização racional dos meios educativos (Saviani, 2008). Então, nesse contexto, emerge a questão crucial: qual seria o ponto fulcral do trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural?

Esse questionamento nos conduz a uma discussão propositiva do objeto de estudo deste segundo capítulo, o qual se trata da compreensão de como se dá a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Com base na Teoria Histórico-Cultural, o objetivo deste capítulo é analisar as contribuições da periodização do desenvolvimento psicológico e apresentar considerações sobre as regularidades do desenvolvimento psíquico de crianças, especialmente na faixa etária entre 4 e 5 anos, a fim de sistematizar princípios e apontamentos que poderão nortear o trabalho educativo na pré-escola.

Conforme elucidado por Vigotski (2001), o ensino desempenha um papel essencial e universal no desenvolvimento das características humanas, visto que não são inatas, mas sim construídas historicamente ao longo do tempo e determinadas pelas condições concretas de vida de cada indivíduo. Embora a aprendizagem não seja um processo diretamente equiparável ao desenvolvimento, uma organização adequada do ensino é capaz de impulsionar o desenvolvimento psicológico, desencadeando uma série de processos significativos que não se manifestariam sem a mediação do ensino, portanto, nas palavras de Vigotski (2001, p. 333), “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”.

Para que isso ocorra, Martins, Abrantes e Facci (2023) enfatizam a imprescindibilidade de um planejamento intencional de ações educativas, no qual a

educação escolar deve se distinguir de maneira significativa das outras formas de educação informais e não sistemáticas. Nesse contexto, o cerne do planejamento em qualquer nível de ensino reside na tríade composta por conteúdo, forma e destinatário, cuja estrutura representa uma unidade dialética, que demanda uma compreensão acerca da articulação entre seus elementos constituintes (Martins, 2013).

No que se refere aos conteúdos, Saviani (2021) aponta dois princípios fundamentais: o *critério dos clássicos* e das *esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano*. O propósito do trabalho educativo está diretamente relacionado à transmissão dos conhecimentos historicamente organizados e legitimados pela prática social da humanidade, abrangendo os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como *clássicos*. Esses *conteúdos clássicos* estão associados a todo conhecimento que se mostrou essencial ao longo da história para lidar com os desafios e dilemas humanos, sendo considerados relevantes para o desenvolvimento das gerações atuais e futuras, representando um legado cultural e intelectual que transcende o tempo.

Em consonância com isso, os *conteúdos das esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano* são conhecimentos que não fazem parte da vivência diária do indivíduo e que não são habitualmente percebidos no cotidiano, mas que são importantes para o processo de humanização. Dessa maneira, uma educação de qualidade voltada ao pleno desenvolvimento não pode se restringir apenas à satisfação das necessidades imediatas do dia a dia, mas deve estimular nas crianças novas necessidades e capacidades humanas, permitindo que a apropriação dessas objetivações genéricas requalifique sua relação com o cotidiano (Saviani, 2021).

Além da seleção de conteúdo, é necessário identificar as formas adequadas para o trabalho educativo, o que implica a estruturação dos conteúdos, do espaço, do tempo e dos procedimentos, de modo que cada indivíduo singular possa gradualmente se apropriar, como parte integrante de sua experiência, da herança cultural construída ao longo da história. Portanto, os professores devem, por um lado, selecionar os conteúdos apropriados que fomentem o processo de humanização, ou seja, os conteúdos *clássicos e não cotidianos*, e, por outro lado, identificar as formas mais adequadas para a transmissão de tais conteúdos.

Diante disso, as escolhas pedagógicas concernentes à seleção de conteúdos e às formas como se ensina devem considerar o destinatário do ato educativo, isto é, “[...] a criança a quem se ensina” (Pasqualini; Tsuhako 2016, p. 62). Portanto,

essencial conhecermos o nosso destinatário: *crianças pequenas*. As discussões empreendidas neste capítulo serão subdivididas em quatro momentos, quais sejam: inicialmente, serão apresentados aportes teóricos referentes ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, enfatizamos a discussão sobre a periodização do desenvolvimento psicológico, destacando as atividades-guia que impulsionam as mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico desde o nascimento até a idade pré-escolar. Por último, explanamos brevemente acerca das atividades produtivas.

2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O ENSINO, A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

Diferentemente das abordagens tradicionais do desenvolvimento que concebem o psiquismo humano como inato ou resultante de uma interação passiva com o meio social, a perspectiva histórico-cultural postula que “[...] o desenvolvimento humano é uma possibilidade”, pois está intrinsecamente ligado às experiências, vivências e aprendizagens proporcionadas pelas gerações anteriores no processo de educação (Teixeira; Barca, 2017, p. 33). Dessa maneira, o desenvolvimento não segue uma trajetória linear, progressiva e evolutiva, caracterizada por uma simples acumulação gradual de mudanças singulares, mas é marcado por transformações qualitativas, avanços e retrocessos, irregularidades, constituindo-se um processo dialético complexo.

Corroborando essa proposição, Vigotski (1995) assevera que, assim que nascemos, nosso organismo é dotado de um conjunto de capacidades biológicas primárias, constituídas por reflexos inatos, respostas automáticas e associações simples, designadas de funções psicológicas elementares. À medida que interagimos com o meio e nos apropriamos dos sistemas simbólicos e instrumentais característicos de nossa cultura, vão se constituindo as funções psicológicas superiores, quais sejam: sensação, percepção, atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, linguagem semântica, imaginação, emoção e sentimento. Essas características exclusivamente humanas não estão simplesmente sobrepostas aos processos elementares, visto que se transformam em novos sistemas

psicológicos, os quais se desenvolvem e se organizam ao longo do curso da vida mediados pelas interações sociais e culturais.

Ademais, Vigotski (1995, p. 150) elucida que “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico”. O primeiro plano refere-se às interações sociais vivenciadas entre as pessoas (interpsíquico), enquanto o segundo diz respeito aos processos internos que ocorrem dentro da própria criança (intrapsíquico). Esses planos não são simplesmente reflexivos um do outro, mas mantêm uma relação dialética complexa, na qual as experiências sociais não são simplesmente refletidas ou replicadas passivamente na mente da criança como um espelho. Ao contrário disso, os processos sociais vividos são ativamente reconstruídos e internalizados pela criança no plano psicológico. Isso quer dizer que a criança não apenas internaliza passivamente informações do ambiente social, mas interpreta ativamente essas experiências, adaptando-as à sua compreensão e estrutura cognitiva individual (Teixeira; Barca, 2017).

Nesse sentido, Leontiev (1978) enfatiza que o homem não nasce humano, mas seu processo de humanização, ou seja, o desenvolvimento das formas complexas de pensar, agir e sentir não se efetiva sem a apropriação das objetivações culturais que foram produzidas por gerações precedentes. Portanto, distinguindo-se dos demais animais, o comportamento humano não é unicamente determinado pela herança genética, mas é estruturado a partir do legado cultural e social.

[...] as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, por meio da objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde objetos stricto sensu, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como arte, filosofia e a ciência. Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte (Duarte, 2006, p. 40-41).

Não obstante a isso, Venguer (1986) salienta que, ao nascer, a criança herda a estrutura e as funções do organismo de seus antecessores, bem como o sistema nervoso e o cérebro. Todavia, o desenvolvimento do cérebro como o órgão responsável pela atividade psíquica é condicionado pelas circunstâncias de vida e educação, logo, a criança não tem condições de sozinha desenvolver-se humanamente.

Toda a vida da criança depende do adulto, é organizada e dirigida pelo adulto. Aprender a andar, a utilizar corretamente os objetos, a falar, a pensar, a agir e a se controlar. Em outras palavras, não só as ações práticas, mas também os atos psicológicos da criança são resultado de aprendizagem (Mukhina, 1996, p. 49).

Nessa perspectiva, torna-se evidente que o desenvolvimento das funções psíquicas em estágios mais sofisticados está condicionado à interação da criança com seu ambiente, o que abarca tanto a aprendizagem quanto ação sobre o mundo. As crianças gradualmente internalizam o mundo e a cultura humana, apropriando-se das experiências sociais, conhecimentos e características psicológicas humanas. Essa apropriação constitui a herança social, no entanto, a inserção efetiva da criança na cultura humana não ocorre de forma natural, visto que é um processo que demanda auxílio e orientação constantes por parte dos adultos, sobretudo durante o período de educação e ensino, o que enfatiza a extrema relevância da educação escolar (Mukhina, 1996).

Contudo, “[...] nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Para que assim seja ela precisa incidir sobre estruturas psíquicas transformando-as” (Martins; Abrantes; Facci, 2023, p. 9). No contexto educacional, as ações pedagógicas propostas pelos professores devem contemplar desafios que levem a criança para além do que ela já conhece e domina. Isso requer o entendimento abrangente não apenas das necessidades individuais das crianças, mas das capacidades que elas adquiriram ao longo de seu desenvolvimento (Vigotski, 1995). Para isso, Vigotski (1995) afirma que existem dois níveis de desenvolvimento psíquico. O primeiro é conhecido como *nível de desenvolvimento real ou efetivo* (NDR), abarcando as funções psicológicas já consolidadas. O segundo, chamado de zona de *desenvolvimento proximal ou iminente* (ZDP), refere-se às funções que estão em processo de desenvolvimento, que podem ser identificadas quando a criança resolve tarefas com a orientação dos adultos e a colaboração das crianças mais experientes. Enquanto o primeiro nível caracteriza o desenvolvimento mental já alcançado, o segundo fornece uma concepção prospectiva desse desenvolvimento.

Esses conceitos implicam a compreensão das relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o ensino não deve se reduzir a reforçar o que já foi conquistado em termos de desenvolvimento mental pela criança (NDR), mas deve estimular o surgimento de novos processos internos. As habilidades psíquicas que atualmente residem na ZDP, e que só podem ser empregadas com

ajuda, eventualmente se tornarão parte do desenvolvimento real da criança. Logo, o ensino deve se concentrar nessa zona de desenvolvimento, com atividades pedagógicas estruturadas para orientar a criança na apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade (Pasqualini; Tsuhako, 2016).

Portanto, cabe salientar que o papel do professor sob a ótica histórico-cultural não deve ser reduzido a mero facilitador ou observador passivo do desenvolvimento infantil. O professor é concebido como aquele que transmite à criança a experiência social acumulada, elucidando os aspectos da atividade humana objetivada e materializada nos artefatos culturais, além de organizar a atividade da criança, o que favorece o desenvolvimento psicológico. O trabalho educativo, entendido como a intervenção intencional e consciente do professor, visa assegurar que a criança se aproprie do patrimônio cultural humano, fomentando, assim, seu desenvolvimento psicológico (Pasqualini, 2008).

Para tanto, o entendimento acerca da periodização do desenvolvimento psíquico é relevante para a estruturação de um sistema educacional e práticas pedagógicas que possam intervir de forma positiva nos diferentes períodos de desenvolvimento, a fim de propiciar a humanização de nossas crianças pequenas. Por isso, a seguir será explanada uma breve apresentação da periodização do desenvolvimento psicológico.

2.2 PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psicológico foi elaborada com base no *método dialético*. Elkonin desenvolveu a estrutura da periodização a partir de pesquisas conduzidas por Blonski, Vigotski, Leontiev e nas obras de vários autores, como Zaporozhets, Smirnov, Rubenstein, entre outros. Nesse processo, Elkonin não desconsiderou o conhecimento prévio existente acerca do tema, visto que sua abordagem foi fundamentada em uma análise crítica desse conhecimento, incluindo os estudos de autores como Freud e Piaget (Anjos, 2023).

Dessa maneira, segundo Tolstij (1989), a periodização implica o estudo da evolução histórica das idades, seu desenvolvimento intrínseco e a exposição dos mecanismos históricos e socioculturais que as constituíram. Isso pressupõe o reconhecimento de que as fases da vida humana não são imutáveis ao longo da

história, mas sim modificadas em decorrência das exigências históricas e culturais da sociedade. Embora a sucessão de etapas do desenvolvimento ao longo do tempo represente uma constância no desenvolvimento ontológico, as fronteiras de idade e o conteúdo específico de cada período são influenciados pelas condições históricas objetivas nas quais ocorre o desenvolvimento.

[...] Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites da idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (Leontiev, 2001, p. 66, grifo do autor).

Nesse sentido, a periodização histórico-cultural incorpora princípios gerais ou universais essenciais para compreender o desenvolvimento humano ao longo da vida, do nascimento à velhice. Em contraste com abordagens que adotam uma visão *etapista*, limitando-se a identificar fases ou estágios do desenvolvimento, essa teoria transcende tais limitações. Destaca que a função do professor não é acompanhar passivamente o desenvolvimento natural da criança, mas sim atuar de forma consciente e intencional, entendendo as leis que regem o desenvolvimento psicológico em cada período da vida e orientando o processo de *vir a ser* desse desenvolvimento. Esse entendimento configura-se a principal premissa para o planejamento e a execução do processo pedagógico que visa à formação *omnilateral*⁵ (Pasqualini, 2023).

Por essa razão, a periodização histórico-cultural, conforme elucidada por Anjos (2023, p. 234), constitui-se “um plano de desenvolvimento psicológico”, cuja categoria central é o trabalho, isto é, a atividade consciente humana. No que se refere ao contexto educacional, trata-se do trabalho educativo, no qual deve produzir necessidades de atividades específicas que promovam o desenvolvimento psíquico, visto que este não ocorre de forma espontânea ou natural, mas a partir de um processo histórico determinado pelas condições objetivas de vida, de atividade e de educação.

⁵ O termo *omnilateral*, conforme empregado por Karl Marx, contrapõe-se ao desenvolvimento *unilateral* da personalidade humana determinado pelo modo de produção capitalista. Dessa forma, a formação *omnilateral* está diretamente relacionada ao processo educativo que visa promover o pleno desenvolvimento humano em todas as dimensões e direções, ou seja, nas funções afetivo-cognitivas, na sociabilidade, bem como na personalidade. Assim, possibilitar o desenvolvimento *omnilateral* pressupõe garantir à criança o acesso às objetivações da cultura humana, cujas apropriações poderão provocar transformações em seu psiquismo, alterando significativamente os processos psicológicos superiores (Pasqualini, 2015).

Entretanto, se o ponto fulcral do trabalho educativo é produzir necessidades de determinadas atividades, quais seriam essas atividades propulsoras do desenvolvimento psíquico?

De acordo com Leontiev (1978), durante cada período da vida o ser humano interage com sua realidade de maneira peculiar, o que resulta na modificação lógica interna de seu funcionamento psicológico e em sua relação com seu contexto social. Consequentemente, em cada período certos tipos de atividade destacam-se e tornam-se mais significativas para o desenvolvimento psicológico, enquanto outras assumem papéis mais secundários. Isso acontece devido ao surgimento de novos interesses e necessidades que motivam o indivíduo a se engajar em determinadas atividades.

Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as atividades existentes anteriormente, elas apenas mudam de lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, tornando mais ricas essas relações (Elkonin, 1987, p. 122).

Todavia, nem todas as ações humanas podem ser concebidas como impulsionadoras do desenvolvimento psíquico, mas sim aquelas concebidas como atividade-guia⁶, atividade principal e/ou atividade dominante. Tais atividades referem-se a processos humanos cujo desenvolvimento desencadeia as mudanças mais significativas no psiquismo e nos traços da personalidade. Apresentam, assim, três atributos básicos, quais sejam: por meio dela ocorrem as principais mudanças psíquicas; a partir delas os processos psicológicos se reorganizam e definem sua forma; outrossim, provocam o desenvolvimento de outras atividades (Leontiev, 1978). Por isso, Tuleski e Eidt (2023, p. 44), fundamentadas em Leontiev (1978), destacam que “[...] é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve”.

Desse modo, Pasqualini e Tsuhako (2016) asseveram que cada nova atividade tem sua origem na atividade-guia do período anterior, desenvolvendo-se de forma gradual, diferenciando-se progressivamente e emancipando-se. À medida que a atividade-guia se esgota como catalisadora do desenvolvimento das novas capacidades psíquicas, uma nova atividade surge para impulsionar o desenvolvimento, marcando o início de um novo período. Assim, um novo período começa a formar-se ainda no interior do período antecedente.

[...] cada nova atividade que se constitui e se consolida a cada novo período

⁶ Com o objetivo de padronizar o texto desta dissertação, será utilizado o termo “atividade-guia”.

do desenvolvimento deixa um legado para o psiquismo, fruto de apropriações cada vez mais ricas e complexas da cultura humana, expressas no desenvolvimento de capacidades que ampliam as possibilidades do indivíduo de estabelecer uma relação consciente com o mundo e com a sua própria existência/inserção nele (Pasqualini, 2023, p. 11).

Além disso, é importante destacar que a periodização do desenvolvimento se constitui por uma espiral dialética, caracterizada pela alternância entre períodos estáveis e críticos. Durante os períodos estáveis, o desenvolvimento se dá por meio de mudanças graduais na personalidade, que se acumulam até alcançar um ponto crítico, revelando-se posteriormente como uma nova formação qualitativa de maneira abrupta. Em contrapartida, nos períodos de crise, ocorrem mudanças e rupturas súbitas, fundamentais para a formação da personalidade em um curto tempo. Isso demonstra que os autores da perspectiva histórico-cultural percebem o desenvolvimento infantil como um processo dialético, no qual a transição de um período para outro não segue uma trajetória evolutiva, mas sim revolucionária (Pasqualini; Tshako, 2016).

Destarte, para uma compreensão mais aprofundada da periodização histórico-cultural elaborada pelo psicólogo Daniil B. Elkonin, a seguir será utilizado o diagrama concebido pelo professor doutor Angelo Antonio Abrantes (2012), do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista campus de Bauru, a fim de apresentar visualmente o modelo teórico da periodização do desenvolvimento.

Figura 1 – Esquema da estrutura da periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: Abrantes (2012).

Nesse diagrama, são apresentados os principais conceitos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, tais como: época, período, atividade-guia e esfera. Especificamente, três épocas são destacadas: *primeira infância*, *infância* e *adolescência*. Cada época é composta por dois períodos. A época *primeira infância* inclui os períodos: primeiro ano de vida e primeira infância. A época *infância* é organizada pelos períodos: idade pré-escolar e idade escolar. Por último, a época *adolescência* é formada pelos períodos: adolescência inicial e adolescência.

A subdivisão das épocas em dois períodos refere-se a duas esferas do desenvolvimento psíquico, sendo elas: *a esfera afetivo-emocional* e *a esfera intelectual-cognitivo*. Em relação à *esfera emocional-afetiva*, predomina-se o sistema de interação entre criança e adultos. Conforme Elkonin (1987), qualquer período do desenvolvimento cuja ênfase recai sobre a esfera emocional-afetiva está prepara para a transição ao período subsequente. Consequentemente, o próximo período concentra-se na esfera de possibilidades operacionais e técnicas ou intelectuais, denominada *esfera intelectual-cognitiva*, em que se destaca a relação entre criança e objeto social.

Ademais, em cada período há proeminência de uma atividade-guia. No primeiro ano de vida, a atividade-guia corresponde à *comunicação emocional direta*. Na primeira infância, é a atividade *objetal manipulatória* que se sobressai. Na idade pré-escolar, destaca-se a atividade de *brincadeiras de papéis sociais*. Já na idade escolar, a *atividade de estudo* guia o desenvolvimento. Por fim, durante a adolescência, a *comunicação íntima pessoal* e a *atividade profissional/estudo* emergem como as atividades que desencadeiam as mudanças mais relevantes para o desenvolvimento psíquico.

Sendo assim, como o nosso olhar volta-se ao trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar, procederemos na análise das atividades-guia, enfatizando os períodos de primeiro ano de vida à idade pré-escolar.

2.3 ATIVIDADES-GUIA: DO NASCIMENTO A IDADE PRÉ-ESCOLAR

Ao longo do processo de desenvolvimento psicológico, a criança não apenas é submetida ao crescimento ou à evolução do que está dado desde seu nascimento,

mas está sujeita a uma reestruturação das relações entre determinados aspectos do organismo, mediante a mudanças e reconfigurações nos sistemas orgânicos. Tais mudanças não acontecem de maneira independente, visto que o progresso da consciência como um todo influencia no desenvolvimento de cada função psíquica e de cada forma específica de atividade consciente. Consequentemente, não há o desenvolvimento isolado da memória ou da atenção, o que ocorre é uma série de transformações que culminam em uma evolução conjunta da consciência, resultante do desenvolvimento de certas funções. Isso ocorre devido “[...] a mudança da consciência como um todo, ou seja, a reestruturação das relações entre funções isoladas leva ao fato de que cada função é posta em condições específicas de desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 95).

Na transição entre os diferentes períodos do desenvolvimento psicológico ocorre uma reorganização da relação estabelecida entre as funções psíquicas. Essas funções, longe de operarem de forma independente, estão interligadas em um sistema funcional, no qual sua interdependência não implica necessariamente o desenvolvimento simultâneo de todas as funções psíquicas. Em determinados períodos, certas funções emergem como dominantes (centrais), enquanto outras permanecem em um plano secundário. Vigotski (2018) elucida que o desenvolvimento do psiquismo humano é concebido como o surgimento de algo novo, por isso cada período apresenta sua própria complexidade e é marcado por mudanças no sistema de relações entre as funções psíquicas à medida que novas funções surgem como dominantes, refletindo, assim, uma dinâmica no processo de desenvolvimento.

Desse modo, o período inicial do desenvolvimento infantil é caracterizado pela capacidade do recém-nascido em assimilar novas experiências e internalizar padrões comportamentais característicos da espécie humana. O progresso que sucede essa fase inicial é mediado pelo cuidado do adulto, que é o responsável pela alimentação, higiene, mobilidade e interação do bebê. Esse vínculo com o adulto desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, representando o primeiro contato social significativo para o bebê. Isso ocorre devido a sua incapacidade de satisfazer suas próprias necessidades vitais e por sua completa dependência de cuidado e supervisão do adulto (Mukhina, 1996). Por isso, no primeiro ano de vida do bebê a atividade de comunicação emocional direta é considerada como atividade-guia.

Definimos comunicação como determinada interação de pessoas, no curso do qual intercambiam diferente informação com o objetivo de estabelecer

relações ou unir esforços para lograr um resultado comum. Do ponto de vista psicológico, a comunicação é um tipo peculiar de atividade que se caracteriza, antes de tudo, por sua orientação em direção ao outro participante da interação em qualidade de sujeito (Lísina, 1987, p. 276).

Na primeira infância, aproximadamente entre 1 e 3 anos, há pela primeira vez o aparecimento de um sistema funcional no qual se apresenta a percepção como função dominante. A percepção atua como força orientadora das demais funções psíquicas, as quais se subordinam a ela e se progridem em consonância com seu aprimoramento. Nesse contexto, é possível considerar a percepção como a primeira neoformação (Tuleski; Eidt, 2023).

Vigotski (2018) evidenciou que, durante a transição entre idades, não apenas as funções psicológicas isoladas passam por mudanças qualitativas, mas toda a estrutura do sistema interfuncional é requalificada, gerando novas formações. Cada função psicológica apresenta um período de desenvolvimento ótimo, durante o qual todas as outras funções parecem operar dentro dela ou por meio dela. Essas novas formações, em interação dialética com as atividades-guia que as estimulam, são fundamentais para o desenvolvimento psicológico da criança (Tuleski; Eidt, 2023).

Dessa maneira, na primeira infância todas as funções psicológicas da criança estão subordinadas à percepção. O pensamento infantil é predominantemente caracterizado por uma ação prática, sendo essencialmente concreto e visual. As emoções da criança também são influenciadas pela percepção, isto é, manifestam-se dentro de um campo perceptual específico, e qualquer mudança nesse campo resulta em modificações nas expressões emocionais da criança. Um aspecto novo que surge nessa fase é o desenvolvimento das relações interfuncionais, que são mediadas pela percepção (Anjos, 2023).

Além disso, nesse período as capacidades humanas da criança estão estreitamente relacionadas a sua interação com seu contexto social, mediada pelos adultos. Conforme suas habilidades motoras vão se desenvolvendo, o interesse da criança pelos objetos ao seu redor emerge. Os objetos passam a ser percebidos pela criança como elementos de um conjunto que não apenas possuem características físicas, mas carregam significados sociais específicos, tornando-se o centro da atenção das crianças (Pasqualini; Eidt, 2019). Por isso, nesse período a *atividade objetual manipulatória* constitui a atividade-guia.

Outrossim, na primeira infância a brincadeira de papéis sociais emerge por meio da ação e manipulação com objetos. Os adultos desempenham um papel

fundamental nesse processo ao ensinar e orientar as crianças sobre o uso social de instrumentos e ferramentas que foram construídos ao longo da história. Nas palavras de Elkonin (1998, p. 216):

[...] 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 ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos.

Inicialmente, as crianças se envolvem em atividades simples com os objetos. Aos poucos, com a intervenção dos adultos, essa atividade vai adquirindo caráter mais construtivo, permitindo que as crianças explorem mais profundamente as possibilidades de manipulação e apropriação dos nomes dos objetos, bem como o uso social deles. Todavia, a transição da atividade objetal manipulatória para as brincadeiras de papéis sociais ocorre a partir de alguns princípios fundamentais: substituição de objetos reais por símbolos, realização de ações mais complexas que refletem uma *lógica de conexões vitais*⁷, síntese das ações separadas dos objetos, comparação das próprias ações com as dos adultos e a busca por independência em relação a eles, inspiradas no modelo adulto (Elkonin, 1998).

É aqui que identificamos traços de transição da atividade objetal manipulatória para a atividade de brincadeiras de papéis sociais: conhecer, manipular, apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer melhor se integrar no universo (Lazaretti, 2023, p. 131).

Por conseguinte, no início da idade pré-escolar ocorre um novo fenômeno: a reestruturação do sistema existente, apresentando como função dominante a memória. A princípio, a memória opera de maneira involuntária, restringindo-se apenas à reprodução, sendo raras as ocasiões em que a criança demonstra uma intenção ativa em se recordar de algo. No entanto, ao longo desse período, nota-se um desenvolvimento substancial na capacidade de memorização voluntária e

⁷ *Lógica de conexões vitais* refere-se a um tipo de raciocínio ou padrão de pensamento que as crianças começam a desenvolver à medida que realizam ações mais complexas que refletem a compreensão das relações e interações importantes na vida cotidiana. Por exemplo, ao desempenhar papéis sociais, como o de pai ou mãe, as crianças começam a entender as conexões entre diferentes aspectos da vida familiar e social (Elkonin, 1998).

reprodução, sendo que a participação da criança em brincadeiras de papéis sociais⁸ assume uma relevância significativa para tal desenvolvimento (Mukhina, 1996).

Ademais, nesse período as crianças ampliam seus interesses, expandindo suas relações sociais, interações e exploração com seu entorno. O comportamento infantil passa por mudanças à medida que surgem necessidades e desejos socialmente produzidos, que não podem ser prontamente atendidos. Para lidar com esses conflitos, a criança envolve-se em um mundo imaginário e ilusório, cujos desejos impossíveis de serem realizados podem ser satisfeitos por meio da brincadeira (Vigotski, 2021b).

Desse modo, a brincadeira de papéis sociais surge como uma resposta à contradição enfrentada pela criança que deseja realizar as mesmas ações dos adultos, mas se depara com limitações técnicas e operacionais que a impede de fazê-lo. A brincadeira apresenta-se como uma forma de resolver tal conflito, no entanto, não se pode afirmar que a brincadeira surge como resultado de todo desejo não satisfeito, visto que a criança, em idade pré-escolar, generaliza sua relação afetiva com os fenômenos, independentemente das circunstâncias concretas, pois essa relação está diretamente ligada ao significado do fenômeno. Por isso, Vigotski (2021b, p. 26) ressalta que "a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados".

No que se refere aos afetos generalizados, elucida-se que são emoções complexas e abrangentes construídas ao longo da vivência e experiência da criança. Esses afetos surgem quando a criança começa a reconhecer suas necessidades e seus motivos para realizar determinadas atividades, não se restringindo a situações específicas, mas sendo aplicados em contextos similares, revelando uma compreensão mais ampla e profunda de suas próprias emoções e experiências (Vigotski, 2021a).

Nesse sentido, enquanto desempenha papéis nas brincadeiras, a criança apropria-se do significado social das atividades produtivas humanas, internalizando certos padrões sociais que servirão de base para sua própria conduta. Tal atividade aciona uma complexidade de funções psíquicas no desenvolvimento infantil, sendo o

⁸ Os termos *brincadeiras de papéis sociais*, *jogo de papéis* e *jogo protagonizado* são equivalentes, referindo-se ao mesmo tipo de atividade. Neste texto, daremos preferência ao uso da expressão *brincadeiras de papéis sociais*, embora mantenhamos a forma original quando citarmos diretamente.

autodomínio da conduta o traço primordial. Ao representar papéis de forma adequada, a criança aprende a controlar impulsos imediatos e torna suas ações objeto de consciência pela primeira vez, buscando controlá-las ativamente (Pasqualini, 2013).

[...] no jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar seu desejo e seu impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma determinada norma de comportamento (Elkonin, 1987, p. 100).

A brincadeira parece ser livre, porém é uma liberdade bastante relativa, pois a criança está aprendendo a subordinar sua própria conduta, por isso Pasqualini (2013, p. 89) destaca que a brincadeira de papéis sociais é uma “[...] ‘oficina’ de autodomínio da conduta para a criança”. Isso ocorre devido à necessidade da criança em seguir as regras inerentes aos papéis sociais representados em suas brincadeiras, o que implica a renúncia aos impulsos e desejos imediatos. Os diferentes papéis desempenhados durante a atividade lúdica, como médico, mãe ou filha, exigem que a criança incorpore fielmente as responsabilidades e os comportamentos associados a esses personagens, promovendo, assim, uma alteração em seu próprio comportamento. Esse processo demanda um controle consciente por parte da criança sobre suas ações, possibilitando-lhe melhor reflexão e consciência acerca do próprio comportamento.

Outro aspecto relevante acerca das brincadeiras de papéis sociais trata-se de sua contribuição para o desenvolvimento da imaginação, especialmente durante o período da idade pré-escolar, quando a imaginação começa a surgir em consonância com o aprimoramento da função semiótica. Esse processo percorre uma trajetória que inclui a substituição de objetos por outros objetos ou suas representações, culminando no uso de signos matemáticos e linguísticos, bem como na aquisição das formas lógicas de pensamento (Lazaretti, 2023).

Dessa maneira, a imaginação da criança em idade pré-escolar é a princípio essencialmente involuntária, caracterizada pelo processo no qual a criança se entrega àquilo que a impacta fortemente, por isso, nesse período, o desenvolvimento da imaginação infantil é particularmente fomentado por meio das brincadeiras, o que permite à criança a habilidade de manipular, adaptar e reinterpretar a realidade de acordo com suas necessidades e interesses. Essa atividade lúdica possibilita não apenas a ampliação do conhecimento, mas a capacidade de transcender os limites da própria experiência individual (Mukhina, 1996).

No entanto, como delineado por Mukhina (1996), existe uma concepção difundida pelo senso comum de que as crianças possuem uma imaginação mais desenvolvida do que os adultos, dado ao fato de que elas tendem a explorar mais intensamente suas fantasias, sugerindo, superficialmente, mais profusão em sua capacidade imaginativa. Todavia, a abrangência das experiências vivenciadas pelas crianças é consideravelmente menor em comparação aos adultos, o que resulta em uma capacidade de imaginação proporcionalmente limitada se comparada com a dos adultos.

Destarte, para o desenvolvimento da forma mais desenvolvida de imaginação, a saber, a imaginação criadora, é necessário que o indivíduo tenha um repertório de experiências que o habilite a criar a partir da realidade vivenciada. Embora a brincadeira de papéis sociais não contribua diretamente para a criação de algo original para a humanidade, ela desempenha um papel crucial ao permitir que a criança reproduza de forma imaginativa situações reais, possibilitando a vivência de experiências que de outra forma não seria acessível (Batista; Silva; Pasqualini, 2021).

Logo, quanto mais ampla for a experiência infantil, mais essa riqueza se refletirá em suas brincadeiras. O enriquecimento das representações das crianças com diferentes aspectos da realidade desempenha um papel fundamental na ampliação dessas representações, exercendo uma influência tanto quantitativa quanto qualitativa no conteúdo e no número de imagens. Assim, a imaginação começa a se desenvolver na idade pré-escolar como um requisito para a brincadeira de papéis sociais. A expansão do repertório infantil em relação à realidade é condição para o desenvolvimento dessa função psíquica, que, por sua vez, permite a criação de situações imaginárias cada vez mais complexas e próximas à realidade (Batista; Silva; Pasqualini, 2021).

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).

Além disso, a imaginação capacita a criança a agir além da situação imediata, transcendendo o que é visível e permitindo-lhe representar mentalmente papéis e cenários diversos durante a brincadeira de papéis sociais. Portanto, não se pode

conceber o trabalho educativo na pré-escola sem reconhecer a brincadeira de papéis sociais como uma atividade indispensável tanto para o desenvolvimento do autodomínio da conduta quanto para o desenvolvimento da imaginação, uma vez que essa atividade oferece valiosas oportunidades para o desenvolvimento infantil em sua totalidade.

Considerando isso, Elkonin (1998) assevera que é necessário que o professor inicialmente ensine a criança a brincar e, posteriormente, amplie, enriqueça e diversifique o conteúdo dos enredos e os argumentos das brincadeiras. O conteúdo dos enredos refere-se aos temas que as crianças representam durante suas atividades lúdicas, por exemplo os papéis de mãe e filho, médico e paciente, professor e aluno, entre outros. Esses temas emergem do contexto da vida cotidiana e servem como modelos de ação para as brincadeiras infantis. Durante a execução desses enredos, a criança utiliza uma variedade de meios representativos, incluindo linguagem oral, gestos e mímicas. Além da escolha do tema, a criança também desenvolve o argumento, buscando reproduzir fielmente as atitudes e os comportamentos condizentes ao papel representado.

Diante disso, o papel do educador transcende a mera observação passiva das brincadeiras, abstendo-se de intervenções. A atividade de brincadeiras de papéis no contexto da educação escolar deve ser concebida como um meio de apropriação cultural e para o desenvolvimento psicológico, incumbindo ao professor o papel de não apenas ampliar o repertório da criança para alimentar sua imaginação, mas enriquecer e fomentar a complexificação das atividades lúdicas (Pasqualini, 2013).

Posto isso, torna-se extremamente relevante que o professor disponibilize um vasto repertório de temas e fomente o desenvolvimento de habilidades argumentativas durante as atividades lúdicas, pois quanto mais diversificado e enriquecido for o ambiente em que a criança está inserida, maior será a diversidade e a profundidade dos temas e argumentos abordados nas brincadeiras de papéis sociais. Assim, é incumbência do educador proporcionar um leque abrangente de brincadeiras que abarquem diferentes temáticas, possibilitando a criação de cenários imaginativos mais complexos, contendo regras mais elaboradas (Mukhina, 1996).

Portanto, concordamos com Lazaretti (2023) ao afirmar que o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar demanda uma atuação pedagógica intencional e consciente a fim de promover o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento das brincadeiras de papéis sociais, as quais desempenham um papel

crucial no processo de humanização das crianças.

2.4 ATIVIDADES PRODUTIVAS: DESENHO, MODELAGEM E CONSTRUÇÃO

Considerar a proposição de que um determinado período do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade-guia, a qual desencadeia as mudanças mais substanciais no desenvolvimento psicológico, não implica postular a inexistência de outras atividades capazes de promover avanços no psiquismo humano (Pasqualini, 2014).

Conforme abordado anteriormente neste capítulo, as brincadeiras de papéis são identificadas como a atividade-guia na idade pré-escolar. Para Pasqualini (2014), as brincadeiras são concebidas como uma atividade não utilitária, pois não resultam em um produto tangível nem apresentam como objetivo um resultado específico — seu propósito está intrinsecamente ligado ao processo do brincar.

A partir dos 3 anos, ao final da primeira infância, surgem modalidades de atividades que envolvem ações com objetos, constituindo uma linha acessória ao processo de desenvolvimento, cujo aspecto predominante é a obtenção de um produto, ao mesmo tempo que possibilita a formação de habilidades de planejamento e execução. Tais atividades podem ser denominadas de: atividades produtivas (Elkonin, 1960; Mukhina, 2022), atividades plásticas e atividades construtivas (Mukhina, 1996); atividade de construção (Luria, 2008) ou de produção útil (Luria, 2015). Todos esses termos estão designados às atividades que envolvem desenho, modelagem, recorte, colagem e construção (Carbonieri, 2023). Neste texto, utilizamos o termo atividades produtivas.

O jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança. A criança modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança (Mukhina, 1996, p. 167).

Nesse sentido, as atividades produtivas assumem uma posição de destaque no âmbito do trabalho educativo na Educação Infantil, visto que requerem finalidade e planejamento, os quais desde a primeira infância promovem uma progressiva complexificação no desenvolvimento das crianças, introduzindo lhes conteúdos novos e desafiadoras situações que operam na zona de desenvolvimento proximal. Os

conteúdos, em virtude de sua natureza desafiadora, fomentam a atividade criadora da criança, promovendo uma expansão significativa das suas experiências culturais, além de incorporar elementos que enriquecem e refinam as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras (Lazaretti, 2023).

A origem das atividades produtivas durante a idade pré-escolar está diretamente relacionada às brincadeiras de papéis sociais. Uma das características fundamentais da atividade-guia, conforme identificada por Leontiev (2001), reside no fato de que ela serve como fonte e origem para a diferenciação de outros tipos de atividades.

Desse modo, as atividades plásticas emergem de forma incipiente durante a primeira infância. Ao alcançar a idade pré-escolar, a criança já possui certo repertório de imagens gráficas que, embora ainda bastante restritas, possibilitam que a criança desenhe. No entanto, essas representações apresentam um notável distanciamento visual em relação aos objetos que se pretende retratar (Mukhina, 1996).

A habilidade de identificar um objeto específico na representação gráfica estimula a criança a aprimorar suas atividades plásticas. Esse aprimoramento atravessa um processo complexo: o desenho infantil integra diversas vivências adquiridas pela criança por meio da manipulação e observação dos objetos, bem como de suas próprias atividades plásticas, além dos ensinamentos proporcionados pelo adulto. Em contrapartida, o desenho produzido por adultos concentra-se primordialmente nos elementos do objeto perceptíveis visualmente. Não obstante, a criança incorpora todas as suas experiências, resultando em desenhos que apresentam detalhes tanto da percepção visual quanto da percepção tátil (Mukhina, 1996).

A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e a experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto (Mukhina, 1996, p. 168).

Mukhina (1996) assevera, ainda, que o interesse inicial da criança por atividades produtivas frequentemente tem um caráter lúdico. No caso do desenho, por exemplo, a criança muitas vezes interpreta narrativas enquanto desenha, como animais em luta ou em perseguição, ou pessoas interagindo em diversas situações. À

medida que o desenvolvimento psicológico avança, a criança gradualmente direciona seu interesse para o resultado concreto da atividade, portanto, embora o desenho infantil tenha sua origem no contexto das brincadeiras, logo se diferencia e se torna independente deste.

O mesmo padrão de desenvolvimento é observado em outras formas de atividades produtivas. Devido a sua natureza peculiar, cada atividade produtiva propicia o desenvolvimento de capacidades distintas na criança. No que se refere à atividade de construção, demanda da criança a capacidade de discernir entre as peças e analisar as relações entre as diferentes partes que compõem o objeto em construção. Por outro lado, o desenho contribui para o aprimoramento da habilidade de criar representações gráficas e imagens de objetos reais (Mukhina, 1996).

O aspecto comum presente em todas essas atividades é que, em virtude de sua natureza produtiva, cada uma exige que a criança conceba previamente o que realizará. Esse contexto é propício para o desenvolvimento da capacidade de planejar a ação, uma habilidade que não ocorre de forma inata ou espontânea na criança, mas sim requer mediação e orientação por parte do adulto. Dessa forma, por meio dessas atividades, a criança adquire a habilidade de estabelecer metas para suas ações (Pasqualini, 2014).

Nos estágios iniciais do desenvolvimento de desenho, modelagem e construção, que ocorrem durante a primeira infância e o início da idade pré-escolar, a criança não tem uma clara representação dos resultados que alcançará ao final de sua atividade. Apenas gradualmente, com a orientação dos adultos, a criança aprende a estabelecer um objetivo específico para sua atividade (Elkonin, 1960).

Essa conquista psicológica tem uma relevância significativa para o desenvolvimento da atividade de estudo na criança. A atividade de estudo ocorre quando o aluno executa ações direcionadas para resolver uma determinada tarefa elaborada pelo professor, com o objetivo de assimilar conceitos teóricos que proporcionem o domínio das relações generalizadas do conteúdo estudado. Para resolver a tarefa de estudo, o aluno realiza ações de estudo e ações de avaliação e controle, assumindo um papel ativo no processo e estabelecendo uma relação intencional e consciente com o objeto de aprendizagem (Pasqualini, 2014).

Portanto, na atividade de estudo, a criança conscientemente define o objetivo de aprender algo que ainda não domina. Nas palavras de Pasqualini (2014, p. 101), “[...] as atividades produtivas na Educação Infantil constituem um contexto privilegiado

para a formação dessa capacidade".

Sendo assim, ao término dessas proposições é possível elucidar que ao analisar a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento como nosso objeto de estudo deste capítulo, torna-se evidente que a aprendizagem exerce uma função primordial no processo de desenvolvimento humano, sendo mediada pela interação da criança com seu contexto social e cultural. Nesse sentido, o ensino deve ser concebido como um agente propulsor de desenvolvimento, oferecendo estímulos apropriados que desencadeiem processos significativos no psiquismo infantil. Dentro desse contexto, o ponto fulcral do trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar reside na elaboração de um planejamento intencional e sistemático de atividades educativas que considerem as regularidades do desenvolvimento psicológico, ao mesmo tempo que produza necessidades de determinadas atividades que sejam essenciais para a promoção da humanização das crianças em tenra idade.

Dessa maneira, o capítulo subsequente contempla a pesquisa de campo que foi conduzida em uma instituição de ensino localizada no interior do estado de São Paulo. Essa investigação visa verificar o que vem influenciando o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ – ESCOLA

[...] *toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente.*
(Karl Marx, 1985).

Iniciamos este capítulo com a citação de Marx (1985, p. 259), que enfatiza a relevância da investigação científica para desvelar a realidade oculta dos fenômenos. Marx (1985) postula uma distinção primordial entre a aparência e a essência, sugerindo que os fenômenos não se manifestam necessariamente conforme sua percepção imediata, a qual muitas vezes se revela limitada e não evidente, parafraseando Martins (2006), podemos elucidar que "*as aparências enganam*".

A realidade concebida como um processo dinâmico e contraditório demanda uma análise crítica para seu entendimento. Isso implica investigar a essência dos fenômenos, buscando entendê-lo em sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações e identificando o que está oculto sob a superfície. Ao examinar a realidade em sua concreticidade, o pesquisador reconhece que os fenômenos naturais, sociais e humanos são resultantes dos processos históricos que estão em constante transformação, sendo influenciados principalmente pelas circunstâncias objetivas da vida. Compreender essa dinâmica histórica e dialética é essencial para a elaboração de análises críticas profundas. Tais análises não apenas enriquecem o repertório científico, mas possibilitam a superação das limitações impostas pelo senso comum.

Partindo dessas premissas, este estudo propõe analisar as práticas educativas na pré-escola. Por meio da pesquisa de campo realizada em uma escola localizada no interior do estado de São Paulo, envolvendo seis professoras de pré-escola, o objetivo central consiste em compreender a essência dos elementos que permeiam o trabalho educativo com crianças entre 4 e 5 anos. Para tanto, foram utilizados questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada como instrumentos para a geração de dados.

Sendo assim, a estrutura deste capítulo está organizada da seguinte maneira: primeiramente, será apresentada uma síntese sucinta da unidade escolar selecionada para a condução da pesquisa de campo. Em seguida, procedemos à exposição das características das seis docentes que participaram do estudo de acordo com as respostas contidas no questionário sociodemográfico. Posteriormente, a partir da

análise das respostas obtidas durante as entrevistas semiestruturadas, os resultados serão apresentados e discutidos, por meio de cinco categorias de análise, a saber: a) a dialética entre casualidade e experiência profissional; b) o modelo escolarizante na pré-escola; c) desafios docentes na educação pré-escolar; d) a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico para o planejamento pedagógico e; e) a ausência de diretividade da prática educativa. Por fim, abordaremos a relação entre as categorias de análise considerando as múltiplas determinações que influenciam e estruturam essas práticas educativas em sua totalidade.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

A unidade escolar selecionada para o desenvolvimento da presente pesquisa localiza-se no interior do estado de São Paulo, foi fundada em 19 de setembro de 1997, completando 28 anos de existência. No ano de 2024, a escola atendia 398 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, caracterizando-se como uma instituição dedicada exclusivamente à educação infantil. Esse aspecto foi determinante para a seleção dessa escola como campo de investigação para a condução da pesquisa.

As crianças estão distribuídas em 25 agrupamentos, com cinco turmas no período da manhã, cinco turmas no período da tarde e 15 turmas em período integral. Essa organização possibilita um atendimento diversificado e adaptado às necessidades das diferentes faixas etárias.

Dessa forma, a tabela a seguir contém informações detalhadas sobre os agrupamentos, a faixa etária atendida e a quantidade de salas disponíveis:

Tabela 1 – Quantidade de turmas da escola participante da pesquisa

Faixa etária	Agrupamentos	Quantidade de turmas
4 meses a 2 anos	Berçários	7
3 anos	Maternais	9
4 anos	Pré I	4
5 anos	Pré II	4
4 e 5 anos	Sala mista (Pré I e II)	1
Total		25

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Além disso, a escola também se compromete com o atendimento integral das crianças, alinhando-se à implementação das Políticas e Diretrizes para o Desenvolvimento Infantil Integral. Esse compromisso evidencia a importância de uma abordagem educacional que integra cuidados e educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades infantis.

Essa unidade escolar possui 79 funcionários, distribuídos em diversos setores, incluindo limpeza, alimentação (merenda) e secretaria escolar. Entre esses funcionários, há cerca de 27 professores e 21 educadores. A legislação municipal vigente estabelece uma distinção nas denominações para profissionais da educação que atuam na educação infantil. De acordo com a Lei Complementar n.º 79/99, a nomenclatura *professor* é atribuída a profissionais com habilitação específica no Magistério em Nível Médio ou em Pedagogia. Já o Projeto de Lei Complementar n.º 177/2010, em seu artigo 4º, define o *Educador Infantil* como o servidor ocupante de cargos voltados exclusivamente à educação infantil, cujas funções abrangem o cuidado das crianças e o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Essa distinção reforça a especificidade das atribuições e das qualificações exigidas para cada função dentro do âmbito educacional.

A equipe gestora é composta por uma diretora e duas orientadoras pedagógicas, uma destinada aos berçários e maternais e outra dedicada às pré-escolas (Pré I e II).

Em termos de infraestrutura, a escola dispõe de uma sala de vídeo com acesso à internet, uma quadra poliesportiva coberta, uma brinquedoteca e biblioteca, um parque infantil, um tanque de areia, um *playground* com cama elástica e um solário. Ademais, a escola possui 13 salas de aula, um refeitório, uma cozinha equipada para a preparação das refeições dos alunos, um almoxarifado, uma sala compartilhada entre diretoria e orientação pedagógica e uma secretaria. Adicionalmente, a escola conta com uma cozinha exclusiva para os funcionários e banheiros destinados aos alunos e à equipe.

No que diz respeito à rotina escolar, é essencialmente organizada da seguinte maneira: das 7h às 7h36 ocorre o *Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI)*, reservado para o planejamento individual das professoras. Das 7h36 às 8h é dedicado ao acolhimento das crianças, frequentemente iniciado com atividades como massinha de modelar, legos, brinquedos, jogos, entre outros. O café da manhã é realizado das

8h às 8h15. O período compreendido entre 8h20 e 10h40 engloba atividades realizadas em sala de aula, além de destinar 40 minutos para atividades extraclasse, conforme a rotina estabelecida para a turma. Diariamente, todas as turmas possuem um horário específico direcionado à exploração de diferentes ambientes da escola, tais como: brinquedoteca, playground, quadra esportiva e casinha.

O horário do almoço é variável de acordo as turmas, com um intervalo de 20 minutos reservado para essa refeição. Às 11h40, as salas de aula são organizadas para o período de descanso, tendo as carteiras deslocadas e colchões dispostos no chão para o descanso das crianças, que ocorre até 13h20. No entanto, o horário de saída da turma do parcial é às 12 horas. Para as docentes que atuam com turmas de educação integral, nesse horário é concluída suas atividades, as educadoras assumem a condução das atividades com as crianças até 17h, horário de saída das crianças das turmas de integral.

3.2 DESCRIÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresentamos a seguir uma breve descrição sobre as professoras participantes da pesquisa de acordo com os dados fornecidos no questionário sociodemográfico. Em conformidade com as normas éticas, os nomes das docentes não serão mencionados. Cabe salientar que, das nove docentes da pré-escola dessa instituição de educação infantil, apenas seis manifestaram interesse em participar da pesquisa. As professoras que atuam no berçário e maternal não foram convidadas, uma vez que o recorte teórico do estudo é direcionado especificamente ao trabalho educativo na pré-escola.

P1 – é professora, tem 56 anos, é do gênero feminino e de cor branca. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e tem três filhos. Concluiu o magistério em 1986 e a graduação em Pedagogia na Universidade do Oeste Paulista em 2002. Possui uma especialização em Psicopedagogia, obtida em 2010. Atua na educação básica há 25 anos, dos quais 15 foram dedicados à educação infantil. Trabalha na pré-escola há quatro anos e está empregada tanto na rede municipal quanto na estadual, com uma carga horária semanal entre 50 e 60 horas. Nos últimos anos, não participou de cursos de aperfeiçoamento.

P2 – é professora de Educação Infantil, tem 40 anos, é do gênero feminino e

de cor branca. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e tem três filhos. Concluiu a graduação em Pedagogia na Universidade Metodista de São Paulo em 2009. Possui especializações em Psicopedagogia Institucional (2012), Psicomotricidade (2017), Educação Especial e Inclusão (2017), Arte e Musicalização (2018) e Direito Educacional (2018). Atua na educação infantil há 15 anos, dos quais dois foram dedicados à pré-escola. É professora efetiva na rede municipal de Presidente Prudente, com uma carga horária semanal de 33 horas, não exerce outra ocupação. Nos últimos anos, participou de cursos de aperfeiçoamento em Direito Aplicado à Educação, Política Educacional, Ludicidade e Psicomotricidade.

P3 – é professora, tem 39 anos, é do gênero feminino e de cor branca. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e não tem filhos. Concluiu a graduação em Pedagogia na Universidade do Oeste Paulista em 2008. Em 2022, finalizou especializações em Psicopedagogia Institucional, Ludopedagogia, Letramento e Alfabetização, e Musicalização na Educação Infantil. Possui 20 anos de experiência na educação infantil, dos quais 18 foram dedicados à pré-escola. É professora efetiva na rede municipal de Presidente Prudente, com uma carga horária semanal de 33 horas, não exerce outra ocupação. Nos últimos anos, dedicou-se à conclusão de suas pós-graduações.

P4 – é professora de Educação Infantil, tem 37 anos, é do gênero feminino e de cor parda. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e não tem filhos. No ano de 2012, concluiu sua graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. Possui uma especialização em Autismo pela Faculdade Campos Elíseos, obtida em 2022. Atua na Educação Infantil há dez anos, dos quais seis foram dedicados à pré-escola. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente e no município de Álvares Machado, com uma carga horária semanal entre 50 e 60 horas. Nos últimos anos, dedicou-se à conclusão de sua especialização.

P5 – é professora, tem 40 anos, é do gênero feminino e de cor branca. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e tem um filho. Em 2021, concluiu a graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de São Paulo (Uniesp), campus de Presidente Prudente. No ano de 2024, concluiu Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Faveni, educação à distância. Atua na educação infantil há cinco anos, dos quais um está sendo dedicado à pré-escola. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, com carga horária de 33 horas

semanais, e na Rede Municipal de Pirapozinho, com carga horária de 20 horas, totalizando 53 horas de trabalho semanal. Nos últimos anos, dedicou-se a cursos de aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento.

P6 – é professora de Educação Infantil, tem 37 anos, é do gênero feminino e de cor parda. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e tem um filho. Em 2011, concluiu a graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de São Paulo (Uniesp), campus de Presidente Prudente. Possui especialização em Psicopedagogia, Inclusão e Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos, obtida em 2014. Atua na educação infantil há dez anos, dos quais cinco foram dedicados à pré-escola. Trabalha exclusivamente na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, com carga horária de 33 horas semanais. Nos últimos anos, dedicou-se a cursos de aperfeiçoamento em Gestão Escolar, Distúrbios de Aprendizagem, Autismo e Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção.

A tabela a seguir sintetiza as informações contidas no questionário sociodemográfico de cada professora em relação a sua idade, formação acadêmica, tempo de serviço na educação e, especificamente, o tempo dedicado à docência na pré-escola.

Tabela 2 – Informações contidas no questionário sociodemográfico

Professoras	Idade	Formação	Tempo de serviço	Experiência na pré-escola
P1	56	Magistério (1986); Pedagogia (2002) – Universidade do Oeste Paulista; Especialização em Psicopedagogia (2010)	25 anos	15 anos (quatro na pré-escola)
P2	40	Pedagogia (2009) – Universidade Metodista de São Paulo; Especializações: Psicopedagogia Institucional (2012), Psicomotricidade (2017), Educação Especial e Inclusão (2017), Arte e Musicalização (2018), Direito Educacional (2018)	15 anos	2 anos
P3	39	Pedagogia (2008) – Universidade do Oeste Paulista; Especializações:	20 anos	18 anos

		Psicopedagogia Institucional, Ludopedagogia, Letramento e Alfabetização, Musicalização na Educação Infantil (2022)		
P4	37	Pedagogia (2012) – Universidade Estadual Paulista; Especialização em Autismo (2022)	10 anos	6 anos
P5	40	Pedagogia (2021) – Centro Universitário de São Paulo; Licenciatura em Educação Física (2024) – Faveni (EaD)	5 anos	1 ano
P6	37	Pedagogia (2011) – Centro Universitário de São Paulo; Especializações: Psicopedagogia, Inclusão e Gestão Escolar (2014)	10 anos	5 anos

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS DE ACORDO COM A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Realizamos a entrevista semiestruturada individualmente com cada docente em dias distintos, utilizamos um gravador para registrar as respostas, que foram posteriormente transcritas. As questões abordadas na entrevista semiestruturada foram as seguintes:

- 1) *Trabalhar com essa faixa etária foi uma escolha pessoal ou algo que aconteceu de forma casual, não planejada, em sua carreira profissional?*
- 2) *Quais são os principais objetivos que orientam seu trabalho educativo na pré-escola?*
- 3) *Existe uma metodologia específica que você utiliza em seu trabalho? Poderia descrevê-la? Como é sua rotina na pré-escola?*
- 4) *Quais são os principais conteúdos com os quais você trabalha com as crianças?*
- 5) *Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como professora de educação infantil?*
- 6) *Você considera importante ter conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança ao planejar seu trabalho pedagógico?*
- 7) *Você integra a brincadeira em sua prática docente?*

8) *Você faz atividades produtivas, como desenho, massinha de modelagem, jogos de construção? Como você trabalha isso?*

9) *Você sente necessidade de adquirir mais conhecimento sobre a prática educativa? Se sim, em quais aspectos gostaria de se aprofundar?*

Para a análise dos dados provenientes da entrevista semiestruturada, adotamos o seguinte percurso metodológico: inicialmente, procedemos à transcrição dos áudios contendo as respostas de cada docente. Em seguida, estruturamos uma tabela com as perguntas e as respectivas respostas das professoras, a fim de identificar ideias comuns entre as respostas. Dessa forma, destacamos as palavras-chave que enfatizam as ideias centrais. Com base nessas palavras-chave, extraímos as categorias de análise, quais sejam: a) a dialética entre casualidade e experiência profissional; b) o modelo escolarizante na educação pré-escolar; c) os desafios docentes na educação pré-escolar; d) a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico para o planejamento docente e; e) a ausência de diretividade na prática educativa. Por fim, buscamos analisar a relação entre as cinco categorias de análise, com o intuito de compreender a constituição da totalidade das práticas educativas das docentes participantes da pesquisa.

3.3.1 A Dialética Entre Casualidade e Experiência Profissional

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (Vigotsky, 2009, p. 481).

Iniciamos a discussão desta categoria de análise com a proposição de Vigotsky (2009), que destaca a complexidade da comunicação e a importância de entender mais do que apenas as palavras para compreender plenamente o discurso de um interlocutor. Para isso, é fundamental ultrapassar a simples decodificação das palavras e considerar as motivações que levaram o interlocutor a expressar seu pensamento. Em outras palavras, a análise de qualquer enunciado só se completa quando se identifica a motivação que confere sentido e contexto ao discurso, revelando as intenções e razões mais profundas por trás das palavras. Portanto,

Vigotsky (2009) argumenta que a verdadeira compreensão do discurso de outra pessoa envolve uma análise abrangente que considera tanto o conteúdo verbal quanto as motivações que o determinam.

Nesse sentido, a dialética entre casualidade e experiência profissional pode ser articulada com as ideias de Vigotsky (2009), ao reconhecer que a casualidade no âmbito da experiência profissional diz respeito a eventos e circunstâncias imprevisíveis que influenciaram a decisão de ingressar em uma carreira e a permanência nela ao longo dos anos. Em contrapartida, a experiência profissional representa a prática educativa e as vivências ocorridas em sala de aula, que foram determinantes para a continuidade das professoras em sua carreira.

Na dialética entre casualidade e experiência profissional, é crucial compreender não apenas os eventos que impactaram a trajetória profissional, mas as motivações e intenções que orientam as respostas e decisões profissionais diante dessas situações imprevisíveis. A análise das respostas das professoras de acordo com a essa categoria de análise revela uma interação complexa entre fatores imprevistos e decisões pessoais que influenciaram suas trajetórias na educação pré-escolar. Desse modo, a seguir, detalhamos essa análise com base nas falas das professoras.

De acordo com as docentes **P1**, **P2** e **P6**, os eventos casuais desempenharam um papel significativo na determinação inicial de suas carreiras. Contudo, ao longo da experiência profissional consolidaram uma identificação com essa faixa etária.

Quando eu fiz o magistério, queria fazer Fonoaudiologia, porque sempre gostei de trabalhar com crianças. Meu objetivo era trabalhar com crianças, mas, devido à distância da faculdade, que era em outra cidade, acabei fazendo aqui. Já ingressei com 19 anos de idade, já era efetiva da rede e me apaixonei pela educação. Fiz Pedagogia e hoje digo que, se não fosse professora, faria Pedagogia de qualquer forma. (P1).

Foi algo que ocorreu de forma casual assim que me formei. Inicialmente, atuei durante 12 anos no berçário e no maternal, gostava muito dessa faixa etária, porém, por uma questão de pontuação, comecei a trabalhar com pré-escola, onde estou há dois anos, e descobri minha verdadeira paixão. Após passar 12 anos lidando com turmas de maternal, incluindo um ano no berçário, percebi que me identifico muito mais com a pré-escola. (P2).

Sim, aconteceu de forma casual. Comecei com o fundamental e acabei prestando um concurso para os dois cargos. No infantil foi onde passei e iniciei na prefeitura. (P6).

Esses depoimentos ilustram como a casualidade pode influenciar a trajetória profissional inicial, mas é a experiência prática e o envolvimento com a educação,

especialmente a educação pré-escolar, que solidificaram a permanência na carreira e promoveram uma identificação com o trabalho educativo com essa faixa etária.

No que se refere às outras docentes (**P3**, **P4** e **P5**), há uma clara demonstração em suas falas de que a escolha pela carreira docente foi uma decisão pessoal desde o início, com pouca ou nenhuma influência de fatores casuais.

Foi uma escolha pessoal. Ingressei no magistério no ano de 2001 e, desde então, já sabia o que queria fazer. A partir daí, fui me aprofundando mais até passar no concurso da prefeitura e estou aqui há 18 anos. (P3).

Foi uma escolha pessoal, eu gosto da pré-escola. (P4).

Foi uma escolha pessoal, porque eu gosto muito de trabalhar com essa faixa etária. (P5).

Esses depoimentos ressaltam que, para essas docentes, a escolha pela carreira docente foi guiada por um interesse pessoal e um desejo pelo ensino. Esses relatos se alinham com a perspectiva de Leontiev (1978) sobre o motivo.

Ao conceber a atividade humana como um processo essencial de interação com o mundo por meio do qual as necessidades individuais são satisfeitas. Esta atividade é direcionada a um objeto específico que visa atender a uma determinada necessidade, conhecida como *motivo*. De acordo com Leontiev (1978, p. 346), o conceito de *motivo* pode ser definido como "[...] aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada". Desse modo, um motivo é algo que, quando processado pelo cérebro, provoca uma resposta emocional ou mental que impulsiona a pessoa a agir. Esse impulso direciona a ação da pessoa para a satisfação de uma necessidade específica. Em outras palavras, o motivo é o que gera o desejo ou a necessidade que leva a pessoa a se engajar em uma atividade com o objetivo de atender a essa necessidade.

Em sua forma desenvolvida, a atividade pode ser descrita como um processo iniciado por um motivo, composto por uma sucessão de ações orientadas para objetivos particulares. Esses objetivos específicos, conhecidos como "para quê", representam os resultados parciais que cada ação busca alcançar, em resposta ao motivo subjacente da atividade, caracterizado como "por quê" (Pasqualini; Tsuhako 2016). Nas palavras de Leontiev (1978, p. 69):

Ação nada mais é do que, um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte, pois aquilo para o que a ação se dirige, não é o seu motivo, não é aquilo que induziu. Mas para que

a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.

Para esclarecer esse conceito, (Pasqualini; Tsuhako 2016) nos traz um exemplo: a necessidade básica de alimentação. Após um período sem comer, surge a sensação de fome, indicando a necessidade de se alimentar. O objeto que pode satisfazer essa necessidade pode ser uma fruta, um chocolate ou uma refeição completa. A definição desse objeto (como uma refeição) que satisfaz a necessidade (fome) constitui um motivo que desencadeia uma atividade. Essa atividade é composta por várias ações sequenciais, como ir ao supermercado, retornar para casa e preparar a refeição. A satisfação do motivo depende da execução coordenada de todas essas ações, que juntas formam a atividade como um todo. Cada ação isolada por si só não é capaz de satisfazer o motivo, por exemplo, cozinhar o alimento não elimina a fome do indivíduo.

No entanto, cada ação está direcionada para um fim específico. A ida ao supermercado visa à compra dos alimentos necessários, enquanto cozinhar os alimentos visa torná-los comestíveis e saborosos. O motivo é o impulso que leva os indivíduos a se engajarem em determinadas atividades. Dessa forma, a atividade é iniciada pela necessidade. A necessidade é sempre de alguma coisa, que é o objeto da necessidade. Esse objeto da necessidade é o motivo da atividade (Pasqualini; Tsuhako 2016).

Por outro lado, para ser considerada uma atividade, faz-se necessário um conjunto de ações. A ação difere da atividade no sentido de que o objetivo da ação não necessariamente coincide com o motivo inicial que a gerou, mas está inserido na atividade maior da qual faz parte. Para que uma ação seja realizada, seu objetivo deve ser claro para o sujeito, em relação ao motivo da atividade em que se insere. Existe uma estreita relação entre atividade e ação no desenvolvimento humano, pois o motivo inicial que impulsiona uma ação pode ser transformado e incorporado como resultado de uma atividade. Isso ocorre quando o indivíduo começa a agir orientado pelo resultado que espera alcançar ao final da ação, transformando-a em uma atividade. Nesse contexto, o processo de transformação da ação pode gerar o surgimento de novas atividades, mudanças nas atividades principais e novas formas de o indivíduo interagir e se apropriar da realidade (Leontiev, 1978).

Relacionando essas ideias com a categoria de análise *dialética entre escolha profissional e casualidade*, podemos elucidar que eventos imprevistos (casualidade) podem atuar como catalisadores iniciais que orientam ou redirecionam as trajetórias profissionais. No entanto, é a motivação, o interesse pessoal e a identificação com a faixa etária ou com o ambiente de trabalho que sustentam e aprofundam o compromisso com a profissão. Esses elementos intrínsecos representam os motivos que impulsionam as ações e atividades das docentes. Assim, a escolha profissional é influenciada tanto por fatores externos (casualidade) quanto por fatores internos (motivos), e a transformação de ações em atividades significativas reflete o desenvolvimento contínuo e a consolidação do compromisso profissional.

No contexto da educação infantil, podemos inferir que o trabalho educativo requer ainda mais compromisso, identificação com a faixa etária e consciência da importância das intervenções pedagógicas. As condições históricas concretas, o papel da criança no sistema de relações sociais e a educação são fundamentais para determinar o percurso do desenvolvimento psíquico. Em outras palavras, o desenvolvimento é um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, configurando-se como um processo histórico-cultural (Teixeira; Barca, 2017).

Dentro desse contexto, o papel do professor de educação infantil é de suma relevância. Ao fornecer um ambiente social educativo rico e diversificado, o professor possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, as quais não surgem de maneira natural, mas necessitam da intervenção e orientação dos adultos para se desenvolverem plenamente (Teixeira; Barca, 2017).

Portanto, a função do professor de educação infantil demanda uma elevada responsabilidade, comprometimento e formação contínua. Conforme ressalta Mello (2020, p. 31), “[...] acompanhar a aventura do desenvolvimento intelectual e da personalidade das crianças é um privilégio do trabalho docente. Precisamos estar preparados para vivê-lo, com o coração aberto e com fundamento teórico”. Nesse sentido, é fundamental ressaltar a necessidade de uma preparação teórica e emocional adequada para o exercício da prática pedagógica na educação infantil, evidenciando a relevância de uma formação sólida e de um engajamento profundo com o processo educativo.

3.3.2 O Modelo Escolarizante na Educação Pré-Escolar

Eu gosto muito de trabalhar com a parte da aprendizagem, porque a pré-escola é preparatória para o Ensino Fundamental. (P5).

A afirmação da **P5** exprime claramente a essência do modelo escolarizante, conforme discutido no Capítulo 1 desta pesquisa. Esse modelo concebe a educação pré-escolar como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, a qual há ênfase na aprendizagem acadêmica desde cedo. Isso implica não apenas o desenvolvimento de habilidades voltadas ao processo de alfabetização e ao domínio da sequência numérica, mas à introdução de rotinas disciplinadoras e estruturadas que incentivam as crianças a se ajustarem às expectativas e normas escolares.

Em vista disso, para iniciarmos esta discussão, é necessário primeiro compreendermos a rotina escolar e a metodologia utilizada pelas docentes participantes da pesquisa.

No que se refere à metodologia das docentes, podemos depreender que as docentes identificadas como **P1**, **P2**, **P3** e **P4** atuam em turmas de Pré I, com crianças de 4 anos, realizam o planejamento pedagógico de maneira colaborativa, utilizando-se de *Projetos*. Para a elaboração do planejamento semanal, as docentes consultam o plano anual, no qual os conteúdos estão organizados por bimestre. Cada semana é dedicada a um tema específico e uma das professoras fica responsável por enviar o planejamento às outras, por meio de um grupo de WhatsApp, e para a orientadora pedagógica. Contudo, todas as atividades selecionadas são previamente discutidas em grupo para assegurar sua adequação e o consenso entre as docentes, antes de serem desenvolvidas em sala de aula. Assim, todas as turmas de Pré I dessa unidade escolar implementam as mesmas atividades educativas.

A gente dá uma olhada no plano anual, porque os conteúdos são separados por bimestre. Cada semana trabalhamos um tema, por exemplo, essa semana é a alimentação, aproveitamos para trabalhar a letra A. A gente traz a música, uma história, uma parlenda, atividades impressas, tudo de acordo com o tema escolhido. Cada semana uma professora fica responsável por enviar o planejamento pelo grupo do WhatsApp e para a orientadora pedagógica. Só que tudo que a gente seleciona de atividades, discutimos primeiro no grupo para ver se está adequada, se todas concordam e o que é necessário mudar.

Para iniciar a aula, fazemos uma roda e fazemos questionamentos sobre o tema.

Na roda, a gente faz toda aquela parte de alfabeto, vogais, chamadinha, é formas, aniversariante do dia, calendário, os combinados, as palavrinhas mágicas, a rotina, a quantidade de meninos, de meninas. Nessa parte da roda, cantamos as músicas, contamos história e já introduzimos o tema da

semana. (P4).

Em relação ao livro didático, as professoras utilizam o livro *Porta Aberta* (Carpaneda, 2020a, 2020b), que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotado por toda a rede municipal de Presidente Prudente. O PNLD é um programa do governo federal que tem como objetivo oferecer obras didáticas aos estudantes da educação básica das escolas públicas brasileiras. Todavia, o trabalho realizado pelas docentes do Pré I com o uso do livro *Porta Aberta* não se pauta por uma sequência linear fixa, mas é integrado de acordo com o planejamento semanal estabelecido pelos projetos.

O nosso livro didático, a gente não segue numa sequência, porque foge um pouquinho da nossa realidade aqui. Então, tudo o que tem associado ao tema trabalhado na semana, a gente já trabalha no livro também, então ele não vai da página um seguindo a sequência não, não. Articulamos de acordo com o projeto, que é feito semanalmente. (P2).

Por outro lado, as professoras identificadas como **P5** e **P6** lecionam em turmas de Pré II, com crianças de 5 anos, e utilizam o *Método Sociolinguístico de alfabetização*.

Utilizo o método sociolinguístico de alfabetização, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire, idealizado por uma docente da Unesp de Presidente Prudente. Esse ano tivemos formação no HTPC com a Equipe Gestora da nossa escola e iniciamos o trabalho com esse método de alfabetização. Esse método começa com a escolha de uma palavra geradora, trazemos figuras, músicas e histórias que introduzam a palavra geradora. Depois fazemos questionamentos orais sobre a palavra geradora, após isso, iniciamos um trabalho com as sílabas da palavra geradora e vamos realizando atividades escritas para as diferentes hipóteses da escrita, até a criança alcançar o nível alfabético.

Além do método, utilizamos o livro didático. As atividades do livro são escolhidas de acordo com as sílabas que estamos trabalhando durante a semana. Não são todos os dias que eu trabalho com o livro. A gente trabalha em torno de duas a três vezes por semana, de acordo com as atividades que estamos fazendo em sala. (P6).

*Utilizo o método de alfabetização sociolinguístico. Que primeiro, escolho uma palavra geradora, por exemplo, estou trabalhando com a palavra **FAMÍLIA**, na roda trago uma imagem, uma história, ou uma música que esteja articulada à palavra geradora. Depois, começo questionando às crianças sobre o que é família? Como é a família de cada um? Se todas as famílias são iguais? Para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, esse passo chama descodificação. Depois, o outro passo do método é a análise e síntese da palavra geradora, por isso, coloco na lousa a palavra e desmembramos as sílabas da palavra geradora, por meio da ficha da descoberta, de acordo com a família silábica que compõe a letra, por exemplo: FA-FE-FI-FO-FU-FÃO, MA-ME-MI-MO-MU-MÃO e LA-LE-LI-LO-LU-LÃO, só que não na ordem, pois os alunos precisam reconhecer as sílabas, e não memorizar a sequência delas. A partir daí, preparo atividades com cada família silábica e conforme o nível de escrita dos alunos da sala, ou seja, preparo atividades*

para os alunos pré-silábicos, depois para os silábicos com valor sonoro, para os silábico-alfabético e por último para os alfabéticos. Por enquanto, a maioria dos meus alunos são pré-silábicos, por isso estão intensificando atividades voltadas para essa hipótese da escrita. (P5).

O método utilizado pelas professoras do Pré II está detalhadamente descrito no livro intitulado *Alfabetização método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. Esse método foi desenvolvido pelos professores doutores Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correa Mendonça (2007), formados em Letras/Filologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e em Letras/Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), respectivamente. No entanto, é importante ressaltar que esses autores não delinearão esse método com o objetivo de ser utilizado na Educação Infantil, em nenhum momento do livro isso é mencionado. O referido método é especificamente voltado ao processo de alfabetização.

[...] o objetivo deste livro é, por meio da competência técnica e crítica do Método Paulo Freire (Freire, 1991), mostrar como se ensina crianças, jovens e adultos a ler e a escrever com eficiência, buscando transformar a consciência ingênua do aprendiz em consciência crítica, com o compromisso maior de formar o cidadão competente para usar a leitura e a escrita, como instrumento social para a construção de uma sociedade mais justa (Mendonça; Mendonça, 2007, p. 11).

Segundo os relatos das docentes, esse método de alfabetização foi adaptado por elas e pela equipe gestora dessa unidade escolar para utilização na educação infantil, levando em consideração as necessidades e características das crianças dessa faixa etária.

Posto isso, é importante salientar que as práticas educativas das professoras de Pré I e Pré II apresentam aspectos em comum. Embora utilizem metodologias distintas, ambas concebem a educação pré-escolar como uma etapa de antecipação e preparação para o Ensino Fundamental, visando à alfabetização precoce das crianças ou utilizando atividades mecânicas voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora fina, com treinos de letras e números, bem como de atividades desprovidas de sentido às crianças.

Trabalhamos aqui por projetos, e nesses projetos desenvolvemos todos os conteúdos, tanto matemática como formas geométricas, contagem, quantidade. (P1).

Trabalhamos diariamente com conteúdos como: alfabeto, números, cores e formas geométricas. (P2).

Trabalhamos também para desenvolver a coordenação motora, como amassar, cortar e rasgar papéis. Quase todos os dias fazemos atividades de recorte, pois ajudam a desenvolver a coordenação motora das crianças. (P3).

Contudo, é importante observar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o objetivo primordial da educação infantil é:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade **o desenvolvimento integral** da criança de até 5 (cinco) anos, em seus **aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29, grifos nossos).

Desse modo, esse documento oficial enfatiza que a educação infantil tem o intuito de promover o desenvolvimento integral da criança, não priorizando o desenvolvimento acadêmico em detrimento dos outros aspectos, tampouco mencionando a alfabetização como sendo um processo obrigatório a ser realizado na Educação Infantil.

Em consonância com isso, as autoras Souza e Mello (2017, p. 199, grifo das autoras) respondem a uma pergunta crucial para todo professor de Educação Infantil: “Afiml, devemos ou não alfabetizar as crianças na educação infantil? **NÃO!**”. Essas autoras destacam que na Educação Infantil as brincadeiras de papéis sociais, a investigação e o conhecimento de mundo, além da expressão das crianças por meio de diversas linguagens, como o desenho, a fala, o movimento, a música e os gestos, desempenham uma função muita significativa no desenvolvimento humano durante a infância.

[...] Fica assim esclarecida que a defesa do modelo escolar para a educação infantil não se confunde com antecipação indevida de conteúdos e metodologias de Ensino Fundamental, nem corresponde a práticas mecânicas, disciplinadoras e esvaziadas de sentido para crianças, mas pressupõe trabalho profissional (pautado por teoria e método), sistemático e organizado de modo consciente em busca de concretização de uma intencionalidade pedagógica determinada. Tal intencionalidade se delimita na relação escola-sociedade e é objeto de disputa entre forças sociais que concorrem para o assujeitamento ou colaboram para a emancipação dos estudantes (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 30-31).

Zaporozhets (1987) assevera que não é o ensino forçado, com vistas à abreviação da infância ao converter de forma antecipada a criança pré-escolar em escolar, que favorece a humanização, a formação do que é especificamente humano nas crianças. Pelo contrário, a compreensão do papel humanizador da educação remete à superação do processo educativo direcionado às crianças pequenas com base na antecipação da escolarização, visto que as instituições de educação infantil

devem promover experiências ricas e diversificadas que estimulem o brincar, a exploração, a interação social e a aprendizagem.

A escola que queremos ensina e, por isso, é rica em conhecimento mediado pela relação professor-criança, mas não por isso é sisuda, cinzenta, ao contrário, é uma escola colorida, alegre acolhedora; um espaço de vida e formação que proporciona o acesso à cultura humana e suas formas mais elaboradas (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 9).

Sendo assim, no contexto da pré-escola, é fundamental que o professor planeje de maneira consciente e intencional a organização do espaço, do tempo, dos materiais e do agrupamento infantil, visando encantar as crianças com o mundo dos fenômenos e objetos, revelando suas cores, texturas, sabores, sons, toques, imagens, relações e outras propriedades e características. Para tanto, é essencial que o trabalho educativo valorize e promova uma educação que desperte a curiosidade e a criatividade das crianças, proporcionando uma experiência rica e significativa (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

3.3.3 Desafios Docentes na Educação Pré-Escolar

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um lugar de produção de conhecimentos e saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas” (Pereira, 2007, p. 90).

As condições de trabalho dos docentes são fundamentais para a qualidade do ensino. Quando essas condições são precárias, vários desafios emergem, comprometendo a eficácia do processo educativo. Conforme destacado por Pereira (2007), a precariedade nas condições de trabalho pode reduzir o papel do professor a um mero “dador de aulas”, impossibilitando a concepção da escola como um espaço de socialização dos saberes elaborados.

Dessa maneira, muitos são os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Na pesquisa realizada, as docentes elencaram que as principais dificuldades estão atreladas à superlotação das turmas, à escassez de materiais pedagógicos, à falta de participação das famílias e à desvalorização profissional. Assim, a seguir discorreremos sobre cada um desses aspectos.

Nos relatos de quatro docentes, a superlotação das turmas é apontada como uma realidade que compromete diretamente tanto a qualidade do ensino quanto a

experiência escolar das crianças.

As principais dificuldades incluem o grande número de alunos por sala, o que dificulta a atenção individualizada. (P2).

*A quantidade de criança, pois é bastante, **tenho 25 alunos**. Eu tenho batido nessa tecla desde que eu me formei, é a quantidade de crianças, isso tem que ser revisto, urgente, é muita criança. É muita criança para dar um atendimento individualizado, quem tem dificuldade e ainda não tem autonomia precisa de um auxílio maior. (P4, grifo nosso).*

Hoje, a maior dificuldade que vejo é a quantidade de alunos dentro da sala de aula. (P5).

As principais dificuldades são, principalmente na pré-escola, a lotação da sala. (P6).

As falas dessas professoras demonstram os desafios recorrentes que estão intimamente ligados às condições estruturais e pedagógicas das salas, particularmente no que tange ao número de alunos por docente. De acordo com as diretrizes estabelecidas pela resolução CNE/CEB n.º 2/2024, que orienta a composição das turmas na Educação Infantil, a proporção máxima de crianças por professor para as turmas de 4 e 5 anos deve ser de 20 crianças.

Art. 6º O planejamento do atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil deve explicitar os esforços progressivos dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino para alcançar, progressivamente, conforme metas do Plano Nacional e dos planos municipais, estaduais e distrital de educação, a seguinte proporção máxima de bebês e crianças por professor regente e:

I - Para bebês de 0 (zero) a 12 (doze) meses: 5 (cinco) bebês por educador(a);

II - Para bebês de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) meses: 8 (oito) bebês por educador(a); III - para bebês de 25 (vinte e cinco) a 36 (trinta e seis) meses: 12 (doze) bebês por educador(a);

IV - Para crianças de 37 (trinta e sete) a 48 (quarenta e oito) meses: 18 (dezoito) crianças por educador(a); e

V - Para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos: 20 (vinte) crianças por educador(a) (CNE, 2024a, art. 6, grifo nosso).

No entanto, os depoimentos das professoras indicam que, na prática, muitas turmas apresentam um número de 25 alunos por docente, o que resulta em uma sobrecarga significativa para os profissionais da educação e dificulta a implementação efetiva das práticas pedagógicas prescritas pela resolução.

O artigo 6º da resolução CNE/CEB n.º 2/2024 orienta que o planejamento para atender à demanda por vagas na educação infantil deve ser progressivo, buscando garantir a adequação das proporções de crianças por professor conforme as faixas etárias e as condições locais. Para as crianças de 4 e 5 anos, o limite máximo é de 20

crianças por docente, uma meta que visa proporcionar uma atenção mais individualizada, essencial para o desenvolvimento da criança nessa fase. Todavia, o número elevado de crianças nas salas prejudica a efetividade dessa meta, como explicitado pelas falas das professoras.

A quantidade de alunos por turmas tem como objetivo assegurar que a educação atenda às necessidades individuais de cada criança. A discrepância entre a meta estabelecida pela resolução CNE/CEB n.º 2/2024 e a realidade das turmas, com 25 alunos por professor, aponta para um descompasso estrutural e financeiro enfrentado pelos sistemas de ensino. A sobrecarga das turmas não é apenas um reflexo das limitações estruturais das escolas, mas também um indicativo de que os sistemas de ensino ainda enfrentam dificuldades para garantir uma educação de qualidade que respeite as necessidades de cada criança.

Além disso, outro desafio relatado pelas docentes é a escassez de materiais diversificados disponibilizados pela escola:

A principal dificuldade é a oferta de materiais diversificados para trabalhar, tanto na quadra com os jogos quanto na sala. Acabamos sempre tendo os mesmos materiais, ou, quando há algo diferente, é comprado com recursos próprios. (P1).

Outra dificuldade é a falta de materiais, pois muitas vezes temos que usar recursos próprios para suprir essas necessidades. Quando queremos trabalhar com um material diferente, temos que comprar. Por exemplo, uma cola colorida, porque nem sempre vem, um E.V.A., uma tinta que não seja guache, alguns papéis, lã etc. Alguns materiais não vêm para a escola, só que cada dia eu percebo, até por conta do número de alunos, muitas vezes, o material que vem não dá para todos. Para ficar mais prazerosa a rotina, acabamos comprando alguns brinquedos, jogos, livros literários, pois não temos esses materiais aqui na escola. Livros temos poucos, não há uma grande variedade, por exemplo, no projeto alimentação, precisava do livro A cesta da Maricota, mas na escola não tinha esse livro, pedi em todas as salas, mas ninguém tinha. (P2).

As principais dificuldades são [...] a falta de material pedagógico. (P6).

Por meio dos depoimentos fica claro que a carência de recursos pedagógicos adequados impacta diretamente a capacidade de realização de práticas educativas com significado e enriquecedoras. Como relatado, as docentes frequentemente utilizam seus próprios recursos para suprir essa lacuna, comprando brinquedos, livros e outros materiais, o que não apenas sobrecarrega financeiramente os professores, mas demonstra uma carência na estruturação das políticas educacionais e no financiamento da educação.

Nesse sentido, Pasqualini (2010) assevera que as condições de trabalho no

ambiente escolar, que envolvem tanto aspectos controláveis pelo professor (como a organização do espaço físico da sala de aula), quanto fatores que fogem ao seu alcance (como o número de alunos, o horário de funcionamento e a disponibilidade de materiais pedagógicos), têm um impacto profundo no comportamento das crianças e nas suas oportunidades de aprendizagem.

Na educação infantil, é imprescindível a oferta de uma diversidade de materiais que propiciem às crianças oportunidades de manuseio, exploração, brincadeiras e interações. Conforme afirmado por Singulani (2017, p. 132):

[...] quanto mais objetos disponibilizamos nos espaços internos e externos da escola de Educação Infantil, mais ricas e diversificadas serão as atividades das crianças e maiores suas possibilidades de desenvolvimento. Um número reduzido de materiais limita suas atividades e, conseqüentemente, também seu desenvolvimento.

Contudo, alguns materiais apontados pela **P2** merecem uma análise cuidadosa, especialmente o uso do E.V.A. (Etileno Acetato de Vinila). Esse material é amplamente utilizado em diversas escolas devido ao seu baixo custo, facilidade de manuseio e disponibilidade em várias cores, estampas e formatos, o que o torna visualmente atraente e acessível. Entretanto, sua utilização acarreta uma série de implicações relevantes. Do ponto de vista ambiental, a utilização de materiais sintéticos e de difícil reciclagem, como o E.V.A., levanta preocupações sobre o impacto ecológico desse uso (Dias, 2022). A educação infantil desempenha um papel muito relevante na formação de valores relacionados à sustentabilidade e respeito ao meio ambiente. A substituição de materiais não biodegradáveis por alternativas ecológicas e sustentáveis configura-se como uma estratégia mais adequada, alinhando-se ao processo educativo voltado à formação de indivíduos conscientes e responsáveis em relação à preservação ambiental.

Além disso, materiais sintéticos de uso restrito, como o E.V.A., podem limitar a criatividade, a exploração e as vivências infantis. Em contrapartida, a incorporação de materiais naturais, como argila, folhas secas, sementes ou materiais recicláveis, pode enriquecer a aprendizagem. Esses recursos diversificados proporcionam uma variedade tátil, visual e olfativa, ampliando as experiências da criança, enquanto o E.V.A., por sua composição uniforme e textura única, oferece uma vivência mais restrita. Concordamos com Singulani (2017, p. 130-131) ao afirmar que:

[...] a escola torna-se um espaço interessante, provocador, desafiante e promotor do desenvolvimento quando trazemos para dentro dela uma grande

quantidade e variedade de materiais – objetos da cultura – que possam ser manuseados, explorados e mesmo observados pelas crianças. Entre os materiais, podemos incluir os brinquedos produzidos com uma finalidade determinada, como os jogos didáticos, panelinhas, livros e carrinhos, por exemplo, e aqueles que podem ser utilizados de diferentes modos e, por isso não delimitam as ações das crianças como: tampinhas, blocos de madeira, tubos, tecidos de diferentes cores, tamanhos e texturas, lãs e fitas, potinhos de diversos tamanhos e formatos, corda, elástico, caixas, sementes e outros objetos naturais, enfim, tudo que não traga perigo para elas e amplie seu referencial cultural.

Em relação ao relato das professoras sobre a escassez de livros e materiais de leitura, constitui uma dificuldade relevante. O acesso a livros infantis de qualidade e à prática de contar e ouvir histórias não apenas favorece o desenvolvimento da linguagem, mas contribui para a formação de um repertório cultural diversificado e para a ampliação da compreensão de mundo das crianças (Rizzoli, 2009).

Por meio da literatura infantil, as crianças têm a oportunidade de se apropriar da história e da cultura humana, além de recriar a realidade. Por isso, quanto mais profunda e intensa for essa apropriação, melhores serão as condições para o desenvolvimento pleno de capacidades cognitivas, como a memória, a atenção, a imaginação, entre outras funções psíquicas. Ao se apropriar da palavra do outro, por meio dos livros de literatura infantil, a criança experimenta uma transformação, uma vez que ela pode "[...] imaginar o que não viu, o que não vivenciou" (Vigotski, 2010a, p. 25).

Dessa forma, a prática de ouvir histórias, seja por meio de narrações orais, leituras, dramatizações ou representações, configura-se como uma atividade essencial no processo de desenvolvimento infantil. O trabalho com a literatura infantil nessa etapa proporciona à criança a oportunidade de ampliar suas experiências sociais e pessoais, favorecendo seu desenvolvimento por meio dessa prática educativa. Ao engajar-se com as narrativas, as crianças não apenas expandem seu universo cultural e imaginativo, mas aprimoram suas habilidades cognitivas e emocionais, construindo uma base sólida para sua formação integral (Viotto Filho, 2011).

Destarte, a escassez de livros na educação infantil não representa apenas uma falta de recursos materiais, mas um obstáculo que dificulta a construção de um repertório cultural e afetivo que é fundamental para a compreensão de mundo e para a formação integral (Rizzoli, 2009).

Outro aspecto destacado pelas docentes está relacionado à falta de

envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento delas.

Além do número excessivo de alunos na sala, temos também a diversidade de famílias. Existem famílias mais participativas e outras menos participativas, o que é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Quando a família e a escola andam juntas, e os pais reforçam o conteúdo aprendido na escola em casa, o sucesso é muito mais provável. Quando isso não acontece, é muito difícil obter bons resultados. (P3).

Nesse contexto, o Artigo 205, da Constituição Federal de 1988 ressalta a importância dessa participação ao enfatizar que:

Art. 205 A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205, grifo nosso).

O Artigo 205 da Constituição Federal, ao afirmar que a educação é um direito de todos e um dever tanto do Estado quanto da família, destaca a importância de uma colaboração mútua para garantir o acesso à educação de qualidade. Além disso, a menção à sociedade como colaboradora no processo educativo ressalta a ideia de que a educação não deve ser entendida apenas como uma responsabilidade pública ou privada isolada, mas sim como um esforço coletivo, envolvendo diversos atores sociais.

Por isso, faz-se necessário que a escola amplie sua relação com os pais e responsáveis, uma vez que compreender suas necessidades, particularidades e interesses constitui o verdadeiro ponto de partida para a construção de projetos políticos pedagógicos que sejam capazes de sustentar processos educativos de qualidade superior. Esses processos devem garantir o cumprimento efetivo da função social da escola, ou seja, a socialização dos conhecimentos científicos para as novas gerações (Pasqualini; Tsuhako 2016).

Nesse contexto, compartilhamos da perspectiva de Martins (2009), ao afirmar que, além das relações superficiais que envolvem apenas o conhecimento recíproco ou o trato entre as pessoas, é fundamental investir na formação de vínculos estáveis, que possibilitem interações e interferências recíprocas entre a escola e a comunidade escolar.

Segundo Pasqualini e Tsuhako (2016), relações humanas e humanizadoras não surgem de maneira espontânea ou natural, necessitam ser deliberadamente

construídas. Quando a escola e as famílias não se envolvem de forma sólida e consciente na construção de relações recíprocas baseadas no respeito, na cooperação e na solidariedade, reforça-se um ciclo de alienação, que se manifesta de diversas formas, especialmente na falta de participação dos pais e na desvalorização do trabalho desenvolvido por professores, gestores e funcionários.

Portanto, a fala da docente **P3** ressalta que a efetiva participação das famílias na vida escolar das crianças é uma condição essencial para a construção de uma educação de qualidade, que respeite as especificidades de cada aluno e promova seu pleno desenvolvimento. Para isso, é necessário que as escolas invistam na criação de vínculos sólidos com as famílias, e que as políticas públicas sejam direcionadas para a melhoria das condições de trabalho dos educadores e o fornecimento de recursos adequados. Somente por meio dessa articulação será possível transformar a escola em um verdadeiro espaço de produção de saberes e conhecimentos, promovendo uma educação humanizadora que respeite e valorize as potencialidades das crianças (Pasqualini; Tshako 2016).

Por último, a professora **P6** cita a desvalorização profissional como um desafio a ser superado:

As principais dificuldades são [...] a desvalorização do nosso trabalho. (P6).

A declaração de **P6** sobre a desvalorização do trabalho docente evidencia uma questão central amplamente discutida no âmbito educacional, em que a ausência de reconhecimento e respeito pela função docente se configura como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação. A desvalorização do trabalho docente não se restringe à questão da remuneração inadequada, mas também se manifesta em uma série de fatores estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino. Entre esses fatores, destacam-se a sobrecarga de atividades, a carência de suporte pedagógico e administrativo, bem como as condições precárias de trabalho nas instituições de ensino. Tais condições adversas afetam negativamente a motivação dos professores (Gonçalves, 2005).

De acordo com Gonçalves (2005), as condições de trabalho no contexto educacional podem ser compreendidas como um conjunto de elementos estruturais que envolvem desde a remuneração até a organização do trabalho docente. Esses elementos são determinantes para a qualidade do trabalho pedagógico e para o bem-

estar dos professores.

[...] A forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho (Gonçalves, 2005, p. 9).

Segundo Dias-da-Silva (2005), existe uma significativa disparidade entre as escolas brasileiras e as escolas de países desenvolvidos, as quais, além de uma equipe pedagógica especializada, contam com profissionais de áreas da saúde, assistência social e psicologia. No contexto brasileiro, a expectativa é que os professores desempenhem não apenas suas funções pedagógicas, mas responsabilidades que, em outros sistemas educacionais, seriam atribuídas a uma equipe multidisciplinar. Essa sobrecarga de funções, aliada à escassez de recursos adequados, coloca os docentes em uma posição de grande vulnerabilidade, resultando em exaustão profissional e na perda da capacidade de atender às complexas e diversificadas demandas que surgem no âmbito escolar.

Almeida (1999) corrobora essa ideia ao destacar que a insuficiência de recursos destinados à educação tem gerado uma crise estrutural nas escolas, com implicações diretas na qualidade do trabalho docente. O agravamento da situação, caracterizado pela desvalorização salarial e pelo rebaixamento do prestígio social da profissão, tem desencadeado um ciclo de frustração entre os professores. Esses profissionais, além de enfrentarem dificuldades financeiras, lidam com um ambiente de trabalho cada vez mais precarizado e são frequentemente alvo de uma hiper-responsabilização, sendo vistos como "algozes incompetentes" (Dias-da-Silva, 2007, p. 171). Essa visão distorcida do trabalho docente ignora as múltiplas dificuldades contextuais que os professores enfrentam, como a falta de recursos e a pressão por resultados imediatos. Essa responsabilidade excessiva, atribuída de forma individual, desconsidera os fatores estruturais e institucionais que influenciam o trabalho na escola, como a escassez de apoio especializado e a alta demanda por serviços e soluções educacionais (Dias-da-Silva, 2007).

Nesse sentido, Duarte (2006, p. 7) alerta que:

[...] Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como essas que chegam às salas de aula. A indeterminação e a

gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir.

Duarte (2006) argumenta que há necessidade urgente de uma reconfiguração do papel do professor dentro do sistema educacional, no sentido de que a escola conte com uma rede de apoio multidisciplinar capaz de lidar com as diversas complexidades que surgem no ambiente escolar. Para que a educação brasileira avance de forma efetiva, é imprescindível que se promovam mudanças significativas nas condições de trabalho dos professores, com a implementação de políticas públicas que garantam o reconhecimento e o apoio necessário a esses profissionais.

Sendo assim, a falta de materiais diversificados, o excesso de alunos por sala, a participação desigual das famílias e a desvalorização do trabalho docente são desafios interligados que comprometem o trabalho educativo dos professores. Para reverter essa situação, é essencial que políticas públicas sejam implementadas para melhorar as condições de trabalho, garantindo recursos adequados e promovendo a valorização da profissão docente. Somente assim será possível transformar a escola em um verdadeiro espaço de produção de conhecimentos e saberes sistematizados, propiciando uma educação humanizadora que respeite e valorize as potencialidades das crianças.

3.3.4 A Importância do Conhecimento sobre o Desenvolvimento Psicológico para o Planejamento Docente

A teoria fornece princípios gerais/universais (válidos para compreender o desenvolvimento do nascimento a velhice) e orienta o pensamento no processo de captação e análise do real no sentido de destacar aspectos fundamentais a serem observados e acompanhados pelo professor no curso do desenvolvimento de seus alunos. Mais que identificar a “fase” em que se encontra a criança, é preciso analisar o singular-particular das crianças com as quais se trabalha considerando o estado atual do desenvolvimento e suas possibilidades de vir-a-ser. (Pasqualini; Tsuhako, 2016, p. 88).

A Teoria Histórico-Cultural, por meio da periodização do desenvolvimento psicológico, apresenta um conjunto de princípios gerais e universais aplicáveis ao entendimento acerca do desenvolvimento humano ao longo de toda a vida, desde o nascimento até a velhice. Conforme abordado no segundo capítulo desta pesquisa, tais princípios orientam o processo de compreensão e análise da realidade, auxiliando

os professores na identificação dos aspectos fundamentais para promover o desenvolvimento infantil.

Segundo Pasqualini e Tshako (2016), é essencial transcender a mera identificação dos períodos de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Em vez disso, é necessário realizar uma análise mais profunda das particularidades individuais de cada criança, considerando o estado atual do desenvolvimento, bem como suas potencialidades e possibilidades de crescimento futuro. Em outras palavras, o professor deve criar um ambiente rico em aprendizagens e intervenções pedagógicas que maximizem as capacidades de vir-a-ser das crianças.

As respostas das docentes sobre a importância do conhecimento das regularidades do desenvolvimento psicológico evidenciam uma percepção sobre esse aspecto:

É muito importante, porque conhecendo o desenvolvimento psicológico, podemos auxiliar a criança a avançar de uma fase para outra. (P1).

Sim, é fundamental. O conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico ajuda a entender as necessidades individuais de cada criança e a planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. (P2).

Sim, porque cada criança é única, tem seus anseios, personalidade e ritmo de aprendizagem. (P3).

Sim, acho importante conhecer o desenvolvimento psicológico na educação infantil para que as atividades futuras sejam adequadas à faixa etária. (P5).

Essas declarações sublinham a importância do entendimento aprofundado do desenvolvimento psicológico infantil para a prática pedagógica, permitindo intervenções mais eficazes que promovam o pleno desenvolvimento humano.

Contudo, embora **P4** reconheça a importância de compreender o desenvolvimento psicológico, comete um equívoco ao se referir aos níveis de desenvolvimento:

Sim, para fazer o planejamento de acordo com a idade, com o nível de desenvolvimento da criança, considerando o nível de desenvolvimento proximal e potencial para a gente realizar atividades para que a criança consiga avançar. (P4).

A expressão utilizada por **P4** em relação ao *nível de desenvolvimento proximal e potencial* sugere que ela entende *proximal* e *potencial* como níveis distintos ou dimensões independentes do desenvolvimento, o que não está alinhado com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vigotski (2010b), a ZDP representa o intervalo entre o *nível de desenvolvimento real* da criança, que corresponde ao que

ela é capaz de realizar de forma autônoma, e o *nível de desenvolvimento potencial*, que abrange as ações que a criança pode executar com a ajuda de um adulto. Assim, a ZDP já integra o *desenvolvimento potencial* como parte essencial da dinâmica de aprendizagem e avanço cognitivo.

Para Vigotski (2010b), o desenvolvimento não é um processo individual ou autônomo, mas sim socialmente mediado, e a ZDP indica as possibilidades futuras de desenvolvimento que emergem quando a criança é inserida em contextos de cooperação e orientação. Esses conceitos ressaltam a importância e a necessidade de que professores de educação infantil compreendam e acompanhem o processo de formação da personalidade de cada criança, de modo a identificar tanto o que constitui seu nível de desenvolvimento real quanto aquilo que ainda requer apoio para ser realizado (Teixeira; Barca, 2017).

O equívoco na fala da **P4** deriva de uma compreensão fragmentada da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que compromete o entendimento do papel essencial da mediação social e das interações entre professor e aluno. Para Vigotski (2010b), o desenvolvimento não é um processo individual ou autônomo, mas é socialmente mediado. A ZDP revela as possibilidades futuras de desenvolvimento que são engendradas quando a criança está inserida em contextos de cooperação e orientação.

Assim, compreende-se que a atuação do professor é central para o avanço do desenvolvimento infantil, pois ele deve observar e compreender o processo de formação da personalidade de cada criança, identificando tanto o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança já realiza autonomamente, quanto o que ainda exige apoio para ser concretizado (Teixeira; Barca, 2017). Esse acompanhamento permite ao professor intervir de forma intencional e sistemática, promovendo o pleno desenvolvimento humano da criança. Por isso, compreender adequadamente como ocorre o desenvolvimento infantil torna-se, assim, essencial para uma prática educativa comprometida com a promoção da humanização de nossas crianças pequenas.

3.3.5 A Ausência de Diretividade da Prática Educativa

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor

abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça. Antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (Marx, 2013, p. 297-298).

Marx (2013) enfatiza que aquilo que nos diferencia das outras espécies animais pode ser elucidado por meio da analogia entre a habilidade da aranha na tecelagem de teias, a destreza da abelha na construção de favos e o trabalho de um arquiteto. Embora a aranha e a abelha demonstrem notáveis habilidades, a distinção primordial reside no processo cognitivo antecipado ao exercício do trabalho. Enquanto o arquiteto, antes de iniciar sua construção, concebe mentalmente a estrutura desejada, a abelha e a aranha realizam tal proeza de modo natural, sem um plano prévio. Tal proposição de Marx (2013) evidencia a capacidade teleológica do ser humano, ou seja, a habilidade de planejar e executar ações visando alcançar metas específicas. Isso implica a capacidade para estabelecer objetivos, prever os meios necessários para atingi-los e avaliar os resultados com base nesses fins. Dessa forma, o ser humano destaca-se como o único ser capaz de realizar trabalho, impulsionado por sua capacidade teleológica.

No contexto educacional, essa atividade se traduz no conceito de *trabalho educativo*, que se refere à prática pedagógica intencional e deliberada para promover nos indivíduos a humanidade historicamente produzida e apropriada pela sociedade, conforme discutido no primeiro capítulo deste estudo.

Em consonância com isso, Vigotski (2003) assevera que a educação escolar implica influências premeditadas, estruturadas e contínuas para o desenvolvimento da criança.

Compete ao professor ter clareza sobre a função da escola e seu papel fundamental no direcionamento do ensino por meio do planejamento de ações com intencionalidades específicas, visando assegurar aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos. É responsabilidade do professor garantir que esses conhecimentos sejam apropriados:

[...] às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição de conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (Saviani, 2008, p. 40).

Por isso, o professor precisa reconhecer que, sem a aquisição desses conhecimentos, o indivíduo será privado de sua participação plena na sociedade e do caráter de humanização presente na transmissão dos conhecimentos.

Arce (2006) complementa essa ideia ao afirmar que a criança não se desenvolve espontaneamente, sua inserção como membro da sociedade é mediada pela intervenção dos adultos. Nesse sentido, os autores da Teoria Histórico-Cultural enfatizam que o desenvolvimento humano ocorre de maneira socialmente mediada, destacando que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são mediados pela relação com adultos e pela participação em práticas culturais e educativas estruturadas.

Desse modo, a categoria de análise “*a ausência de diretividade na prática educativa*” está alinhada às atuações pedagógicas espontaneístas e naturalizantes que ressaltam o papel do professor como mero acompanhante do desenvolvimento espontâneo da criança, conforme destacado por Arce (2013, p. 28):

[...] o professor, por sua vez, atua como facilitador, um orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para que essas pesquisem e experimentem livremente, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade.

Essas concepções são evidenciadas pelos relatos de algumas docentes sobre a condução das brincadeiras de papéis sociais:

Sim, fazemos brincadeiras de faz de conta. Por exemplo, semana passada observei meus alunos brincando de filha e madrasta. Perguntei o que era madrasta e uma criança respondeu: “Madrasta é uma mulher muito ruim que manda as crianças fazerem serviços”. Eles já estão tendo essa concepção de papéis. (P1).

Integramos brincadeiras diariamente em nossa prática docente, temos o horário do extraclasses, que cada dia vamos a um ambiente diferente aqui na escola. Para as brincadeiras de papéis, tenho muitos materiais, bonequinha, panelinha, casinha, dinossauros e carrinhos, eu faço até pista para as crianças brincarem de carrinhos. Observo eles brincando e, quando necessário, faço algumas intervenções chamando a atenção quando há disputa por brinquedos. (P2).

[...] deixo as crianças escolherem os brinquedos que elas querem e deixo elas interagirem livremente. (P3).

Quando levo na brinquedoteca, eles brincam livremente de brincadeiras de papéis sociais, porque lá tem bastante brinquedo. (P4).

Eu tenho observado que eles acabam transmitindo o que acontece em casa de forma lúdica. As brincadeiras são geralmente nos cantinhos da sala. (P6).

De acordo com Elkonin (1998), a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade inerente à natureza infantil, tampouco um comportamento instintivo, mas é resultado da evolução histórica das condições sociais específicas que afetaram a interação entre adultos e criança. Assim, a brincadeira de papéis sociais é uma atividade aprendida socialmente.

O jogo de papéis é talvez a maior vítima de interpretações naturalizantes. O brincar de faz de conta é com frequência pensado como algo natural da criança, como uma expressão de sua suposta natureza imaginativa. Costuma-se pensar que a criança “tem muita imaginação”, e por essa razão gosta tanto de brincar (Pasqualini, 2013, p. 88).

Essa concepção está em consonância com os relatos das professoras participantes desta pesquisa, cujas falas evidenciam uma visão naturalizante e espontaneísta sobre as brincadeiras de papéis sociais. Embora as docentes reconheçam a importância dessa atividade no contexto da pré-escola, suas abordagens, expressas em termos como “*observo*” e “*deixo brincar livremente*”, refletem uma postura de observação passiva. Esse comportamento implica a ausência de diretividade pedagógica nos momentos de brincadeiras.

Segundo Saviani (2013), o indivíduo não nasce sabendo como constituir-se plenamente como ser humano, ele precisa passar por um processo educativo que o ensine a desenvolver sua própria existência.

Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto, a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ele nasceu (Saviani, 2013, p. 250).

No período da idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais assume esse papel central no processo de humanização, pois é ela que proporciona à criança maneiras diversas de relacionar-se com o mundo ao seu redor. Essa atividade permite a apropriação das objetivações culturais do gênero humano, tanto materiais quanto simbólicas. Por isso, a intervenção de outros seres humanos é fundamental para que a criança realize as apropriações necessárias que viabilizam seu desenvolvimento psíquico (Nunes, 2023).

Contudo, nos relatos das professoras, observa-se que elas se limitam a observar as brincadeiras sem propiciar uma orientação ou um direcionamento para que as crianças avancem em suas representações de papéis sociais. A ausência de

uma intervenção pedagógica ativa pode resultar em uma brincadeira que não favorece o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores, como a capacidade de compreender papéis sociais mais complexos ou de construir significados culturais mais profundos (Nunes, 2023).

A intervenção docente, conforme sugerida por Nunes (2023), deve se concentrar na organização do espaço, na seleção dos materiais e, principalmente, na escolha dos temas abordados nas brincadeiras. Isso inclui a introdução de conteúdos que não repliquem estereótipos ou influências negativas, como evidenciado pela preocupação da docente **P1**, quando a criança descreve a madrasta como "*uma mulher muito ruim*".

Ao abordar situações como a que a docente **P1** vivenciou, o professor tem a oportunidade de questionar e reorientar a percepção da criança, propondo reflexões que ampliem seu entendimento sobre relações familiares e a construção de conceitos sobre o outro. Nesse caso, a intervenção é essencial não apenas para evitar a reprodução de narrativas prejudiciais, mas também para cultivar atitudes de respeito e empatia.

A diretividade do professor nessas brincadeiras deveria também considerar a necessidade de proporcionar uma variedade de papéis para as crianças, possibilitando uma experiência mais rica de socialização e aprendizagem (Nunes, 2023). No entanto, os relatos indicam que as professoras não se engajam ativamente nesse processo de intervenção, o que pode limitar o potencial educativo das brincadeiras de papéis sociais.

Além disso, a concepção de que as crianças devem "*brincar livremente*" sem diretividade pedagógica expressa uma abordagem naturalizante do desenvolvimento infantil, como discutido por Pasqualini (2013). A concepção de que a brincadeira é um processo espontâneo e desvinculado de objetivos educativos não considera que, para atingir um nível mais avançado de desenvolvimento, a criança necessita de uma intervenção que oriente as brincadeiras em direção a uma compreensão mais profunda dos papéis sociais e das relações interpessoais. A brincadeira, longe de ser uma atividade desestruturada, é uma atividade potente que deve ser organizada para garantir que a criança se aproprie das formas mais evoluídas de relações sociais e culturais (Nunes, 2023).

Desse modo, a atuação do professor em ações interventivas abrange tanto a organização prévia do espaço em que ocorrerá a brincadeira quanto a seleção dos

objetos a serem utilizados. Essas ações devem estar alinhadas com a escolha e a ampliação, em termos quantitativos e qualitativos, dos temas e conteúdo que serão abordados. Ademais, consideram-se as condições que envolvem os processos de intervenção durante a própria realização da brincadeira de papéis sociais, de modo a enriquecer o desenvolvimento infantil e fomentar a compreensão dos papéis sociais pela criança (Nunes, 2023).

Ao intervir com um ensino direto e intencional, o professor possibilita que as crianças se apropriem e objetivem conteúdos e formas mais avançadas de relações sociais e de objetos culturais humano-genéricos, historicamente produzidos pela humanidade (Nunes, 2023).

Os estudos de Marcolino (2013) e Lazaretti (2017), que se baseiam nas teses de Elkonin (1987) sobre as possibilidades de direção pedagógica da brincadeira de papéis sociais, apresentam algumas diretrizes fundamentais para a intervenção pedagógica nesse tipo de atividade. Primeiramente, na seleção do tema da brincadeira, é importante estimular a introdução de conteúdos que excluam influências educativas negativas. Em relação à direção da brincadeira, é necessário garantir que as crianças tenham a oportunidade de explorar uma gama diversificada de ações, sempre acompanhadas de regras de comportamento que não se restrinjam a convenções, mas que promovam um aprendizado mais significativo. Outro ponto importante é a distribuição equilibrada dos papéis entre as crianças, assegurando que aquelas que frequentemente assumem papéis secundários tenham a chance de ocupar papéis centrais, e vice-versa. Por fim, na escolha dos acessórios para a brincadeira, é fundamental evitar a sobrecarga de objetos excessivamente detalhados ou supérfluos, limitando-se àqueles que são indispensáveis e suficientes para a realização das ações previstas no contexto da brincadeira (Nunes, 2023).

Assim, a atuação pedagógica efetiva nas brincadeiras de papéis sociais não deve se limitar à simples observação, mas envolver uma intervenção intencional e planejada, que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a integração das crianças ao universo cultural e social mais amplo.

Além da ausência de diretividade nas brincadeiras de papéis sociais, essa mesma postura também se manifesta nas atividades produtivas, como evidenciado nos seguintes relatos:

[...]Também ofereço massinha, blocos de construção e papéis para as crianças desenharem livremente. (P1).

Oferecemos uma variedade de brinquedos e materiais para as crianças escolherem e explorarem livremente. Tem dias que eu ofereço brinquedos diferenciados em cada mesa, pois sentam-se quatro crianças por mesas, então eu coloco em uma mesa jogos de encaixe, na outra quebra-cabeça, dominós e deixo as crianças brincarem livremente. (P2).

Trabalho com o método dos cantinhos. Deixo a livre escolha para eles decidirem quais brinquedos querem usar. Em uma mesa, coloco peças de montar. Em outra, blocos, quebra-cabeças, massinha, papéis, canetinha, giz de cera e lápis de cor. Eles fazem um sistema de rodízio para participar de todas os cantinhos dentro da sala. Eu observo para ver se há conflitos entre eles nos cantinhos. (P3).

As falas das professoras indicam uma abordagem pedagógica que privilegia a liberdade e a espontaneidade nas atividades produtivas, como o uso de massinha, blocos de construção e outros materiais destinados ao desenho e à construção. Nessa perspectiva, a ausência de diretividade está associada à concepção de que as crianças podem aprender e se desenvolver por meio da exploração autônoma e da escolha livre, sem a necessidade de uma orientação explícita ou intervenção planejada por parte do professor. Contudo, como argumenta Mukhina (1996), práticas como o desenho, a colagem, a modelagem e a construção não devem ser vistas como momentos de expressão livre, mas sim como atividades de aprendizagem estruturada, nas quais a criança deve ser orientada de maneira a aprimorar sua percepção e desenvolver capacidades relacionadas ao planejamento, à organização e à representação. Nesse sentido, a intervenção do professor se faz necessária para guiar o processo de aprendizagem e promover um desenvolvimento mais significativo dessas capacidades.

Nas falas das professoras, há um foco excessivo na liberdade de escolha sem a devida orientação pedagógica que possa direcionar esse processo para o desenvolvimento de habilidades específicas. Por exemplo, ao permitir que as crianças desenhem livremente ou escolham materiais sem um objetivo claro ou uma orientação sobre como explorar as propriedades do material ou como representar mais fielmente um objeto, as atividades correm o risco de se tornarem superficiais. O ensino baseado unicamente na liberdade de escolha pode resultar na repetição de padrões simples e na falta de avanço nas representações gráficas, como alertado por Mukhina (1996), que destaca a tendência do desenho infantil a se tornar repetitivo e simplificado sem a intervenção adequada do professor.

Além disso, ao adotar uma postura excessivamente espontânea, as professoras não propiciam as condições necessárias para que as crianças

desenvolvam uma compreensão mais aprofundada da lógica interna dos objetos, como aponta Mukhina (1996) no contexto da construção. Quando a construção de um objeto é encarada apenas como uma atividade de juntar peças sem uma intenção pedagógica clara, as crianças podem não ser estimuladas a compreender as relações entre as partes do objeto, nem a reconhecer a importância de um planejamento prévio. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de organização e planejamento, que são essenciais para a aprendizagem e a construção de conhecimentos mais complexos.

Dessa forma, a falta de diretividade nas atividades produtivas pode reduzir essas atividades a meros momentos de recreação, não possibilitando o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como a percepção diferenciada de formas, volumes e cores, conforme destaca Elkonin (2009).

Portanto, tanto nas brincadeiras de papéis sociais quanto nas atividades produtivas, é imprescindível um processo de orientação e direcionamento pedagógico. A intervenção nessas atividades desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades da criança de perceber, planejar e representar o mundo ao seu redor, garantindo que tais atividades não se limitem a momentos livres e recreativos, mas se constituam em efetivas oportunidades de aprendizagem.

3.4 A RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato, quaisquer classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos reunidos em seu conjunto) não constituem, a totalidade (Kosik, 1985, p. 35-36).

No excerto citado, Kosik (1985) caracteriza a totalidade como a realidade enquanto um todo integrado e dinâmico, na qual os diversos fatos e eventos encontram-se interligados e interdependentes. Para compreender adequadamente um fenômeno, torna-se necessário situá-lo dentro de seu contexto mais amplo, considerando as relações e o sistema ao qual pertence. A simples acumulação de fatos isolados não é suficiente para apreender a totalidade da realidade. Assim, a totalidade não corresponde à mera soma de eventos, mas à compreensão das relações entre eles, que estruturam e dinamizam a realidade em sua complexidade.

Diante do exposto, esse momento da pesquisa busca compreender como as cinco categorias de análise relacionam-se e contribuem para a constituição das práticas educativas das docentes participantes. Para tal, é indispensável considerar as múltiplas determinações históricas, sociais, culturais e econômicas que influenciam, direta ou indiretamente, as atuações pedagógicas, de modo a apreender a totalidade desse fenômeno e suas dinâmicas.

As práticas pedagógicas estão profundamente enraizadas em contextos históricos e ideias que permearam a educação infantil no Brasil. A institucionalização da educação pré-escolar, discutida no primeiro capítulo, revela que concepções pedagógicas históricas tiveram impactos duradouros, perpetuando-se nas estruturas educacionais e nas interações docentes com as crianças (Arce; Martins, 2013). Esse legado reflete uma continuidade que atravessa décadas, evidenciando como elementos do passado permanecem presentes, mesmo diante de mudanças no campo educacional.

Dois modelos principais coexistem nas práticas educativas analisadas: o *modelo escolarizante* e o *modelo espontaneísta e naturalizante*. O primeiro, implementado há mais de meio século, caracteriza-se por práticas rígidas e estruturadas, voltadas à preparação das crianças para o Ensino Fundamental, com ênfase em habilidades acadêmicas, como alfabetização e conceitos matemáticos. Essa concepção, embora incompatível diante das demandas do desenvolvimento infantil, ainda permeia o discurso e as práticas de docentes, limitando a abrangência da educação infantil enquanto promotora de uma formação integral (Pasqualini; Lazaretti, 2021).

Por outro lado, o modelo *espontaneísta e naturalizante*, com raízes teóricas em pensadores como Froebel, nas concepções da Escola Nova e no construtivismo, também influencia as práticas educativas contemporâneas. Segundo os resultados da pesquisa, esse modelo concebe a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento, minimizando a intervenção docente para preservar a espontaneidade, liberdade e criatividade infantil. A abordagem concentra-se na exploração livre de materiais pelas crianças, enquanto o professor assume o papel de facilitador, estimulando e acompanhando curiosidade natural infantil (Arce; Martins, 2013).

Dessa maneira, a pesquisa revelou contradições nas práticas pedagógicas das docentes, que frequentemente oscilam entre esses dois modelos. A tentativa de

conciliar as abordagens *escolarizante* e *espontaneísta* gera dilemas, pois, enquanto uma foca na aquisição precoce de habilidades acadêmicas e impõe uma estrutura rígida, a outra prioriza a liberdade e a exploração autônoma das crianças. Essa coexistência de práticas antagônicas pode comprometer o desenvolvimento integral, ao desconsiderar as necessidades e regularidades do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante que compõe a totalidade dessas práticas educativas diz respeito à ênfase dada pelas professoras ao conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo que subestimam ou desconsideram a importância das brincadeiras de papéis sociais e das atividades produtivas. Frequentemente, nas situações em que essas atividades ocorrem, as professoras adotam um papel de observadoras, sem intervir ou propor novos conteúdos e repertórios, o que limita o potencial dessas experiências como propulsoras do desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar (Lazaretti, 2017; Marcolino, 2013).

Essas contradições não se limitam às questões teóricas e metodológicas, mas estão também afetadas pelas condições de trabalho das professoras. A superlotação das turmas, a falta de materiais pedagógicos, a desvalorização profissional e a escassez de envolvimento das famílias são fatores estruturais e contextuais que dificultam a implementação de uma prática pedagógica coerente e eficaz. As professoras enfrentam desafios diários que comprometem a qualidade da educação oferecida, uma vez que a falta de condições adequadas de trabalho impacta diretamente na capacidade de realizar uma educação apropriada que atenda às necessidades das crianças.

Apesar de algumas professoras relatarem que trabalhar com crianças pequenas não tenha sido uma escolha inicial, muitas delas, com o tempo, desenvolveram um desejo pela profissão. Essa dedicação, frequentemente, torna-se o alicerce que permite que as professoras enfrentem os desafios do dia a dia da profissão, buscando, muitas vezes, superar as adversidades do contexto escolar.

Assim, a análise do trabalho educativo das docentes participantes desta pesquisa revela que as escolhas pedagógicas das docentes não são apenas decisões individuais, mas também expressões das disputas ideológicas, políticas e econômicas presentes na sociedade, refletindo contradições mais amplas do sistema educacional. Essas contradições, enraizadas em processos históricos e estruturais, influenciam as práticas pedagógicas e as formas como as professoras enfrentam os desafios do

cotidiano escolar. Superar essas contradições exige a transformação das condições objetivas da educação, incluindo a formação continuada dos docentes, a valorização profissional e a implementação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos. Somente a partir da compreensão crítica das condições históricas, sociais e materiais será possível avançar na construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades do desenvolvimento integral da criança e promovam seu processo de humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conhecimento é difícil, e isso vale para toda ciência [...] não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus culmes luminosos.
(Karl Marx, 2015)

Essa citação de Marx (2015, p. 93), extraída de sua obra *O Capital*, sugere que o caminho para a apropriação do conhecimento, seja na ciência ou em qualquer outro campo, é árduo e desafiador. A expressão "*estrada real para a ciência*" elucida a ideia de que não há um caminho fácil ou direto para se alcançar um conhecimento profundo e verdadeiro, uma vez que esse caminho é análogo a uma trilha íngreme e difícil de percorrer, exigindo esforço, persistência e superação de obstáculos.

Esse excerto também destaca que apenas aqueles que estão dispostos a enfrentar o cansaço e as dificuldades dessa jornada têm a oportunidade de alcançar os "*culmes luminosos*", ou seja, os níveis mais elevados de compreensão. Isso implica que o conhecimento não é obtido de forma fácil ou instantânea, mas requer um compromisso contínuo com o estudo, a investigação e a reflexão crítica.

Essa perspectiva é fundamental para compreendermos a natureza do trabalho educativo na educação infantil, especialmente no contexto da educação pré-escolar, objeto central de nossa pesquisa. Partimos da hipótese de que a compreensão aprofundada das regularidades do desenvolvimento psicológico infantil poderia ter um impacto significativo na elaboração de um planejamento pedagógico intencional e sistematizado, voltado à promoção do desenvolvimento integral das crianças. A questão norteadora da nossa pesquisa foi: o que tem influenciado as práticas pedagógicas adotadas por docentes com crianças em idade entre 4 e 5 anos?

Para responder a essa questão, no primeiro capítulo realizamos uma retomada histórica da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil, o que nos permitiu compreender as ideias pedagógicas que perduraram por décadas nas instituições de educação infantil e que, até o presente momento, continuam a influenciar as práticas educativas dos docentes (Arce; Martins, 2013).

No segundo capítulo, realizamos um estudo teórico acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo foi analisar as contribuições da periodização do desenvolvimento, destacando a importância das brincadeiras de papéis sociais como

atividades propulsoras de desenvolvimento psíquico em crianças no período da idade pré-escolar.

Para a elaboração do terceiro capítulo, realizamos uma pesquisa de campo com o objetivo de responder à questão norteadora desta investigação. Para tanto, foram aplicados questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada com seis professoras de uma instituição de educação infantil localizada no interior do estado de São Paulo. Os resultados obtidos indicaram que as práticas pedagógicas das participantes foram profundamente influenciadas por contextos históricos e concepções que marcaram a educação pré-escolar no Brasil, resultando na perpetuação de abordagens pedagógicas que necessitam ser superadas.

A investigação identificou a coexistência de dois modelos pedagógicos predominantes nas práticas analisadas: o modelo escolarizante, voltado à preparação de habilidades acadêmicas, e o modelo espontaneísta e naturalizante, que privilegia a autonomia e a liberdade das crianças. Embora esses modelos apresentem propostas pedagógicas distintas, ambos refletem influências históricas que marcaram a institucionalização da educação infantil no Brasil. O modelo escolarizante, por sua vez, alinha-se a uma concepção de que a educação infantil deve ser uma etapa preparatória para o ensino fundamental, enquanto o modelo espontaneísta busca respeitar os processos espontâneos e o desabrochar natural da criança.

Além disso, embora as professoras reconhecessem a importância do desenvolvimento infantil, os relatos indicaram uma tendência a conceber as brincadeiras de papéis sociais e as atividades produtivas como práticas naturais e espontâneas, que não exigiriam intervenção direta. Nesse contexto, as professoras frequentemente adotam uma postura de observadoras, o que pode limitar sua contribuição ativa no processo de desenvolvimento das crianças.

Os desafios nas práticas educativas dessas docentes também foram ampliados por condições estruturais, como a superlotação das turmas, a falta de materiais pedagógicos e a desvalorização profissional. Esses fatores dificultam a implementação de atuações pedagógicas coerentes e eficazes, comprometendo a qualidade da educação oferecida.

Os resultados da pesquisa evidenciam que as práticas pedagógicas das docentes participantes são, em grande medida, influenciadas por uma combinação de fatores históricos, formativos e contextuais. Essa constatação destaca a urgência de um investimento contínuo na formação docente, visando promover uma reflexão

crítica sobre as abordagens pedagógicas adotadas. Para superar as contradições identificadas nas práticas educativas, torna-se essencial transformar as condições objetivas da educação. Isso implica não apenas a implementação de programas de formação continuada para os docentes, mas também na valorização profissional e a criação de políticas públicas que assegurem o acesso de todos a uma educação de qualidade. Compreender de forma crítica as condições históricas, sociais e materiais que influenciam o processo educativo é fundamental para que possamos avançar na construção de práticas pedagógicas humanizadoras que promovam o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. p. 10-53.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e sua contribuição à educação escolar de adolescentes. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranavaí: EduFatecie, 2023. p. 234-253.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-116.
- ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2013.
- BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Mariana Cristina da; PASQUALINI, Juliana Campregheer. O desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p. 75-89.
- BRASIL. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF: MEC, 1981.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006b.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7-7, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 41-42, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 5, 17 dez. 2009: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília:

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta**: pré-escola I. vol. 1 (crianças pequenas de 4 anos). São Paulo: FTD, 2020a.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta**: pré-escola I. vol. 2 (crianças pequenas de 5 anos). São Paulo: FTD, 2020b

CARBONIERI, Juliana. **A gênese da imaginação no período da idade pré-escolar**: unidade conteúdo, forma, destinatário em análise. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de psicologia**, [s. l.], v. 27, p. 56-60, 2015.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 2/2024, aprovado em 4 de julho de 2024**. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Brasília: CNE, 2024a.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2024b.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

DELVAL, Juan. Vygotski, Piaget: a formação do conhecimento e a cultura. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 26, n. 2, 2001.

DIAS, Fabiana Fernandes de Queiroz. Datas comemorativas na educação infantil e anos iniciais, reforço ou desafio para diversidade étnico-racial? **Revista Interdisciplinar da FARESE**, [s. l.], v. 4, 2022.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Guedes Farias. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. O processo de trabalho docente na educação básica: a análise dos pesquisadores da Rede Estrado. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 239-252, 2006.

DUBREUCQ, F. Jean-OvideDecroly. Trad.: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason

Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife, PE: Massangana, 2010.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. **Psicología**, [s. l.], p. 504-522, 1960.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**, [s. l.], p. 125-142, 1987.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GONÇALVES, Maria Helena de Oliveira. As reformas educacionais e o “choque” de gestão: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação e cuidado com a criança de zero a seis anos: problemas e perspectivas. In: MENIN, Ana Maria Costa; GOMES, Alberto Albuquerque; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (org.) **Políticas públicas**: diretrizes e necessidades da educação básica. Presidente Prudente, SP: Cromograf, 2002. p. 45-67.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2007.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade Pré-Escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 129-147.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, [s. l.], v. 11, p. 59-84, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÍSINA, Maia. La génesis de las formas de comunicación en los niños. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**, [s. l.], p. 274-298, 1987.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **A Pedagogia de Rui**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

LUCA, Tânia Regina de. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nádia Mara (org.). **Apropriações Teóricas e Suas Implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, 2006. p. 1-17.

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

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. BAURU. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. v. 2

MARX, Karl. **O trabalho alienado**. Les Balustres, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política (vol 1)**. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2015.

MAZZONI, Julio; CASTAÑÓN, Gustavo Arja. Construtivismo radical ou trivial? **Revista Psicologia em Pesquisa**, [s. l.], v. 8, n. 2, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática em Educação**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-202.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: Desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana. **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-34.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUKHINA, Valeria. Características psicológicas da criança recém-nascida até os sete anos de idade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Antologia do ensino desenvolvimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 151-184.

NUNES, Rodrigo de Lima. **Vamos brincar de humanização?** O trabalho educativo com a brincadeira de papéis sociais em uma perspectiva humanizadora. Campo Grande, MS: Telos Educativa, 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A Queiroz, 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: REUNIÃO DA ANPED, GT-20: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento da criança. **Psicologia em Estudo**, Departamento de Psicologia (UEM), Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-89.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, A. C. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, [s. l.], n. 17, v. 3, p. 93-106, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PASQUALINI, Juliana Conceção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In*: Juliana Campregher Pasqualini; Yaeko Nakadakari Tsuhako. (Org.). (2016). Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. 1ed.Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, v, p. 41-68

PASQUALINI, Juliana Campregher. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 154-167, maio/ago. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2023. p. 63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. A educação como produção da humanidade na criança: relação entre natureza e cultura no desenvolvimento humano e a tarefa do processo educativo. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 59-80.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da Educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: MIREVEJA, 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidianete Teixeira Brasil. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan./jun. 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinaira Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Apresentação: Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. *In*: COSTA, Sinara da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria**

histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, [s. l.], v. 10, n. 15, p. 82-98, 2007.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Livraria Droz, 1977.

POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando o processo de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, jun. 1977.

PULASKI, Mary Ann S. **Compreendendo Piaget:** uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar n.º 79/1999. Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente**. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. Lei Complementar n.º 177/2010. **Dispõe sobre a carreira do Educador Infantil, institui seu plano de carreira e remuneração e dá providências correlatas**. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2010.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do Norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 91).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 34, p. 743-760, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria**

Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 129-139.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 199-215.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

TOLSTIJ, Alexandre. **O Homem e a Idade**. Progreso: Moscú. 1989.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2023. p. 35-62.

VENGUER, Leonid A. **Temas de Psicología Preescolar**. Cuba: Instituto Cubano del Libro, 1986. Tomo I e II.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone editora LTDA, São Paulo. 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Concrete human psychology. **Soviet psychology**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 1995. Tomo III.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da**

pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org. e trad.).

Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. p. 209-239.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2021b.

VIOTTO FILHO, Irineu Alipriano Tuim. Concepções e práticas de professores de educação infantil sobre educação e desenvolvimento humano na escola. *In*:

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda *et al.* (org.). **Educação Contemporânea**: caminhos, obstáculos e travessias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (E-book PROPG digital).

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Gênero: Feminino (☐) Masculino (☐)

4. Como você se considera:

1- Branco(a) ☐ 2- Pardo(a) ☐ 3. Preto(a) ☐ 4-Amarelo(a) ☐ 5- Indígena ☐

5. Você mora na:

1- Área rural ☐ 2- Área urbana ☐

6. Residência:

Cidade _____ Bairro: _____

7. Quantas pessoas [incluindo você] moram em sua casa? _____ pessoas.

8. Você tem filhos/as?

1- Não ☐ 2- Sim ☐

9. Se sim, quantos?

1- Um ☐ 2- Dois ☐ 3- Três ☐ 4- Quatro ou mais ☐

10. Escolaridade (múltipla escolha):

A) Magistério ☐

Ano de conclusão do curso: _____

B) Superior incompleto ☐

Qual curso? _____

C) Ensino superior completo ☐

Qual curso e instituição? _____

Ano de conclusão do curso: _____

D) Possui outra graduação? ☐

Qual curso e instituição? _____

Ano de conclusão do curso: _____

E) Possui curso de aperfeiçoamento? ☐

Qual a carga horária? _____

F) Especialização ☐

Qual curso e instituição? _____

Ano de conclusão: _____

G) Mestrado ☐

Qual curso e instituição? _____

Ano de conclusão _____

H) Doutorado ☐

Qual curso e instituição? _____

Ano de conclusão _____

11. Há quanto tempo atua na área da Educação Básica?

0 – 5 anos ☐

6 – 10 anos ☐

11 – 15 anos ☐

16 – 20 anos ☐

21 a 25 anos ☐

Mais de 30 anos ☐

12. Há quanto tempo atua na área da Educação Infantil?

0 – 5 anos ☐

6 – 10 anos ☐

11 – 15 anos ☐

16 – 20 anos ☐

21 a 25 anos ☐

Mais de 30 anos ☐

13. Há quanto tempo atua/atuou na pré-escola? _____

14. Em quais municípios atua? _____

15. Qual a sua carga horária semanal na função em que ocupa?

1- ☐ 10 a 30 h/semanais 2- ☐ 30 a 40 h/semanais 3- ☐ 40 a 50 h/semanais

4- ☐ 50 a 60 h/semanais

Outras:

16. Exerce outras ocupações?

1-Não ☐

2-Sim ☐

Qual: _____

17. Nos últimos dois anos, você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

1- Não ☐

2- Sim ☐

Qual: _____

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1- Trabalhar com essa faixa etária foi uma escolha pessoal ou algo que aconteceu de forma casual, não planejada, em sua carreira profissional?

P1- Quando eu fiz o magistério, queria fazer Fonoaudiologia, porque sempre gostei de trabalhar com crianças. Meu objetivo era trabalhar com crianças, mas, devido à distância da faculdade, que era em outra cidade, acabei fazendo aqui. Já ingressei com 19 anos de idade, já era efetiva da rede e me apaixonei pela educação. Fiz Pedagogia e hoje digo que, se não fosse professora, faria Pedagogia de qualquer forma.

P2- Foi algo que ocorreu de forma casual assim que me formei. Inicialmente, atuei durante 12 anos no berçário e no maternal, gostava muito dessa faixa etária, porém, por uma questão de pontuação, comecei a trabalhar com pré-escola, onde estou há dois anos e descobri minha verdadeira paixão. Após passar muito tempo lidando com turmas de maternal, incluindo um ano no berçário, percebi que me identifico muito mais com a pré-escola.

P3- Foi uma escolha pessoal. Ingressei no magistério no ano de 2001 e, desde então, já sabia o que queria fazer. A partir daí, fui me aprofundando mais até passar no concurso da prefeitura e estou aqui há 18 anos.

P4- Foi uma escolha pessoal, eu gosto da pré-escola.

P5- Foi uma escolha pessoal, porque eu gosto muito de trabalhar com essa faixa etária.

P6- Sim, aconteceu de forma casual. Comecei com o fundamental e acabei prestando um concurso para os dois cargos. No infantil foi onde passei e iniciei na prefeitura.

2- Quais são os principais objetivos que orientam seu trabalho educativo na pré-escola?

P1- Um dos principais objetivos para mim na pré-escola é o emocional, é o

acolhimento da criança, é a afinidade que eu preciso ter com a criança e a criança comigo. Depois vem o desenvolvimento da criança, o desenvolvimento acadêmico, mas o que coloco em primeiro lugar é o desenvolvimento afetivo.

P2 - Meu principal objetivo é promover o desenvolvimento humano integral da criança. Isso inclui aspectos como o estabelecimento de vínculos afetivos, a alfabetização inicial e a estimulação do desenvolvimento em todas as suas dimensões.

P3- Os principais objetivos são o desenvolvimento da aprendizagem da criança e, principalmente, o bem-estar dela na escola. Não esquecendo do lúdico, dos conhecimentos científicos que eles adquirem na escola e, especialmente, da musicalidade, à qual dou muito valor.

P4- O desenvolvimento integral e a alfabetização.

P5- Eu gosto muito de trabalhar com a parte da aprendizagem, porque a pré-escola é preparatória para o Ensino Fundamental.

P6- Os principais objetivos estão pautados no nosso documento, no plano de ensino e na BNCC. É o pleno desenvolvimento e a alfabetização de acordo com a faixa etária.

3- Existe uma metodologia específica que você utiliza em seu trabalho? Poderia descrevê-la? Como é sua rotina na pré-escola?

P1- Minha rotina inclui uma acolhida bem fervorosa para que as crianças se sintam as mais lindas e poderosas da escola. Depois temos a hora do lanche, e eu incentivo a criança a comer aquilo que gosta, introduzindo novos alimentos aos poucos, para evitar traumas alimentares. Na pré-escola, iniciamos a alfabetização, e eu gosto de trabalhar muito com a consciência fonológica, para que a criança entenda o som de cada letra, compreenda as consoantes e as vogais. Também temos o momento lúdico, em que por meio da brincadeira, a criança aprofunda o conhecimento, e eu direciono essa brincadeira. Além disso, trabalho junto com as outras professoras do Pré I, por meio de projetos. Cada semana uma professora organiza o planejamento de acordo com um tema e trabalhamos junto com o livro.

P2- Sim, trabalhamos por projetos. Planejamos nossas atividades semanalmente com base em temas específicos, de acordo com nosso plano anual. Por exemplo, se o tema da semana é "Páscoa", exploramos todas as atividades em torno desse tema, utilizando a letra "P" como ponto de partida. Isso inclui atividades artísticas, musicais e lúdicas, tudo relacionado ao tema.

[E vocês utilizam algum livro didático?]

Sim, o nosso livro didático, a gente não segue numa sequência, porque foge um pouquinho da nossa realidade aqui. Então, tudo o que tem associado ao tema trabalhado na semana, a gente já trabalha no livro também, então ele não vai da página um seguindo a sequência não, não. Articulamos de acordo com o projeto, que é feito semanalmente.

[Quantas professoras planejam juntas?]

Somos em quatro professoras, e cada uma planeja uma semana de acordo com o projeto estabelecido.

P3- Minha rotina é baseada na musicalização, ludicidade e leituras constantes dos sons das letras e dos numerais. Utilizo a mistura do método fônico com o método sociolinguístico, com o qual conseguimos, de maneira lúdica, construir palavras, novos sons e imitações de animais. Como planejo junto com as professoras do Pré I, preparamos nossas aulas por projetos. Cada semana é desenvolvido um tema, que procura abordar os conteúdos contidos em nosso planejamento anual.

P4- A gente dá uma olhada no plano anual, porque os conteúdos são separados por bimestre. Cada semana trabalhamos um tema, por exemplo, essa semana é a alimentação, aproveitamos para trabalhar a letra A. A gente traz a música, uma história, uma parlenda, atividades impressas, tudo de acordo com o tema escolhido. Cada semana uma professora fica responsável por enviar o planejamento pelo grupo do WhatsApp e para a orientadora pedagógica. Só que tudo que a gente seleciona de atividades discutimos primeiro no grupo para ver se está adequada, se todas concordam e o que é necessário mudar. Para iniciar a aula fazemos uma roda e fazemos questionamentos sobre o tema. Na roda, a gente faz toda aquela parte de alfabeto, vogais, chamadinha, é formas, aniversariante do dia, calendário, os combinados, as palavrinhas mágicas, a rotina, a quantidade de meninos, de meninas. Nessa parte da roda, cantamos as músicas, contamos história e já introduzimos o

tema da semana.

P5- Utilizo o método de alfabetização sociolinguístico. Que primeiro, escolho uma palavra geradora, por exemplo, estou trabalhando com a palavra **FAMÍLIA**, na roda trago uma imagem, uma história, ou uma música que esteja articulada à palavra geradora. Depois, começo questionando às crianças sobre o que é família? Como é a família de cada um? Se todas as famílias são iguais? Para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, esse passo chama descodificação. Depois, o outro passo do método é a análise e síntese da palavra geradora, por isso, coloco na lousa a palavra e desmembramos as sílabas da palavra geradora, por meio da ficha da descoberta, de acordo com a família silábica que compõe a letra, por exemplo: FA-FE-FI-FO-FU-FÃO, MA-ME-MI-MO-MU-MÃO e LA-LE-LI-LO-LU-LÃO, só que não na ordem, pois os alunos precisam reconhecer as sílabas, e não memorizar a sequência delas. A partir daí, preparo atividades com cada família silábica e conforme o nível de escrita dos alunos da sala, ou seja, preparo atividades para os alunos pré-silábicos, depois para os silábicos com valor sonoro, para os silábico-alfabético e por último para os alfabéticos. Por enquanto, a maioria dos meus alunos são pré-silábicos, por isso estão intensificando atividades voltadas para essa hipótese da escrita.

P6- Utilizo o método sociolinguístico de alfabetização, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire, idealizado por uma docente da Unesp de Presidente Prudente. Esse ano tivemos formação no HTPC com a Equipe Gestora da nossa escola e iniciamos o trabalho com esse método de alfabetização. Esse método começa com a escolha de uma palavra geradora, trazemos figuras, músicas e histórias que introduzam a palavra geradora. Depois fazemos questionamentos orais sobre a palavra geradora, após isso, iniciamos um trabalho com as sílabas da palavra geradora e vamos realizando atividades escritas para as diferentes hipóteses da escrita, até a criança alcançar o nível alfabético. Além do método, utilizamos o livro didático. As atividades do livro são escolhidas de acordo com as sílabas que estamos trabalhando durante a semana. Não são todos os dias que eu trabalho com o livro. A gente trabalha em torno de duas a três vezes por semana, de acordo com as atividades que estamos fazendo em sala.

4- Quais são os principais conteúdos com os quais você trabalha com as

crianças?

P1- Trabalhamos aqui por projetos, e nesses projetos desenvolvemos todos os conteúdos, tanto matemática como formas geométricas, contagem, quantidade. A alfabetização está inserida em todos os campos de experiências. A parte lúdica também é muito importante, o brincar direcionado e o brincar livre, em que a criança cria suas próprias regras ou segue regras dos jogos. Trabalhamos com uma rotina semanal específica.

P2- Trabalhamos diariamente com conteúdos como: alfabeto, números, cores e formas geométricas. Além disso, damos ênfase à leitura de histórias e à promoção da autonomia das crianças.

P3- Os conteúdos são desenvolvidos à base de projetos, de acordo com os objetivos estabelecidos pela BNCC, adequados para a faixa etária das crianças. No meu caso, são crianças a partir de 4 anos, do Pré I.

[Você mencionou que está trabalhando com projeto sobre alimentação. Como está sendo?]

Sim, terminamos um trabalho sobre parlendas e agora vamos começar um projeto de alimentação saudável.

[Quantas semanas duram, mais ou menos, cada projeto?]

Duas semanas.

P4- Números, alfabetos. Eu costumo falar para os pais assim, que a atividade na educação infantil não é só papel. Então eu falo isso em todas as reuniões de pais. Então assim, a atividade para eles é, é também é uma brincadeira, um jogo, uma música, isso é atividade e é até mais importante do que o papel, isso sempre coloca nas reuniões de pais.

Além disso, meu trabalho está em conformidade com a BNCC e trabalhamos com o livro didático. O livro didático tem uma certa sequência de conteúdos: vogais, números etc., só que a gente trabalha conforme o nosso plano de aula, de acordo com o projeto que estamos desenvolvendo e conforme também a necessidade da sala por exemplo. Agora, vou trabalhar alimentação, então nós vamos trabalhar um gráfico sobre o suco preferido de cada criança, vamos construir com eles. No livro tem uma atividade com rimas, porém minha turma ainda não tem consciência de rimas, portanto, deixarei essa

página do livro para trabalhar no segundo bimestre, enquanto isso, na oralidade vou trabalhar músicas que contemplem essa aprendizagem.

P5- Todos os conteúdos são articulados com a BNCC: números, formas geométricas, alfabeto, entre outros.

P6- Os principais conteúdos são as palavras geradoras, que são selecionadas de acordo com as sílabas que estamos trabalhando. Os conteúdos são elaborados de acordo com o tema da semana.

5- Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como professora de educação infantil?

P1- A principal dificuldade é a oferta de materiais diversificados para trabalhar, tanto na quadra com os jogos quanto na sala. Acabamos sempre tendo os mesmos materiais, ou, quando há algo diferente, é comprado com recursos próprios.

P2- As principais dificuldades incluem o grande número de alunos por sala, o que dificulta a atenção individualizada. Outra dificuldade é a falta de materiais, pois muitas vezes temos que usar recursos próprios para suprir essas necessidades. Quando queremos trabalhar com um material diferente, temos que comprar. Por exemplo, uma cola colorida, porque nem sempre vem, um E.V.A., uma tinta que não seja guache, alguns papéis, lã etc. Alguns materiais não vêm para a escola, só que cada dia eu percebo, até por conta do número de alunos, muitas vezes o material que vem não dá para todos. Para ficar mais prazerosa a rotina, acabamos comprando alguns brinquedos, jogos, livros literários, pois não temos esses materiais aqui na escola. Livros temos poucos, não há uma grande variedade, por exemplo, no projeto alimentação, precisava do livro *A cesta da Maricota*, mas na escola não tinha esse livro, pedi em todas as salas, mas ninguém tinha.

P3- Além do número excessivo de alunos na sala, temos também a diversidade de famílias. Existem famílias mais participativas e outras menos participativas, o que é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Quando a família e a escola andam juntas, e os pais reforçam o conteúdo aprendido na escola em casa, o sucesso é muito mais provável. Quando isso não acontece, é muito difícil obter bons

resultados.

P4- A quantidade de criança, pois é bastante, tenho 25 alunos, tem alguns alunos que temos a suspeita de terem necessidades especiais, mas que ainda não tem o laudo fechado. Eu tenho batido nessa tecla desde que eu me formei, é a quantidade de crianças, isso tem que ser revisto, urgente, é muita criança. É muita criança para dar um atendimento individualizado, quem tem dificuldade e ainda não tem autonomia precisa de um auxílio maior.

P5- Hoje, a maior dificuldade que vejo é a quantidade de alunos dentro da sala de aula. Isso tem atrapalhado um pouco o nosso trabalho.

P6- As principais dificuldades são, principalmente na pré-escola, a lotação da sala, falta de material pedagógico e desvalorização do nosso trabalho.

6- Você considera importante ter conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança ao planejar seu trabalho pedagógico?

P1- É muito importante, porque conhecendo o desenvolvimento psicológico, podemos auxiliar a criança a avançar de uma fase para outra. Com um olhar atento, podemos identificar quando a criança não está apresentando um desenvolvimento adequado e levantar questões sobre isso.

P2- Sim, é fundamental. O conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico ajuda a entender as necessidades individuais de cada criança e a planejar intervenções pedagógicas mais eficazes.

P3- Sim, porque cada criança é única, tem seus anseios, personalidade e ritmo de aprendizagem.

P4- Sim, para fazer o planejamento de acordo com a idade, com o nível de desenvolvimento da criança, considerando o nível de desenvolvimento proximal e potencial para a gente realizar atividades para que a criança consiga avançar.

P5- Sim, acho importante conhecer o desenvolvimento psicológico na educação infantil para que as atividades futuras sejam adequadas à faixa etária.

P6- Sim, é importante. Muitas crianças precisam de acompanhamento com especialistas. Algumas precisam ser laudadas e acompanhadas por especialistas. Na educação infantil, muitas vezes esse acompanhamento demora.

7- Você integra a brincadeira em sua prática docente?

P1- Principalmente na pré-escola, trabalhamos muito com a parte lúdica, até mesmo durante os conteúdos, para conseguir entrar no mundo da criança. Fazemos isso cinco dias por semana, todos os dias. Temos a parte extraclasse, onde vamos a vários ambientes da escola para desenvolver essa parte lúdica. Os horários variam bastante, às vezes antes do almoço, outras vezes após o almoço.

[Você faz a brincadeira de papéis sociais, que é a brincadeira de faz de conta?]

Sim, fazemos brincadeiras de faz de conta. Por exemplo, semana passada, observei meus alunos brincando de filha e madrasta. Perguntei o que era madrasta e uma criança respondeu: “Madrasta é uma mulher muito ruim que manda as crianças fazerem serviços”. Eles já estão tendo essa concepção de papéis.

P2- Integramos brincadeiras diariamente em nossa prática docente, temos o horário do extraclasse, que cada dia vamos a um ambiente diferente aqui na escola. As brincadeiras são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

[Como você organiza e oferece essas brincadeiras?]

Oferecemos uma variedade de brinquedos e materiais para as crianças escolherem e explorarem livremente. Também organizamos atividades dirigidas, dependendo dos objetivos pedagógicos e das necessidades das crianças. Para as brincadeiras de papéis, tenho muitos materiais, bonequinha, panelinha, casinha, dinossauros e carrinhos, eu faço até pista para as crianças brincarem de carrinhos. Observo eles brincando e, quando necessário, faço algumas intervenções chamando a atenção quando há disputa por brinquedos.

P3- Sim, sempre.

[Quantas vezes por semana?]

Aqui na escola trabalhamos brincadeiras no nosso extraclasse, que são cinco vezes por semana, durante 40 a 50 minutos. E na sala de aula também, deixo as crianças escolherem os brinquedos que elas querem e deixo elas interagirem livremente.

[Você faz a brincadeira de papéis sociais?]

Sim, onde cada um desempenha um papel, como no caso de brincar de casinha ou quando jogam futebol. Vejo sempre como estão interagindo, e se há conflitos, eu tento mediá-los.

P4- Sim, integro. É quase todos os dias, sempre que possível. É outra dificuldade também que eu encontro por conta do tempo e da quantidade de criança que às vezes eu queria trabalhar ainda mais o lúdico, sabe? Mas não dá tempo. A rotina é muito corrida. Quando levo na brinquedoteca, eles brincam livremente de brincadeiras de papéis sociais, porque lá tem bastante brinquedo. Eu também brinco com eles de fazer comida, de casinha. Observo também se estão interagindo, se estão brincando.

P5- Sim, praticamente todos os dias, com as atividades extraclasse que temos.

[Você contempla brincadeiras de papéis sociais?]

Sim, trabalhamos bastante com essas brincadeiras de papéis sociais, como brincar de casinha, mamãe e filhinha, escolinha. Eles gostam bastante.

[Você contempla atividades produtivas no seu cotidiano, como desenho e jogos de construção?]

Sim, trabalho bastante com massinhas, formas, bloquinhos de montar. Trabalhamos bastante fazendo letras do alfabeto, por exemplo.

[Como você realiza esse trabalho?]

Inicialmente eu entrego as massinhas para eles e dou uma direção, como pedir para fazer a letrinha "M". Depois que eles fazem, brincam livremente, à sua escolha. No primeiro momento é dirigido, depois é livre. Os blocos eu coloco à disposição para que eles brinquem livremente e usem a criatividade. Eles fazem o que gostam com os brinquedos, porque são mais difíceis de serem manipulados de forma dirigida, como pedir para fazer uma letra. Então, deixo livremente para que eles usem a imaginação.

P6- Sim, todos os dias. Tudo que as crianças aprendem elas fazem brincando.

[Você articula brincadeiras de papéis sociais nessa prática? Como?]

Sim, as crianças brincam muito de faz de conta. Elas se espelham no professor e

reproduzem atitudes e brincadeiras de escolinha. Eu tenho observado que eles acabam transmitindo o que acontece em casa de forma lúdica. As brincadeiras são geralmente nos cantinhos da sala. A gente procura deixar os brinquedos disponíveis, direcionando a escolha de acordo com o momento e organizando os cantinhos da sala.

8- Você faz atividades produtivas, como desenho, massinha de modelagem, jogos de construção? Como você trabalha isso?

P1- Trabalhamos também para desenvolver a coordenação motora, como amassar, cortar e rasgar papéis. Quase todos os dias fazemos atividades de recorte, pois ajudam a desenvolver a coordenação motora das crianças. Também ofereço massinha, blocos de construção e papéis para as crianças desenharem livremente. O desenho vou desenhando na lousa e eles vão aprendendo a partir do modelo que faço.

P2- Realizamos atividades produtivas regularmente, como desenho, modelagem e jogos de construção. Essas atividades são planejadas de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tem dias que eu ofereço brinquedos diferenciados em cada mesa, pois sentam-se quatro crianças por mesas, então eu coloco em uma mesa jogos de encaixe, na outra quebra-cabeça, dominós e deixo as crianças brincarem livremente. Já a massinha, deixo escolherem as cores. Tem dias que eu dou de forminhas de bichinhos, borboletas, flores etc., eu os observo brincar e tem dia que eu vou brincando e fazendo intervenção quando eu trago algo novo, algo diferente, porque eu vou ensinar também eles como brinca com aquilo. Depende muito do planejamento mesmo da semana. Se eu quero focar na inicial do nome, eu vou dar a massinha para eles com o palito de sorvete. Muitas vezes eu pergunto da escolha da cor, que cor você quer, que cor você gostaria? E sempre que possível, porque eu aproveito e trabalho a cor, para ver se a criança está reconhecendo a cor, então eu entrego para ela. Normalmente, é uma cor para cada criança. Entrego o palito de sorvete quando o objetivo é ali fazer uma inicial do nome, uma vogal. É dessa forma que eu trabalho. Às vezes é... faço brincadeira mais livre, por isso utilizo rolinho, eu tenho formas de animais, formas geométricas de alguns moldes de árvore e tudo, também dou a forminha pra eles. Também utilizo areia colorida, numa bandeja de isopor, com o dedo eles desenharam, eles adoram desenhar na areia colorida. Eles dão

significado diferente para alguns objetos, então eu ensino como que é feito. Tem momentos que eu observo para ver se eles vão reproduzir ou se eles vão brincar de uma outra forma. Então eu sempre trabalho dessa forma mesmo, dirigido e livre. No caso do desenho além da areia, temos o caderno de desenhos, que sempre que conto uma história, ou em datas comemorativas, eles desenharam algo que tenha a ver com o tema discutido nas aulas.

P3- Trabalho com o método dos cantinhos. Deixo a livre escolha para eles decidirem quais brinquedos querem usar. Em uma mesa, coloco peças de montar. Em outra, blocos, quebra-cabeças, massinha, papéis, canetinha, giz de cera e lápis de cor. Eles fazem um sistema de rodízio para participar de todos os cantinhos dentro da sala. Eu observo para ver se há conflitos entre eles nos cantinhos.

P4- Eu coloco os jogos nas mesinhas. Tem dia que eu coloco, por exemplo, os blocos lógicos para todos, tem dias que coloco em cada mesa um tipo de brinquedo. A massinha eu trabalho também, com palito, com tesoura. Cada criança escolhe uma cor, eles fazem letrinhas, eles fazem nome, às vezes a letra inicial do nome, a letra que A. Trabalho com massinha dirigido e tem dias que deixo livre. Dirigido é quando quero trabalhar uma letra específica. O desenho trabalho quando conto uma história, peço para cada um desenhar a parte da história que mais gostou, nas datas comemorativas e desenho livre.

P5- Sim, com certeza. É importante sempre procurar aprender mais, porque o mundo está em constante evolução e vemos essa necessidade. As crianças também se desenvolvem e chegam com novas tecnologias, então precisamos estar sempre em evolução, preparados para ajudá-los e trabalhar com eles.

P6 - Sim, seguimos o planejamento semanal e deixamos disponíveis para as crianças. Utilizamos blocos, números, material dourado e massinha para integração com o que aprenderam.

[Como você organiza os desenhos?]

Os desenhos são direcionados com um tema. Para datas comemorativas, como o Dia das Mães, pedimos que as crianças elaborem cartões. Sempre que contamos uma história, eles têm interesse em desenhar os personagens.

9- Você sente necessidade de adquirir mais conhecimento sobre a prática educativa? Se sim, em quais aspectos gostaria de se aprofundar?

P1- Eu tinha muita vontade de fazer Psicopedagogia, então escolhi essa pós-graduação para entender melhor o desenvolvimento psicológico da criança. Mesmo com essa formação, sempre sinto necessidade de aprender mais sobre o desenvolvimento infantil. Quando surge uma criança com comportamento atípico ou suspeita de alguma dificuldade, procuro sempre me aprofundar, buscar e ler para entender melhor essas dificuldades.

P2- Sim, a educação está sempre em evolução, por isso é importante buscar atualização constante. Pretendo fazer um mestrado e continuar participando de cursos e formações para aprimorar minha prática docente.

P3- Sim, sempre. O professor nunca para de aprender. No momento atual, com a chegada de muitos autistas na rede pública, gostaria de aprofundar meus conhecimentos sobre essa área e encontrar formas de melhorar minha prática docente.

P4- Eu tenho um sonho, vontade de fazer o mestrado. Eu sempre gosto de estar aprendendo, de fazendo novos cursos, de trocar experiências com outras colegas e quem sabe o ano que vem.

P5- Sim, com certeza. É importante sempre procurar aprender mais, porque o mundo está em constante evolução e vemos essa necessidade. As crianças também se desenvolvem e chegam com novas tecnologias, então precisamos estar sempre em evolução, preparados para ajudá-los e trabalhar com eles.

P6- Sim, gostaria de me aprofundar na educação infantil, principalmente na parte do desenvolvimento psicológico da criança. Acredito que o professor deve estar sempre buscando conhecimento para melhorar sua prática e melhorar o nosso salário.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador: VANESSA DE SOUZA MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74505923.9.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.722.467

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma emenda ao projeto de pesquisa, com a seguinte justificativa: Esta emenda refere-se à alteração da unidade escolar onde será conduzida a pesquisa. A mudança de local é motivada pelas características específicas da nova escola, que são relevantes para o estudo, uma vez que se trata de uma instituição de educação infantil. Ressalto que o projeto de pesquisa permanece inalterado e também não houveram modificações no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma vez que este não contém o nome da escola. O documento modificado foi o "Termo de Confidencialidade e Sigilo". Adicionalmente, foram incluídos dois novos documentos: uma autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa e outro documento referente à autorização da mudança de local para a condução da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como se dá o trabalho educativo com crianças na idade pré-escolar em uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada no interior do estado de São Paulo.

Objetivo Secundário:

1. Analisar os conceitos de trabalho educativo e mediação pedagógica na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural e; 2. Identificar práticas

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455

Cel: 99.057-970

E-mail: cep2003@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do PARECER: 6.722/2017

docentes na pré-escola em uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada no interior do estado de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução nº 466/2012, qualquer pesquisa causa riscos ou desconfortos, por menores que eles sejam. Desse modo, as

possibilidades de riscos giram em torno de alguns aspectos atinentes ao processo da pesquisa tais como ansiedade dos participantes, desconforto

em disponibilizar parte do tempo para o questionário e entrevistas e preocupação se haverá divulgação dos dados pessoais. Quanto aos riscos,

caso haja algum constrangimento do(a) professor(a), ao refletir sobre essa questão, ele(a) será imediatamente amparado(a) pelo pesquisador e poderá interromper imediatamente a coleta de dados.

Benefícios:

Produzir subsídios teórico-práticos que possibilitarão a reflexão e mudanças significativas na prática educativa desta pesquisadora, bem como

podrá contribuir para que outros professores repensem a relevância de seu trabalho educativo para uma educação de qualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Emenda justificada adequadamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou autorização da nova escola e termo de sigilo e confidencialidade correspondentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos a emenda apresentada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-UEL, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466 de 2012, CNS nº 510 de 2016 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda ao do projeto de pesquisa.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5465

Município: LONDRINA

Cel: 99.057-970

E-mail: cep2003@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Ser humano

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.722/487

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_228895_4_E1.pdf	17/02/2024 10:27:31		Aceito
Outros	mudanca_Local.pdf	17/02/2024 10:11:42	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	17/02/2024 10:09:42	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Outros	termosigilo_escolanova1.pdf	17/02/2024 10:07:05	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6429250.pdf	21/10/2023 15:58:30	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	21/10/2023 15:56:06	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/10/2023 15:26:18	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	21/10/2023 15:25:51	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	17/07/2023 10:07:41	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadores.pdf	17/07/2023 10:05:09	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Outros	questionario.docx	08/07/2023 10:29:22	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Outros	entrevista.docx	08/07/2023 10:29:01	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia.pdf	08/07/2023 10:27:28	VANESSA DE SOUZA MONTEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 25 de Março de 2024

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455

Cel: 99.057-970

E-mail: cnp2003@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serem Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Processo: 6.722-467

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

Cel: 08.057-970

E-mail: cep2003@uel.br