

Márcia Helena Santos Curado

**OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS DE ZERO (00) A
TRÊS (03) ANOS SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UM
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2009**

Márcia Helena Santos Curado

**OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS DE ZERO (00) A
TRÊS (03) ANOS SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UM
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Antônia Ferreira Nonata.

GOIÂNIA - 2009

C975s Curado, Márcia Helena Santos.

Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural : um estudo na rede municipal de educação de Goiânia / Márcia Helena Santos Curado. – 2009.

101 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2009.

“Orientação da Prof^a. Dr^a. Antônia Ferreira Nonata”.

1. Educação infantil – saber docente - 2. Professor – educação infantil. 3. Política educacional – rede municipal de educação – Goiânia (GO). I. Título.

CDU: 371.13:372(817.3)(043.3)

Banca Examinadora

Prof^a Dra. Antônia Ferreira Nonata

Prof^a Dra. Denise Silva Araújo

Prof^a Dra. Nancy Nonato de Lima Alves

Data: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, José Evaristo e Sônia, todo meu amor e admiração. Com seu exemplo me ensinaram que vale a pena lutar para prosseguir na vida. Amo-os muito.

Ao meu esposo Frederico e aos meus filhos Letícia e Guilherme, o meu eterno amor e meus agradecimentos pelo apoio e carinho constantes.

Às amigas da Divisão de Educação Infantil, pelo apoio que me deram, com tanto carinho.

Aos educadores que trabalham com bebês, o meu profundo respeito.

A todas as crianças, que merecem um ensino público de qualidade e uma infância digna, que seus direitos sejam plenamente garantidos.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof^a Dr^a Antônia Ferreira Nonata, que mostrou-me as qualidades de uma grande professora e possibilitou-me aprender que o conhecimento é conquista, através de muito estudo e trabalho.

A minha eterna admiração, pela profissional sensível, competente e dedicada que sempre se mostrou.

Às professoras examinadoras desta pesquisa, Prof^a Dr^a Denise Silva Araújo e Prof^a Dr^a Nancy Nonato de Lima Alves, cujas valiosas contribuições me possibilitaram ampliar ainda mais o meu olhar.

À Prof^a Dr^a Iria Brzezinski, coordenadora do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Goiás e à Senhora Sabrina, secretária do curso, a minha eterna gratidão.

À amiga Maria de Fátima Bastos, por ter me auxiliado nos momentos de dificuldade e ter partilhado comigo seus conhecimentos.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	09

CAPÍTULO I

O TRABALHO COM AS CRIANÇAS DE ZERO (00) A TRÊS (03) ANOS: UM ESTUDO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E CONCEPÇÕES EDUCATIVAS	15
1.1 O surgimento das instituições educativas para as crianças de zero (00) a três (03) anos: o caráter social da infância em mudança	17
1.2 A educação das crianças de zero (00) a três (03) anos em vias de regulamentação: tentativas de efetivação dos direitos	26
1.3 A construção de uma pedagogia da infância: concepções e práticas educativas no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos de idade	34
1.3.1 Rousseau e a criança em seu estado natural: uma revolução educacional	36
1.3.2 Froebel e os jardins-de-infância: esboçando o conceito de desenvolvimento	38
1.3.3 Dewey e o poder da experiência na educação	40
1.3.4 Montessori e a educação humanitária	42
1.3.5 Piaget e os estágios de desenvolvimento: a visão científica	43

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA	47
2.1 Principais pressupostos da teoria histórico cultural nas suas interfaces com os saberes docentes	47
2.2 A formação das funções psicológicas superiores: mediação e mediadores	53
2.2.1 Signos e instrumentos	55
2.2.2 Linguagem	58
2.2.3 Zona de desenvolvimento proximal	61
2.2.4 Brinquedo	64
2.3 Os conceitos científicos e cotidianos no processo de formação do pensamento da criança: rumo à maturidade intelectual	66

CAPÍTULO III	
OS SABERES DOCENTES NA AÇÃO EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE CRIANÇAS DE ZERO (00) A TRÊS (03) ANOS: DIALOGANDO COM A PRÁTICA	69
3.1 O projeto de pesquisa e sua concretização: os principais passos	71
3.2 A pesquisa de campo: de olhos abertos para a realidade	73
As instituições pesquisadas: um histórico	75
CMEI X	76
CMEI Z	77
A Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia: contextualizando as políticas.....	78
Os sujeitos e sua caracterização: as professoras	79
Análise da observação da professora X	79
Análise da observação da professora Z	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é o saber docente do professor de crianças de zero (00) a três (03) anos de idade. O objetivo geral é identificar quais saberes os professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que se dedicam a crianças de zero a três anos, demonstram possuir na sua prática cotidiana. A hipótese aponta para o seguinte: Os saberes práticos rotineiros predominam no trabalho docente com crianças de zero a três anos de idade. O método de investigação da pesquisa é dialético e o tipo de pesquisa desenvolvida foi a qualitativa, na modalidade estudo de caso, tendo como instrumento de pesquisa a observação direta em dois agrupamentos de crianças com idade de quatro (04) meses a um (01) ano e onze meses, uma vez que a Rede Municipal atende crianças a partir de quatro meses e suas turmas são separadas por idade. O referencial teórico aborda a história da educação de crianças: Didonet (2001), Kuhlmann Jr. (2004), Freire (1999), Machado (2002) e Brasil (2006); a constituição da creche como local de guarda das crianças pobres: Hansen (s/d), Oliveira (2002), Freitag (1979), Soares (1996), Rosemberg (1989), Machado (2002); as políticas públicas para a educação infantil: Brasil (1996), Brasil (1990), Brasil (1998), Arce (2001), Cerisara (2003), Saviani (2008), Goiânia (2004), dentre outros; as concepções de criança, de educação, de aprendizagem, de desenvolvimento e de trabalho docente, de alguns dos principais estudiosos da educação de crianças que influenciaram a Modernidade: Kishimoto (2007), Pinazza (2007), Piaget (1973), Dewey (1979), Rousseau (1999), Montessori (2004), Yygotsky (1991), dentre outros. Outra temática discutida diz respeito aos saberes docentes, tendo como base a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2003), de alguns estudiosos desta abordagem teórica e estudiosos da educação infantil: Tristão (2004), Lima (2001), Davidov (1988), Trivinos (1987), Oliveira (2001), Rego (1995), Wajskop (2001), Ostetto (2004), dentre outros. Realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil, a pesquisa constatou que os professores de crianças de zero a três anos possuem saberes práticos e científicos, porém ainda desconhecem a especificidade da educação infantil.

Palavras chaves: educação infantil, políticas educacionais, concepções, saberes docentes.

ABSTRACT

The study subject of this dissertation is The teaching knowledge of the children teacher from 0 (zero) to 3 (three) years-old. The general aim is to identify what knowledge teachers of Municipal Education Network of Goiânia, dedicated to children from zero to three years, have demonstrated in their daily practice. The hypothesis points to the following: Knowledge routines dominate the teaching children of this range. The investigation method of the research is dialectical and the kind of research developed was qualitative. The research method used in the case study was the direct observation of two children groups aged 4 (four) months to 01 (one) and 11 (eleven) years old, the Municipal Network already receive children since four months and their classes are separated by age. The theoretical framework deals with the education history of children (Didonet, 2001; Kuhlmann Jr., 2004; Freire, 1999; Machado, 2002 and Brazil, 2006) the establishment of the day care center as a custody place of poor children (Hansen, n/d; Oliveira, 2002; Freitag, 1979; Soares, 1996; Rosemberg, 1989; Machado, 2002; public politics for early childhood education (Brazil, 1996; Brazil, 1990; Brazil, 1998; Arce, 2001; Cerisara 2003; Saviani, 2008; Goiânia, 2004; *et al*) the conceptions of children, education, learning, development and teaching work, some of the main scholars of education for children who influenced Modernity (Kishimoto, 2007; Pinazza, 2007; Piaget, 1973; Dewey, 1979; Rousseau, 1999; Montessori, 2004; Yygotsky, 1991; *et al*). Another topic discussed concerns to the knowledge teachers, based on historical-cultural theory of Vygotsky (2003), some scholars of this approach and early childhood education (Tristão, 2004; Lima, 2001; Davidov, 1988; Triviños, 1987; Oliveira, 2001; Rego, 1995; Wajskop, 2001; Ostetto, 2004; *et al*). At two Municipal Centers of Childhood Education, the research verified that the children teachers from zero to three years, have demonstrated scientific and practical knowledge, but still unaware the education child peculiarity.

Keywords: early childhood education, educational policies, concepts, knowledge teachers.

INTRODUÇÃO

Sob o título *Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia*, com início em setembro de 2006, e término no final de novembro do mesmo ano, a presente pesquisa objetivou investigar os conhecimentos que os professores da educação infantil demonstram na prática, a fim de responder ao seguinte problema: Que tipo de saberes os professores de crianças de zero (00) a três (03) anos utilizam na prática docente cotidiana?

Relacionada às problemáticas que identifiquei na minha trajetória pela educação infantil, ao longo de uma prática pedagógica que desenvolvi como professora de crianças pequenas¹ (desde 1992), em escolas da rede particular, e como apoio técnico pedagógico (desde 2004), na Divisão de Educação Infantil – SME/DEI, respectivamente, esta pesquisa tomou corpo e foi realizada durante o curso de Mestrado (2006 a 2009).

Nas escolas da rede particular de ensino, vivenciei uma prática ora espontaneísta, ora escolarizante, que difere bastante daquela fundamentada na concepção de criança enquanto sujeito de direitos e, que lhe atribui formas próprias de ser e de se expressar. Na observação da prática docente, neste cenário, percebi que os professores trabalhavam com as crianças ou a partir de uma concepção adultocêntrica, com ênfase nos ritmos e nos interesses dos adultos, ou adotavam a perspectiva de que as próprias crianças se guiavam e se desenvolviam por si só.

Recentemente, ao atuar na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, na Divisão de Educação Infantil - DEI, na função de apoio técnico, observei outra forma de conceber o trabalho docente com as crianças. A observação dos professores mostrou que, apesar dos seus esforços no sentido de desenvolver uma pedagogia voltada para a infância, como prescreve a proposta política do município para a educação infantil “Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil”, eles, na maior parte do tempo, ficavam envolvidos com os cuidados, sem entender que, ao cuidar estavam imprimindo sentidos à vida das crianças, levando-as a aprenderem significados e conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo.

¹ Quando digo crianças pequenas estou me referindo às crianças de até três (03) anos de idade, ou às crianças que são atendidas em creches, de acordo com a nomenclatura utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação – LDB nº 9394/1996.

Em algumas visitas aos Centros Municipais de Educação Infantil, me defrontava ora com indagações, ora com confissões que os professores sempre me faziam a respeito, por exemplo, de quais atividades poderiam dar aos bebês? O que planejar? O que as crianças pequenas tinham condições de aprender, já que os cuidados predominavam na rotina que viviam com elas?

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação - SME, por meio da Divisão de Educação Infantil - DEI, realizou um estudo nas instituições de educação infantil, para verificar como estava sendo implementada a proposta “Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil”. Membro da equipe da Divisão de Educação Infantil, coube-me visitar vários Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI e, a partir dessas visitas, deparei-me com professores que me diziam não saber o que fazer com as crianças pequenas, de até três anos de idade, especialmente os bebês.

Percebi, então, que as ações desenvolvidas com os bebês tinham como foco os cuidados, dissociados do aspecto educativo, e, portanto, alheios à proposta do documento “Saberes sobre a infância”. Esta situação levou-me a refletir sobre a seguinte questão: O que os professores de crianças pequenas sabem? Como ensinam o que sabem às crianças? Em virtude disso, desenvolvi um projeto de pesquisa, com o intuito de responder a estas questões, já que as respostas obtidas levariam a pensar em propostas de formação.

Em busca do problema: Que tipo de saberes os professores de crianças de zero (00) a três (03) anos de idade demonstram na prática docente cotidiana? inicialmente, estudei teóricos que falam sobre os saberes docentes, ao mesmo tempo que enfatizam a importância do conhecimento pragmático na formação do professor, como Perrenoud (1999), Pimenta (1999), Tardiff (2008) e outros.

Todavia, a partir da leitura do artigo de Nunes (2001, p. 29), percebi o interesse cada vez mais crescente de pesquisadores brasileiros pela temática dos saberes docentes, e paralelamente a ele cresceu a preocupação em considerar as práticas do professor como o foco central das políticas de educação, privilegiando-se, desta forma, suas experiências e seu modo de vida.

Na visão de Nunes (2001, p. 33), um dos estudiosos que mais se dedicou ao estudo dos saberes docentes foi Tardiff (2008), para quem, durante muito tempo, o ensino esteve ligado à idéia de vocação e até de maternidade, caracterizando-se, pois, como uma função prática, que tolerava um nível mínimo de formação.

A partir, portanto, da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), segundo Tardiff (2008), a evolução do ensino ocorreu graças à transformação da escola tradicional em *escola de*

massa. A razão dessa evolução, segundo explica o estudioso francês, corresponde às mudanças sofridas pela sociedade, que em se tornando mais complexa, passava a exigir dos seus membros uma formação mais longa e sólida, necessária à adequação das novas exigências econômicas.

Por conta dessas transformações, atualmente, não é suficiente que o professor conheça apenas a disciplina a ser dada, nem mesmo disponha de algumas técnicas para controlar os alunos. A atividade professoral tornou-se muito complexa, exigindo conhecimentos e competências em vários campos, o que, segundo Tardiff (2008), propiciou a busca da profissionalização e a elaboração de uma série de políticas que enfatizam a amplitude da formação docente.

O movimento de profissionalização do ensino, ocorrido em âmbito internacional, nas décadas de 1980 e 1990, deu origem a um movimento em favor da elaboração de um repertório de conhecimentos próprios à atividade docente, o que gerou uma série de reformas na América do Norte, Europa e América Latina, como afirmam Tardiff e Borges (2001), apud (NUNES, 2001).

No Brasil, nos anos de 1990, o movimento reformador contribuiu para a definição de novas políticas de formação dos profissionais, inclusive da Educação Infantil. Integram este momento histórico a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/1996, a criação do Fundo Nacional de desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta de Formação, em nível superior, para os profissionais da Educação Básica.

Nunes (2001, p. 38), enfatiza a década de 1990 como o período em que as pesquisas brasileiras, sob a influência de estudiosos estrangeiros, passaram a investigar os saberes práticos dos professores.

Neste contexto, foram criadas novas instâncias formadoras, como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação, que, no bojo das reformas, propunham uma nova forma de ver o docente.

No entanto, como apontam Moraes e Torriglia (2003), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2003), os novos contornos que se delinearam para a formação docente, a partir da década de 1990, vêm ao encontro de uma reestruturação econômica que tem influenciado as políticas de formação de professores, ao ponto de definir que o professor deve aprender, a partir de sua prática, a dominar certas competências, sem necessidade de aprimoramento intelectual.

Isso me parece grave, principalmente porque o trabalho com as crianças pequenas precisa de professores com sólida formação intelectual, para que as concepções assistencialistas sejam ultrapassadas, e a educação de crianças pequenas seja de qualidade, com profissionais que tenham formação de nível superior, ótimas condições de trabalho e lutem por políticas públicas adequadas à educação infantil.

Concordo com Cerisara (2002, p. 108) e Schultz (2004), quando dizem que os professores de educação infantil devem encontrar o caminho para a profissionalização, assentado em saberes específicos, ao defender que a profissionalização é urgente e que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade.

Porém, apesar da urgente profissionalização dos professores da educação infantil, é preciso pensar numa formação que supere o modelo pragmático, e possa propiciar aos professores todos os conhecimentos necessários a uma prática que considere a criança pequena um sujeito que aprende e produz conhecimentos nas diversas interações que estabelece, o que requer ao professor um conhecimento sólido, fundamentado em diferentes áreas do conhecimento, principalmente daquelas que tratam da infância.

Paralelamente a esses estudos, busquei aprofundar meus conhecimentos na teoria histórico-cultural, que, além de fundamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB 1999), constitui-se como a referência teórica e metodológica para as pesquisas sobre a educação infantil de alguns dos principais pesquisadores da infância, como Kramer (2005) e Kuhlmann Jr. (2004).

A teoria histórico-cultural possibilita um conhecimento sólido e aprofundado do objeto de estudo, e permite um diálogo consistente com a prática docente, uma vez que, segundo Moraes e Torriglia (2003, p. 48), a prática, por si só, é insuficiente para compreender a ação docente.

A teoria, com sua função catalizadora, potencializa o trabalho docente, amplia as possibilidades de reflexão e ação do professor, até mesmo para que ele se posicione politicamente frente as políticas públicas de barateamento da educação infantil, que fazem com que a formação dos professores de bebês seja aligeirada e se contratem recursos humanos com o mínimo de qualificação.

Freire (1999, p. 88) afirma que a perspectiva histórico-cultural, mesmo não tendo tratado diretamente da temática dos saberes docentes, apresenta pressupostos que podem servir de fundamentação a um trabalho de formação que considere o contexto social, cultural e econômico do profissional da educação, percebendo-o como um sujeito de direitos.

Ao afirmar que o conhecimento é construído coletivamente, passando do nível intersíquico para o nível intrapsíquico, Vygotsky (1991) nos possibilita pensar que o profissional aprende nas interações sociais, mediadas pelos conhecimentos culturais e científicos acumulados pela humanidade, e, portanto, nos indica a necessidade de um profissional com um repertório amplo de conhecimentos, que aqui estamos denominando de saberes docentes.

Desse modo, ao pesquisar os saberes docentes, entendo que os pressupostos da teoria histórico-cultural ampliam o olhar do investigador, que parte da aparência e busca a essência, ou seja, busca os nexos constitutivos do objeto de estudo, permitindo uma visão integrada e total, vinculada ao momento histórico e cultural.

Diante de duas concepções: uma do saber docente, que enfatiza o saber da experiência, e de outra, que não fala sobre o saber docente, mas apresenta os pressupostos teóricos para embasar uma ação docente, considerou-se como mais apropriado utilizar o aporte teórico e metodológico da teoria histórico-cultural, no decorrer de minha pesquisa, por acreditar numa concepção que privilegia o conhecimento teórico e científico.

A partir das leituras de Rosa e Andriani (2002, p. 277-279), evidenciou-se que o conhecimento não se dá fora do contexto em que ele é produzido, e expressa as transformações e as contradições do seu tempo. Por isso, considerou-se o método dialético como o mais apropriado, uma vez que ele consegue captar as contradições presentes no contexto, superando as aparências e chegando à essência.

Portanto, baseada na abordagem histórico-cultural e no método dialético, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, que de acordo com Rey (1998), apud (ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 283), considera três pontos, a saber, numa pesquisa desse tipo: primeiro, a relevância está nas idéias, e não nos fatos, considerando que as idéias são produzidas num contexto histórico; segundo, a construção do conhecimento se dá na relação entre o pesquisador e o objeto; e terceiro, os processos de produção de conhecimento são processos de relacionamento entre o pesquisador e o objeto de estudo.

A investigação empírica foi desenvolvida em dois Centros Municipais de Educação Infantil, com duas professoras de crianças de quatro (04) meses a um (01) ano e onze meses, sendo que os critérios para escolha destas professoras foram: trabalhar com crianças pequenas e ser concursado na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Tendo como problema desta pesquisa: Quais saberes os professores de crianças de zero (00) a três (03) anos demonstram na prática docente cotidiana? desenvolveu-se a seguinte

hipótese: Os saberes práticos rotineiros predominam no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos de idade.

O instrumento utilizado na pesquisa foi a observação direta, e os dados coletados foram analisados e interpretados tendo como referencial teórico o pensamento vygotskyano e as idéias dos principais estudiosos da educação infantil, que fundamentam seus estudos na teoria histórico-cultural.

A pesquisa se apresenta organizada em três capítulos:

- Capítulo I: O trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos: um estudo histórico das políticas e concepções educativas, apresenta um histórico do desenvolvimento da educação de crianças pequenas, até a sua institucionalização.
- Capítulo II: A constituição dos saberes docentes para a Educação Infantil na visão histórico-cultural: possibilidades de fundamentação da prática, apresenta os pressupostos da teoria histórico-cultural e faz relações com a educação de crianças pequenas.
- Capítulo III: Os saberes docentes na ação educativa dos professores de crianças de zero (00) a três (03) anos: dialogando com a prática, mostra como a pesquisa foi desenvolvida, analisa as práticas das professoras e discute seus saberes docentes.

CAPÍTULO I

O TRABALHO COM AS CRIANÇAS DE ZERO (00) A TRÊS (03) ANOS: UM ESTUDO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E CONCEPÇÕES EDUCATIVAS

Este capítulo tem como objetivos discutir a evolução da educação de crianças pequenas, bem como as políticas e as concepções que a orientaram desde épocas recentes, a fim de subsidiar a compreensão de como a educação destas crianças vem se constituindo no Brasil. O intuito maior, no entanto, é o de contribuir para o entendimento do contexto sócio-cultural em que a educação infantil foi regulamentada, observando que sua história ainda é recente e está por construir-se.

Atualmente, para a maioria dos estudiosos e dos documentos² elaborados recentemente, é ponto pacífico que a criança deve ser tratada como um ser produtor de cultura e conhecimento, como enfatiza o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que define o seguinte:

Olhar a criança como um ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta, ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, MEC, 2006, p. 13).

Portanto, faz-se necessário compreender que a concepção preconizada atualmente considera a criança, desde bebê, como um ser capaz de interagir e produzir mudanças em seu meio:

A partir do seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos. (BRASIL, MEC, 2006, p. 14).

A partir dessa concepção de criança, entende-se que a Educação Infantil deva ser um espaço propiciador de diversas interações, como afirma Freire (1999, p. 85):

² Ver, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e a Política Nacional de Educação Infantil (2006).

Ela se caracteriza como prática sociopolítica em que os sujeitos – educadores e educandos – produzem conhecimentos acerca do mundo em que vivem, conhecimentos que vão orientar suas ações como sujeitos construtores desse mundo. Nessa relação, educadores e educandos constroem-se e reconstróem-se, colocando em movimento seu desejo, sua subjetividade e seu pensamento.

Em consonância com essas concepções, compreende-se que o profissional que trabalha com crianças de zero (00) a três (03) anos de idade deve ter uma formação qualificada, com vistas a desenvolver um trabalho voltado para as especificidades dessa faixa etária, superando tanto perspectivas assistencialistas, quanto perspectivas escolarizantes. Aquelas, vêem a criança como um ser que necessita apenas de cuidados; estas a têm como um aluno que necessita aprender determinados conteúdos. Ambas desconsideram a criança como um sujeito que aprende na relação dialética com o mundo.

Ao concordar com esta nova concepção, Machado, (2002, p. 102), propõe uma formação docente de caráter interdisciplinar quando escreve o seguinte:

Novas perspectivas em relação ao ensinar/aprender consideram que há uma construção de significações (afetos e conhecimentos) pela criança desde o nascimento, mediada por parceiros adultos ou crianças da mesma idade, mais velhas ou mais novas. No caso, o professor de educação infantil é um especialista no acompanhamento dos processos, envolvendo crianças muito pequenas em um ambiente coletivo e diverso do familiar. Desta re-análise decorrem temas a serem enfocados no campo da pedagogia, das diferentes linguagens, da filosofia, sociologia, antropologia e psicologia, da história e da legislação.

Desse modo, evidencia-se a importância de que o professor de educação infantil domine conhecimentos diversos e peculiares ao trabalho com essa faixa etária, desenvolvendo os saberes necessários ao seu trabalho, fundamentados numa concepção de criança como sujeito de direitos e numa prática educativa intencional, planejada, capaz de propiciar o desenvolvimento integral das crianças. Mas, que saberes são esses, tão peculiares, que os professores de crianças de zero (00) a três (03) anos de idade devam possuir?

Para responder a essa pergunta, faz-se necessário analisar a conjunção dos fatores que configuram o atual cenário da educação infantil, que exige: revisitar a história da educação da infância, as políticas e a legislação pertinentes, e as concepções educativas preconizadas pelos teóricos e pelas instituições de atendimento às crianças.

1.1 O surgimento das instituições educativas para as crianças de zero (00) a três (03) anos: o caráter social da infância em mudança

A concepção atual da criança é fruto de um longo processo histórico, que redundou na mudança da concepção de um indivíduo sem rosto para um sujeito de características próprias, portanto, candidato a um tratamento educacional pedagógico específico.

As transformações demográficas e as mudanças nos modos de produção da vida, no século XIX, foram configurando modos diferentes de perceber e cuidar dos pequenos, que, segundo Hansen (s./d., p. 76), culminaram na idéia recente que se tem de criança: um ser com características próprias, que necessita de espaços para brincar, exercitar e se desenvolver, que deve ter assegurados todos os seus direitos de cidadão. Porém, nem sempre foi assim.

Nas sociedades européias pré-industrializadas, as famílias tratavam logo de encaixar as crianças que sobreviviam ao parto, no modo específico de trabalho exercido pelo núcleo familiar. No Brasil, na visão de Hansen (s./d., p. 77), a situação da família pobre não era diferente, pois segundo escreve: “De modo geral, a família pobre brasileira, até o Império, reproduz a realidade européia. Muitos filhos, alta taxa de mortalidade e emprego das crianças, ainda pequenas, nas atividades do pai”.

As crianças eram consideradas peças importantes na manutenção da vida familiar, do ponto de vista econômico, já que as mães eram vistas como improdutivas, por conta do tempo gasto com a maternidade. Até o século XIX, de acordo com Hansen (s./d., p. 76), uma mulher tinha um filho por ano, ou a cada ano e meio, e a sobrevivência deles dependia de suas capacidades de desenvolver uma atividade produtiva dentro da família.

Ainda no século XIX, a mortalidade infantil era um fenômeno freqüente, pois as condições da gravidez e do parto, bem como as precárias condições de vida e a má qualidade dos cuidados dedicados às crianças, faziam com que a maioria delas não sobrevivesse. De acordo com Becchi e Julia (1998), apud (HANSEN, s./d., p. 77), aquelas que sobreviviam, engajavam-se num tipo de trabalho, conforme a função exercida pelo chefe da família.

Além da mortalidade infantil, segundo Bardet e Faron (1998), apud (HANSEN, s./d., p. 77), o abandono, também, se caracterizava como um fenômeno frequente, uma vez que existiam muitos filhos ilegítimos e as mulheres solteiras deveriam defender sua honra. As crianças abandonadas eram entregues às ‘rodas dos expostos’ (um guichê rotativo onde era depositada a criança rejeitada) que se caracterizavam como instituições destinadas a acolher a infância abandonada. Muitas dessas crianças morriam, dadas as condições precárias de vida a que eram expostas.

A primeira Casa das Rodas do Brasil foi criada em Salvador, em 1726, perdurando até 1950, o que indica uma longa existência desse tipo de instituição, assim descrita por Hansen (s./d., p. 77):

As “rodas” eram o lugar da “infância ilegítima”, das crianças órfãs de pai, de mãe, ou de ambos, de filhos de meninas jovens e de muitos filhos legítimos dos quais as famílias não tinham condições de cuidar. Estes eram levados aos asilos, ainda recém-nascidos, e, muitas vezes recuperados pelas próprias famílias, quando completavam 2 anos. Aparentemente, as famílias entregavam as crianças a essas instituições durante o período em que o ônus era maior, pois a maternidade impedia a mulher de trabalhar. No Brasil escravista, mulheres escravas eram obrigadas a abandonar seus filhos para se tornarem amas-de-leite.

A Revolução Industrial, na Europa do século XIX, deu início a uma reviravolta na forma como as famílias se organizavam para cuidar e educar as crianças. As mulheres começaram a trabalhar nas fábricas e, segundo Didonet (2001, p. 12), as crianças ficavam sozinhas, o que desencadeou problemas de desnutrição, acidentes domésticos e mortalidade infantil.

Na segunda metade do século XIX, a classe burguesa européia, preocupada em organizar a vida em sociedade, para garantir o trabalho feminino nas indústrias e a expansão do capitalismo, reconhece que cabe à família a responsabilidade de cuidar dos filhos, uma vez que as instituições que recebiam as crianças a elas entregues contribuía para a imoralidade do abandono e da marginalização, o que se reflete no insurgimento contra as Casas das rodas, também no Brasil.

Porém, de acordo com Didonet (2001, p.12), no clima da Revolução Industrial, do culto da ciência e do progresso, as instituições para guarda das crianças foram, aos poucos, se organizando. Na França, elas se chamavam *garderie*, na Itália, *asili*, e *écoles gardiennes*, na Bélgica. Para Didonet (2001), a expressão *guardería* é usada até hoje em vários países latino-americanos para referir-se às instituições que atendem crianças de até três (03) anos, com o objetivo de guarda e proteção.

Com a Proclamação da República, em 1889, o Brasil passou a se preocupar com a saúde pública, incorporando a idéia de assistência científica à infância sob a forma de higienismo, sanitarismo e puericultura. Articulações diversas entre os mais variados setores da sociedade visavam constituir uma sociedade moderna que não só mantivesse os privilégios sociais já alcançados para os setores sociais dominantes, mas colocasse o Brasil numa posição privilegiada no cenário internacional, como país que se adequava a modernidade, à semelhança dos países industrializados.

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, de acordo com Kuhlmann Jr. (2004, p. 14), estava em

[...]consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, [...] previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

O que quer dizer que a ciência era utilizada com o objetivo de controlar e adequar a população de mais baixa renda para a subserviência. A justiça e a medicina, assim como a educação, tratavam de oferecer seus conhecimentos de forma a atender aos anseios do Estado pela consolidação do capital, informando aos pobres o seu lugar nessa nova organização social.

Coube à assistência, pois, oferecer um atendimento assistencialista, com recursos irrisórios às crianças pequenas, o que marcou o surgimento da creche como local de guarda para que as crianças não ficassem à mercê da miséria, tal como descreve Kuhlmann Jr. (2004, p. 82):

A creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

A avaliação de Kuhlmann Jr. (2004) deixa perceber uma ambigüidade na conceituação e, sobretudo na política voltada à instituição creche. Ela continuava sendo uma instituição de ‘socorro’ às crianças abandonadas. E, apesar do discurso de que elas haviam se modernizado, na realidade, apenas revestiam de uma nova roupagem a “roda dos expostos”. A segregação e a pobreza as marcavam.

Ainda de acordo com Kuhlmann Jr. (2004, p. 64-65), a idéia da assistência científica, que invadiu o Brasil no século XIX, visava desenvolver a conformação e a resignação por parte das classes mais pobres, uma vez que o atendimento institucional que recebiam era visto como uma dádiva aos que se portassem de forma correta, assegurando assim a ordem e o progresso do país.

Neste sentido, conforme Kuhlmann Jr. (2004), o Estado brasileiro passou a acolher as crianças pobres, oferecendo-lhes instituições de guarda e proteção. Tal feito, além de conferir ao Estado mérito de *civilidade*, de partícipe da modernidade, contribuía para banir a miséria

do meio social, ao possibilitar às mulheres, aos homens e às crianças mais velhas o ingresso nas fábricas. Essa iniciativa de acolher a criança estava alicerçada, como já foi dito, numa concepção de assistência científica, assentada nas idéias capitalistas.

Os homens de ciência, segundo Kuhlmann Jr. (2004), vistos, então, como os detentores da verdade, e a serviço da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo, preconizavam as idéias, que resumo a seguir:

- todas as medidas em favor dos trabalhadores se apresentavam não como um direito, mas como mérito daqueles que se mostrassem mais subservientes e disciplinados;
- tanto o Estado quanto as organizações das sociedades civis deveriam se unir em torno da caridade aos menos favorecidos;
- o método científico serviria para sistematizar as ações em favor dos pobres e indigentes, com base em interpretações naturalizadas e cristalizadas das relações e estruturas sociais.

Portanto, com base no cientificismo, o Brasil, juntamente com outros países, se organizou para mostrar propostas e produtos, nas diversas exposições internacionais que ocorreram, daí por diante, a fim de ser visto como um país civilizado e moderno. Os produtos educacionais ganharam destaque em muitos momentos, como na exposição de Viena, em 1873, em que foi exibido um modelo de jardim de infância, baseado nas idéias froebelianas.

Com o intuito, pois, de concretizar essas idéias assistencialistas, o Brasil criou, em 1899, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), considerada a mais importante entidade desse período, cujo caráter era o de prestar assistência aos menos favorecidos, como descreve Kuhlmann Jr. (2004, p. 86):

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina-ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido – e extra-uterina – que incluía o programa Gota de Leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas-de-leite, exame das mães que pedem leite esterilizado pra seus filhos, e vacinação. O IPAI promoveu concursos de robustez para bebês, atribuindo prêmios em dinheiro às mães que aleitavam seus filhos.

Na sua análise da situação, Oliveira (2002) chama atenção para o atendimento dado às crianças pobres, e que, até então, significava oferecer uma educação de baixa qualidade, com a intenção de prepará-las para aceitarem as condições sociais às quais estavam submetidas. O assistencialismo seria, nesse sentido, uma concepção preconizada para a resignação, que privilegiava o ensino moralizante, promovendo uma educação que controlava e se adaptava às exigências sociais e econômicas da época.

O pensamento higienista, baseado na concepção assistencialista, infiltrou-se na vida social privada e o Estado paternalista procurava controlar os infantes e as famílias, determinando a conduta moral da população pobre, por meio, principalmente, da medicina, da justiça e da religião, marcando a diferença entre as concepções educativas destinadas às crianças, tal como descreve Muller (2007, p. 73-4):

A política de controle sobre a infância caracteriza-se de maneira diferente para diferentes classes sociais. [...] a submissão das crianças ricas à autoridade pedagógica era a condição para que pudessem mais tarde assumir funções de governo. Para a infância pobre estavam destinados os hospícios, hospitais e outros espaços com medidas corretivas que modelariam a formação destes meninos e meninas.

Nesse contexto assistencialista, a creche foi se constituindo como uma solução paliativa para vários problemas sociais, como a exigência de mão de obra feminina, imposta pela industrialização, como também a fremente necessidade de incluir o país nos moldes do mundo moderno, eliminando a miséria e o abandono. Até então, nenhuma alusão às especificidades das crianças, aos seus direitos, às suas formas de ser e de pensar, tal como observa Vieira (2007) apud (KUHLMANN, 2004, p. 87-88):

A creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos, tais como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da pequena infância. [...] a expressão *mal necessário* foi utilizada para caracterizar a creche por autores que a preconizavam. No entanto, se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação.

A primeira creche brasileira de que se tem registro foi a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, que se destinava aos filhos dos operários que ali trabalhavam.

Porém, vinte anos antes, em janeiro de 1879, ainda no Rio de Janeiro, foi lançado um jornal destinado às mães burguesas, intitulado *A Mãe de Família*, onde aparecem as primeiras referências à creche no Brasil. O artigo que se referia à creche, apontava apenas uma diferença entre a brasileira e a de outros países: a de que ela seria o local para guarda de crianças de mães que trabalhavam como domésticas, ao contrário do que ocorria em outros países, como na França, em que as creches eram vistas como local de atendimento às crianças filhas de mães operárias.

Em oposição a essa concepção atribuída às creches, os primeiros jardins-de-infância criados em 1875, no Rio de Janeiro, e, em 1877, em São Paulo, sob a responsabilidade de instituições privadas, se orientavam por outra concepção. Os jardins de infância públicos ou privados se destinavam às crianças das classes sociais mais favorecidas, com o objetivo de educá-las.

A criação de instituições diferentes para clientela diferentes só contribuiu para consolidar a política assistencialista dirigida às creches para as crianças pobres. Aos poucos, as posições preconceituosas em relação às crianças pobres foram se consolidando, pois a elas destinavam-se as creches, que se impuseram não como dever social, mas como uma política assistencialista.

Porém, como afirma Kuhlmann Jr. (2004), embora existissem referências à implantação dos jardins-de-infância para as crianças pobres, não houve interesse do Estado em propiciá-los à população de baixa renda. A compreensão da exigência de um caráter pedagógico reforçava a idéia de que eles deveriam ser destinados às famílias abastadas, e as creches ou asilos, por sua vez, se destinariam aos pobres. É o que se verifica no relatório do inspetor geral da Instrução Pública, Bandeira Filho (1883), apud (KUHLMANN JR., 2004, p. 84), em visita aos jardins-de-infância nos países da Europa:

Na Áustria e Alemanha, principalmente, os *Kindergarten* ainda são reputados uma instituição fora do alcance das classes populares; estas levam seus filhos para os asilos, que os guardam durante o dia, e mais se preocupam com a propaganda religiosa. As classes médias e as superiores, pelo contrário, enviam seus filhos aos institutos mantidos pelas associações (*Vereinkindergarten*) ou contratam senhoras que educam em casa as crianças conforme os preceitos do sistema. (...) O sistema Froebel é uma reforma exclusivamente pedagógica. Seguramente convém introduzir nos estabelecimentos de caridade destinados às crianças aquela educação racional, a única compatível com o progresso científico; mas não se confundam causas tão essencialmente distintas.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2004 p. 208), tanto os jardins de infância quanto as creches eram instituições voltadas para a educação das crianças, mas destinados a parcelas diferentes da população, o que continuou evidenciando diferentes concepções educativas:

O jardim-de-infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas, ou qualquer outro nome que se lhes desse e que as assemelhasse às *salles d'asile* francesas seriam assistenciais e, portanto, não educativas. Entretanto, essas últimas também educavam, todavia não para a emancipação, mas para a subordinação.

Esta afirmação de Kuhlmann Jr. (2004) evidencia que as políticas que iam se constituindo para as crianças da creche tinham a intenção, ainda que não explícitas, de mantê-las, e às suas famílias, sob as mesmas condições sociais e econômicas em que viviam, segregando-as a uma educação para a aceitação e a subordinação, no sentido de prepará-las não só para o trabalho nas fábricas, mas para a expansão da Revolução Industrial no Brasil. Às crianças da elite, eram reservados os jardins-de-infância, o que garantiria a continuação da burguesia no poder e aprofundaria, ainda mais, as desigualdades sociais.

O acelerado crescimento urbano e industrial, no início do século XX, levou um grande contingente de mulheres trabalhadoras a reivindicar melhores condições de trabalho e a criação de locais para guarda e atendimento das crianças. Na década de 1930, o Estado criou estratégias articuladas de repressão a esses movimentos, de um lado, e de concessão de alguns benefícios sociais às classes trabalhadoras, do outro, com a intenção de regular todos os atos da vida das camadas populares.

No que se refere à concessão de benefícios sociais aos trabalhadores, com o objetivo de controlá-los, é preciso fazer referência à criação da Consolidação das Leis do Trabalho – (CLT), em 1943, que determinava às empresas com contingente acima de trinta (30) mulheres, que providenciassem um lugar para a guarda das crianças no período da amamentação, o que não significa uma preocupação com a educação das crianças, mas sim com a expansão do processo capitalista, por um Estado populista, como afirma Freitag (1979, p. 50):

A política educacional do Estado Novo, não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma *chance*.

De 1940 a 1960 os programas compensatórios, de prevenção à saúde e garantia ao trabalho feminino se expandiram e se consolidaram nas décadas seguintes. De acordo com Soares (1996, p. 31), a educação também incorporou o discurso dos programas compensatórios, que se baseavam, principalmente, na ideologia da privação cultural. Para a autora,

É significativo verificar que os conceitos de “deficiência cultural”, “privação cultural”, “carência cultural” tenham surgido exatamente em países em que essas características de pluralismo cultural se somam à organização capitalista da sociedade. Ora, nessas sociedades, os padrões culturais dos grupos dominantes, justamente e apenas porque são os padrões desses

grupos, passam a constituir a cultura, socialmente privilegiada e considerada “superior”, a única “legítima”. Os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma “subcultura” avaliada *em comparação com* a cultura dominante, isto é, com os padrões idealizados de cultura, que constituem a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados. É assim que a diferença se transforma em *deficiência*, em *privação*, em *carência*. Trata-se, na verdade, de uma atitude etnocêntrica, para a qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior.

Ancorada na idéia de educação compensatória, as instituições educativas destinadas às crianças pobres buscam compensar suas privações culturais através de programas preventivos, ou melhor dizendo, assistencialistas, que, como dito anteriormente, informam a elas qual o seu lugar na organização social e produtiva capitalista.

A educação compensatória, que marcou o atendimento as crianças pequenas no final dos anos de 1970, visava oferecer um ambiente rico em estímulos para que elas se desenvolvessem e superassem suas deficiências.

Desse modo, foram criadas instituições de caráter educativo, por meio de um atendimento em grande escala e a baixo custo para as camadas populares, o que consolidava ainda mais o caráter assistencialista da educação de crianças pequenas, que desde o início do século vinha se afirmando no Brasil. Assim, na visão de Corrêa, apud (D’ANTOLLA, 1983, e CORRÊA, 2001):

[...] o importante era atender a todas as crianças “necessitadas”, não sendo possível preocupar-se com padrões de qualidade para esse atendimento e, por outro, que era preciso otimizar os poucos recursos disponíveis, além de envolver a comunidade nessa tarefa. A idéia também se difundiu pelo país; na cidade de São Paulo, por exemplo, projetos chamados falaciosamente de “participacionistas” propuseram o trabalho voluntário, por parte das mães, junto às escolas de educação infantil, com agrupamentos de até 70 crianças para uma professora e mais uma mãe-monitora”.

Ou seja, a origem social das crianças influenciou sobremaneira a concepção de criança e de educação, o que marcou a idéia de creche como local de guarda das crianças pobres, de assistência às suas faltas e privações. Essa visão tinha como subsídio teórico a teoria da privação cultural, que apontava as diferenças como deficiências. Apesar dessa visão, Didonet (2001, p. 25) anuncia o surgimento de novas práticas educativas, e afirma que:

A creche é uma instituição velha e nova ao mesmo tempo. Ainda hoje persistem visões e realidades de creches-depósito-de-criança, mas já se vêm adicionando elementos de uma visão diferente e consolidando a prática da creche como ambiente de interações sociais construtivas.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2004), foram os movimentos feministas, nutridos no bojo da intensa organização dos movimentos sociais, da década de 1960, que começaram a reivindicar instituições educacionais de qualidade. As mulheres da classe média, ingressadas no mundo do trabalho, começaram a clamar por uma educação que não fosse assistencialista. Esse movimento ganhou a adesão da classe popular, multiplicou o número de creches e jardins-de-infância.

Todavia, a discussão da necessidade de criar creches no Brasil vem se consolidando pela pressão popular, contrariando o enfoque médico-higienista preconizado pela assistência científica, ainda prevalente nos dias atuais. Ao lado disto, atualmente, há uma preocupação dos profissionais da educação infantil em propiciar às crianças um atendimento que promova o seu desenvolvimento integral, e que amplie seus conhecimentos, na busca por um ensino que supere as antigas concepções assistencialistas.

É o que observa Cerisara (2002, p. 23) quando conjuga a preocupação dos educadores à LDB 9394/1996, assim:

Inseridas em um contexto em que apenas recentemente a creche é reconhecida no campo da educação, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 - as educadoras de creches vieram construindo as suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa.

Assim, a regulamentação da educação infantil, no Brasil, se dá em meio a um novo modelo econômico, denominado neoliberal, que veio se consolidando no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. O impulso dado à defesa do *Estado Mínimo* influenciou as políticas concernentes à educação das crianças, como atestam alguns documentos do Ministério da Educação - MEC - para esse nível de ensino e que influenciaram a prática dos professores de bebês, como é o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A Constituição de 1988, pressionada pelo desejo popular por uma educação de qualidade, garantiu a educação às crianças pequenas, já que as considerava sujeitos de direitos. Porém, mesmo diante das novas prerrogativas, o Estado continuou a se eximir de suas responsabilidades sociais, o que requer da sociedade uma atuação constante de movimentos sociais que lutem pela consolidação dos direitos das crianças.

1.2 A educação das crianças de zero (00) a três (03) anos em vias de regulamentação: tentativas de efetivação dos direitos

As políticas públicas para as crianças de zero (00) a três (03) anos vem sendo traçadas num cenário de grandes embates e pressões, em que as estruturas de poder e dominação presentes, desencadeiam conflitos que emergem em diferentes setores da sociedade, tal como descreve Azevedo (1997, p. 5): “Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

No embate e no clamor dos movimentos sociais, pois, as políticas para a educação infantil foram se constituindo em torno de alguns referenciais. O primeiro deles se esboça na Constituição Brasileira de 1988, que apresenta a Educação Infantil como dever do Estado, instituído, tornando-o, desde então, o responsável pelas creches e pelas pré-escolas.

Ao garantir, no seu artigo 5º, o princípio da igualdade, isto é, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, a referida Constituição fixa, no seu artigo 3º, como objetivo, “reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Assim, garantindo a educação da infância com o intuito de contribuir para a igualdade de condições, a Constituição Brasileira abre a luta pela consolidação da idéia de criança cidadã.

A elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), em 1990, ampliou a concepção de criança como sujeito de direitos e constituiu-se em uma carta de princípios, firmando os direitos e os deveres das crianças e garantiu visibilidade e dinâmica às ações em prol da infância. É o que reza o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

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

No Art. 4º, assegura estes direitos ao descrever as atribuições e os direitos dos responsáveis, assim:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Então, ao confirmar a natureza da criança como cidadã, ao tratar das questões ligadas à infância, o ECA, segundo Zannini (2002, p. 22), institui uma estrutura que

[...] projeta uma dinâmica de atendimento resultante da descentralização administrativa e do princípio da democracia participativa, através de criação de conselhos nos quais têm assento as representações dos órgãos públicos e das organizações não-governamentais. Ademais, o seu amplo alcance de objetivos e ações permite associar educação e assistência, na efetivação do atendimento global à criança, o que torna um instrumento convincente na “percepção da democracia e da cidadania”.

A formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, em 1996, ao instituir a educação infantil como primeira etapa da educação básica, constituiu um importante passo para a concretização do direito à educação, previsto pela CF/88 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao referir-se, pois, à educação infantil, a LDB 9394/1996, afirma os seguintes princípios, aqui resumidos: a educação torna-se direito da criança e dever do Estado; o atendimento deve ser oferecido em creches e pré-escolas, apesar de não ser obrigatório, e deve ser gratuito para todas as crianças de todas as classes sociais; a Educação Infantil precisa atender a padrões mínimos de qualidade; o acesso a ela deve ser contemplado conforme prioridade legal e constitucional.

Ao assegurar a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, a LDB 9394/1996 prevê a formação docente de nível superior, em graduação plena, a ser realizada em universidades e institutos superiores de educação, ao mesmo tempo em que admite, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Estas garantias, todavia, têm possibilitado aos governantes baratear cada vez mais a educação das crianças pequenas, aproveitando-se das barreiras que a legislação impõe à demanda pela profissionalização docente. Tal política, sem dúvida, colabora com o fortalecimento de uma economia neoliberal, uma vez que o Estado deixa de investir em profissionais com formação em nível superior, em especial no que se refere à creche, devido à prevalência da concepção assistencialista nos meios educacionais e políticos, em detrimento da idéia recente de criança cidadã.

A esse respeito, Ronchi e Castro (2002, p. 47) fazem oportunas considerações quando enfatizam que,

Um trabalho de educação consistente e de qualidade requer uma política de investimentos, de destinação de recursos, de viabilização de condições físicas e materiais, ao lado do que consideramos de extrema importância: a

existência de recursos humanos qualificados. Para tanto, uma política de educação efetiva deve contemplar uma política de formação profissional, de forma a instrumentalizar a práxis educativa dos agentes mediadores de sua concretização.

No intuito de assegurar a finalidade da Educação Infantil, auxiliar no desenvolvimento integral da criança (aspectos físico, psicológico, intelectual e social), em complemento à ação da família e da sociedade, a LDB 9394/1996 delega aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil, chamando a atenção para a importância de se estabelecer diretrizes que orientem esse nível de ensino. É o que estabelece o seu artigo 13º, quando coloca as novas competências do professor, a saber:

participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; [...] ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) - DCNEI, previstas pela LDB nº 9394/1996, regulamentam os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados no trabalho com as crianças de 0 a 5 anos³, por todas as instituições de educação infantil, já que este é um documento de caráter mandatório.

Ao definir que as propostas pedagógicas devam se fundamentar nos princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; nos princípios políticos de direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e nos princípios estéticos de sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais, definem a extensão e a profundidade que elas devem atingir.

Além disso, as referidas Diretrizes normatizam a construção das propostas pedagógicas e sua gestão para esta área, com relação a alguns princípios gerais básicos e que são nevrálgicos à educação infantil que hoje se pretende desenvolver, a saber: o da identidade de todos os envolvidos com ela; a integração das funções educar e cuidar em todas as atividades a serem programadas e desenvolvidas, como a especificidade epistemológica para

³ Chamamos a atenção para o fato de que a idade de 0 a 5 anos na Educação Infantil decorre da homologação da Lei 11.114/2005, de 16 de maio de 2005, que determinou ser obrigatória a matrícula de crianças de seis (06) anos de idade no Ensino Fundamental. No entanto, em alguns documentos e citações que aparecem neste estudo, a faixa etária contemplada pela Educação Infantil ainda era de 0 a 6 anos (Parecer CNE/CEB nº 18/2005).

esta faixa; o da interação do conhecimento nas suas mais diversas áreas e a vida cidadã em todos os seus aspectos, de modo a construir nas crianças saberes e valores culturais sociais, universais e específicos; a gestão democrática e o manejo interdisciplinar em relação ao ensino-aprendizagem e ao processo avaliativo, todos voltados à construção e não apenas à promoção.

Assim, com a preocupação fundamental de trabalhar a especificidade da Educação Infantil, as referidas Diretrizes requerem do profissional algumas atitudes básicas, a saber:

Embora crianças de 0 a 6 anos comuniquem-se de maneiras distintas, expressando suas emoções, sentimentos, afetos, curiosidades e desejo de compreender e aprender, gradualmente, todas estas capacidades estão presentes desde o início de suas vidas e manifestam-se, espontaneamente ou através da interação entre elas próprias e com os adultos. O papel dos educadores atentos, organizando, criando ambientes e situações, contribui decisivamente para que os bebês e as crianças um pouco maiores exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente. (BRASIL, 1998, p. 13).

Anteriormente às DCNEI, outros documentos produzidos pela Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI - do Ministério da Educação, no período de 1994 a 1998, impulsionaram as discussões sobre a especificidade da educação infantil e geraram grandes debates. São eles: Política de Educação Infantil (1993); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994); Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995); Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise (1996) e Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para Educação Infantil (1998), entre outros.

Segundo Barreto (1995, p. 140), a Coordenação Geral de Educação Infantil comemorou o destaque que recebeu na LDB, apesar de considerar urgente a necessidade de uma ampla articulação social em prol da garantia de uma educação de qualidade em âmbito nacional.

Porém, as discussões promovidas nesse período pela COEDI, que contavam com a participação democrática dos envolvidos com a educação infantil,

[...] visavam, sobretudo, apoiando-se na produção de conhecimento dos diferentes grupos de pesquisas, criar uma cultura nas unidades de educação infantil de práticas que respeitem as crianças e que motivados pelo debate, objetivavam construir um projeto político pedagógico em consonância com a

pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira enraizada, porém, na cultura local. (Palhares e Martins apud CARVALHO, 2002, p. 172).

Essas discussões foram interrompidas, e foi elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que, de acordo com Arce (2001, p. 259) tem profundas conexões com o interesse do capital pela educação, em especial pela educação básica e técnica, que preparam o trabalhador para o mundo do trabalho, exigindo do professor uma formação pragmática, aligeirada. Esta opção do MEC nos leva a refletir, pois, sobre os saberes docentes e a sua consistência e abrangência, deixa o seguinte questionamento: Que tipos de conhecimentos a professora de educação infantil deve dominar: os básicos, os instrumentais que dispensam uma formação de nível superior?

Ao discutir as idéias neoliberais e sua visão de formação mínima para os professores, Arce (2001, p. 262) aponta não só a fragilidade desse pensamento, ao considerar desnecessário ao professor uma formação intelectual coerente, como os riscos que ele próprio e o ensino correm. Reforça o ranço assistencialista ainda não expurgado da educação infantil e dificultador do processo de constituição de uma prática pedagógica alicerçada numa abordagem teórica consistente como a da teoria histórico-cultural.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apesar do seu caráter orientador e não mandatário, difundiram o ideário da formação aligeirada, comprometendo anos de luta da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), por uma formação profissional sólida do professor de educação infantil. Ao identificá-lo como um conjunto de instruções e receitas de fácil aplicação e que não obrigam o investimento de recursos na educação infantil, Arce (2001, p. 269), assim os avalia:

[...] torna-se fácil o escamoteamento de um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação. O vale tudo; obrigando seu profissional a se afastar cada vez mais da condição de professor que ensina, que deve possuir competência (que sugere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

Apesar de considerado atualmente uma referência entre os educadores, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também sofreram uma série de críticas de outros pesquisadores da Educação Infantil, como as de Cerisara (2003), indicando a necessidade de serem repensados, em especial, por terem se afastado das especificidades desse nível de ensino.

As críticas apontavam ainda o caráter escolarizante e distanciado das diferentes realidades existentes no nosso país, além da necessidade de ampliar a discussão em torno das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. A discussão tinha como fundamento o caráter próprio da cultura infantil, por entender que, se as crianças de 0 a 6 anos possuem especificidades, não se adequariam ao modelo escolarizante, proposto como tentativa de superar uma educação de baixa qualidade, devido às marcas assistencialistas que adquirira ao longo dos anos.

Ancorado nas mesmas idéias neoliberais, o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela LDB nº 9394/1996, criado em 2001, com a preocupação de atender à *racionalidade financeira*, recebeu de Saviani (2008, p. 197) a seguinte análise:

A lógica que presidiu a proposta do MEC é, como se assinalou, a da racionalidade financeira. Compreende-se, então, porque o socorro aos bancos tem precedência sobre o socorro às escolas. A referida lógica explica-se pela própria estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica, [...] as condições atuais, em que a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à “abordagem neoliberal das políticas públicas”

Assim, o Plano Nacional de Educação (2001), ao estabelecer o compromisso do Poder Público (União, Estado e Município), fixou as seguintes metas de atendimento à educação da criança pequena: 30% das crianças de 0 a 3 anos em 5 anos e 50% em 10 anos. Todavia, de acordo com Carvalho (2002, p.173), observa-se aí uma falta de compromisso com o atendimento à criança pequena, uma vez que as metas ainda não foram alcançadas, a demanda por atendimento cresce assustadoramente e as fontes de recursos financeiros não foram especificadas.

Aliada a isso, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) acabou prejudicando a educação infantil, pois em direção a ela não foram alocados recursos específicos. A substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tem alargado os recursos oferecidos a esse nível de ensino, porém ainda não de forma suficiente, como aponta Saviani (2008, p. 321-322):

[...] a circunstância da aprovação do FUNDEB, um fundo meramente de natureza contábil, não garante os recursos suficientes para dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar

civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia.

O retrocesso do investimento observado nas áreas sociais, por influência das políticas neoliberais, recebeu de Fullgraf (2002, p. 36) a seguinte crítica:

A materialidade das reformas educacionais dos anos 90 influenciadas pelos organismos multilaterais que visam, sobretudo, a eximir o Estado de suas obrigações sociais, promovem um novo ator como parceiro do estado para ampliar as vagas na educação infantil: as entidades sociais. Os efeitos dessas determinações se concretizam em programas não formais de atendimento às crianças de baixo investimento para o Estado, tensionando o proclamado na legislação brasileira.

Quanto aos critérios utilizados para a distribuição dos recursos do FUNDEB, um artigo da Folha On-line (2007), os relacionam ao número de alunos matriculados em cada nível de ensino. Desta forma, sem dúvida, as crianças de 0 a 3 anos serão as mais prejudicadas, porque segundo avaliação de Carreira (2007), tal política

[...]constitui uma das situações mais vulneráveis da educação pública. Segundo o IBGE, somente 11, 7% da população de 0 a 3 anos têm acesso às creches. Avaliação técnica realizada pela Câmara dos Deputados no início de 2005 apontou que a meta do Plano Nacional de Educação (lei aprovada em 2001) de chegar a 50% de cobertura na educação infantil de 0 a 3 em 2011 não será alcançada caso não ocorra uma mudança significativa das condições de financiamento da área, sob responsabilidade constitucional dos municípios.

Os dados constantes da exposição de Carreira (2007), então, levam-nos à constatação de que a educação das crianças de 0 a 3 anos continua sendo dirigida por políticas públicas destinadas apenas a socorrer a pobreza, ao invés de garantir o direito à educação para todas as crianças, a partir de um projeto político e nacional, que tenha como finalidade educativa a formação de sujeitos críticos e criativos.

Em se tratando das políticas públicas locais, a Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia conta com os recursos do Tesouro Municipal e vem tentando se adequar ao que os documentos legais determinam. Para nortear o trabalho com a educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação se atém às orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB 1988), à Resolução nº 194/2007 do Conselho Municipal de Educação, ao Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil, às Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (renováveis a cada ano) e à proposta política “Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil”. Este último

trata das concepções de criança, de educação infantil e de ação educativa, fundamentais às ações cotidianas com as crianças atendidas pelas instituições goianienses.

Resultante de um processo de construção coletiva, a elaboração da proposta política para a educação infantil, iniciada em 2002, envolveu várias equipes: Divisão de Educação Infantil - DEI, Unidades Regionais de Educação - URE - e Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CEFPE, bem como representantes dos dirigentes e dos professores de educação infantil. Com o objetivo de construir uma proposta para a educação infantil que rompesse com as concepções assistencialistas, que possibilitasse aos professores os saberes específicos ao seu trabalho com as crianças, o documento foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 2004 e continua em vigor.

Com uma visão integrada da Educação Infantil, que não diferencia o trabalho realizado com crianças de 0 a 3 anos, daquele desenvolvido com as de 4 a 5 anos, o documento se baseia na compreensão de que os cuidados e a educação são aspectos intimamente relacionados para quem lida com essas duas faixas etárias.

Isso significa uma tentativa de superar a concepção assistencialista, ainda predominante no atendimento às crianças pequenas, como denunciam Machado et al (2002):

Na verdade, o que vem sendo denunciado insistentemente é que o projeto de atendimento em creches, no campo da assistência, sempre teve uma intencionalidade educativa própria: ser um projeto educativo voltado para a população pobre. A condição de pobreza das crianças atendidas justifica hoje, por exemplo, o desleixo com a organização dos espaços, a super utilização de sucatas como brinquedos para as crianças ou obsessiva preocupação com atividades “pedagógicas”.

Centrado nas idéias de que os saberes são produzidos nas diferentes interações entre os sujeitos, que a formação docente é um processo contínuo e que o professor deve ser um pesquisador, aberto ao novo e ao conhecimento, o documento pretende construir a identidade da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia - RME. (Goiânia, SME, 2004, p. 58).

Organizado em quatro capítulos, que trata, o primeiro, da história da educação infantil, inclusive na Rede Municipal de Educação de Goiânia; o segundo, das concepções de infância, desde as mais antigas até a de criança sujeito de direitos; o terceiro capítulo, a questão da aprendizagem e do desenvolvimento discutidas sob o foco da teoria histórico-cultural, numa tentativa de superação das concepções inatistas e ambientalistas, que entendem a criança como um ser a-temporal e a-histórico; e o quarto capítulo, que discute a importância da ação

educativa como garantia do direito de vida plena para a criança, de um lado, e da exigência do professor ser sujeito de sua ação, do outro.

A proposta política para a educação infantil requer, portanto, um profissional com uma formação intelectual sólida, o que não condiz com as atuais concepções aligeiradas de formação que dificultam a produção de conhecimento dos professores, o que faz com que eles busquem trabalhar tendo como base apenas alguns manuais ou livros didáticos.

Além de conhecer a história de como a creche foi se constituindo como um espaço de guarda das crianças, conhecer os documentos legais e as políticas públicas para a educação infantil, faz-se necessário conhecer outras concepções de educação, constituídas na Modernidade, que ainda estão presentes no trabalho de muitos professores, e que fundamentam boa parte das práticas educativas, conforme se observou na pesquisa.

1.3 A construção de uma pedagogia da infância: concepções e propostas educativas no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos de idade

No item anterior foram feitas menções a concepções de infância ou de criança, consideradas inatistas e ambientalistas, que geraram práticas espontaneístas ou redentoras.

Variada tem sido a gama de concepções pedagógicas que vieram orientando o trabalho docente com crianças pequenas na história da educação e da educação brasileira, da época iluminista até os dias atuais.

Dos inatistas aos iluministas e destes aos vygotskyanos, a criança e sua educação foram pensadas sob os mais variados enfoques. Resgatar esses saberes dos estudiosos e pesquisadores, como será feito a seguir, com base no quadro I, em anexo, é importante para dois propósitos: a) entender o por que essas concepções, de uma forma ou de outra, inspiraram as políticas educacionais e a prática pedagógica nesta área; b) avaliar o rumo da prática docente e, portanto, a origem dos saberes docentes que a envolvem.

De modo específico, pensar a prática pedagógica docente, sob o olhar da teoria histórico-cultural, tal como este estudo se propõe, remete à discussão de concepções anteriores, que influenciaram não só a organização da educação infantil, mas a própria concepção do papel desta etapa da educação básica.

A seleção desses autores recaiu sobre aqueles que, de modo especial, destacaram a especificidade que a infância exigia ou enxergaram o papel participativo da criança, tais

como: Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Montessori ((1870-1952), Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), entre outros.

Contudo, apesar desses autores conceberem a criança como um sujeito que tem suas especificidades, eles diferem substancialmente em suas concepções de educação. Enquanto Rousseau difundiu a idéia de natureza humana boa, Froebel defendeu a idéia de desenvolvimento como consequência natural da aprendizagem, que por sua vez, decorre da brincadeira.

Piaget enfocou o aspecto maturacional ou biológico como o mais importante, enquanto Dewey enfatizou o papel preponderante das experiências escolares em consonância com os ideais da democracia burguesa e Montessori, partindo de uma visão empírica de educação, defendeu que o ambiente gera aprendizagem.

Assim, por tratar esta dissertação, em especial, do saber docente para esta área, tornou-se necessário mergulhar no universo desses autores e suas idéias para delas extrair aquilo que constituísse um conhecimento elaborado ou mimetizado na prática docente do profissional que atua com a criança pequena.

Não seria demasiado destacar a repercussão que as idéias desses autores ganharam no final do século XIX e inícios do século XX, ao serem incorporadas nas propostas pedagógicas escolares, que se deve a dois fatores: o reconhecimento por eles das especificidades das crianças como ser diferente do adulto e à idéia de participação ativa que lhes conferem no processo de aprendizagem. Porém, e apesar disso, alguns desses autores ainda denunciam uma criança sem rosto, ao mesmo tempo em que destacam a importância do contexto sócio-cultural como constituinte da ação educativa.

Na organização dessa discussão, serão observados tópicos específicos referentes a cada autor: conceitos básicos fundamentais, como os de criança, de educação, de aprendizagem e desenvolvimento e de trabalho docente, que eles defenderam, a fim de subsidiar o debate em torno dos saberes docentes dos professores de educação infantil. (em anexo).

Inicialmente, faz-se necessário pontuar que as idéias iluministas trouxeram novas perspectivas à educação, possibilitando uma nova visão da criança. Em busca de um conhecimento alicerçado na razão, diferentes pensadores criaram suas próprias teorias, deixando aos homens uma importante herança: a liberdade de pensar e de produzir idéias. Essas idéias, que floresceram no século XVIII, influenciaram, em especial, autores como Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934).

1.3.1 Rousseau e a criança em seu estado natural: uma revolução educacional

Nascido em Genebra, em 1712 e falecido na França, em 1778, Rousseau viveu um período de intensas revoluções burguesas, já que, segundo Aranha e Martins (1999, p. 172), os burgueses, embora detentores do poder econômico, se sentiam espoliados pela nobreza.

Nesse contexto, o pensamento liberal tomava forma e representava as aspirações da burguesia no que se refere aos aspectos econômicos, políticos e educacionais, o que gerou mudanças no modo de organização da sociedade, inclusive no que diz respeito à educação, que desde então, deveria ser ministrada por escolas laicas, de modo a permitir o desenvolvimento livre do pensamento.

De acordo com Aranha (1999), aí estava o contexto revolucionário, porque as idéias de Rousseau na educação entendiam que o homem deveria ser educado para si mesmo, para ser livre e agir de acordo com seus interesses naturais, como descreve: “Rousseau é um opositor da educação do seu tempo, extremamente autoritária, interessada em adaptar e adestrar a criança, e que, ao contrário dele, se apoiava na concepção de uma natureza humana má” (p. 178-180).

Em sua obra *Emílio ou Da Educação* (Rousseau, 1999), relata como deveria ser a educação de um jovem. Considerava que a criança era boa por natureza, sendo fundamental que ela não fosse coagida por forças externas durante o seu desenvolvimento, para que pudesse aprender a partir de suas próprias sensações.

Contudo, o Emílio representa uma experiência educacional imaginária, em que o objetivo de Rousseau era mostrar como educar um indivíduo para ser autônomo e livre. Assim, ele discorre sobre a educação, desde o nascimento do bebê, enfatizando que ele não deveria ser enfaixado e nem controlado. Fala também sobre a educação do jovem, que deveria proporcionar o desenvolvimento de suas potencialidades naturais, por meio de um preceptor que o encorajasse e lhe possibilitasse diversas experiências.

Ainda conforme afirma Rousseau (1999), o professor, ou preceptor, como ele mesmo afirmava, deveria educar a criança livre dos vícios e das normas, pois ela deveria desenvolver-se por si mesma, a partir dos obstáculos naturais com os quais ela se defrontaria.

Desse modo, a educação era concebida como um processo natural, que não podia ser entendido como instrução, como aprendizagem livresca, mas sim como uma forma de

promoção do desenvolvimento da criança, que precisava ser reconhecida em suas formas de ser, tal como pontua Rousseau (1999, p. 86) assim:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos.

Dessa forma, Rousseau (1999, p. 91) defendia uma educação negativa para a sociedade da época já que ela consistiria em

[...] não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições, os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação.

Logo, para ele, o educador não deveria determinar o que a criança deveria fazer, ou instruí-la, como já foi dito, mas precisaria observar a criança, conhecê-la, a fim de planejar o que seria oferecido a ela para impressionar seus sentidos e para que ela aprendesse a viver. Para Rousseau (1999, p. 101), “o professor não ensina por meio de falatórios ou discursos, mas fundamentalmente por atos”.

Assim, a criança aprende no contato com a natureza, a partir dos seus sentidos e de suas experiências. Seu desenvolvimento é fruto de suas reflexões, pois, de acordo com Rousseau (1999), na medida em que exercita seus sentidos, a criança aprende a ter discernimento, por si própria, sem que o professor necessite doutriná-la.

Aranha e Martins (1999, p. 183) afirmam que Rousseau influenciou todas as correntes não diretivas do século XX. Seu pensamento é um marco na pedagogia contemporânea e, até hoje, permanece uma referência na educação que reconhece as formas de ser da criança.

Palmer (2005, p. 77) analisou os efeitos do Emílio na sociedade do século XIX e apontou os resultados observados socialmente, assim:

O impacto de Emílio tanto nos pais quanto nos educadores foi imediato. No final do século, sua influência era sentida por todo o mundo ocidental, embora houvesse maior resistência em países católicos do que nos

protestantes. Pais, tanto aristocratas quanto burgueses, constituíam o grupo mais receptivo. Mães da alta classe foram convencidas a amamentar os filhos em vez de enviá-los às amas-de-leite. Alguns pais “voltaram para a natureza” rejeitando as fraldas e permitindo que seus filhos corressem descalços pela casa e fora dela. Outros os estimularam, ainda que de forma fantasiosa, a adquirir habilidades de artesãos. Entre os teóricos, as respostas foram as mais diversas. Alguns sustentavam que Rousseau não era original, outros, que era absurdamente utópico e extremado. Mas os historiadores concordam que seu trabalho teve influência poderosa e duradoura no debate teórico por toda a Europa. Pensadores educacionais “progressistas”, de Pestalozzi a Froebel nos séculos XVIII e XIX a Montessori e Piaget no século XX, devem muito a Emílio.

1.3.2 Froebel e os jardins-de-infância: esboçando o conceito de desenvolvimento

Nascido na Alemanha, em 1782 e falecido em 1852, Froebel estudou filosofia e ciências naturais. A religião que professava, o protestantismo, e as idéias capitalistas que defendia, influenciaram toda a sua obra, vista pelos burgueses como ideal para a preparação dos homens à adaptação a uma sociedade de classes.

Conhecido por ter criado os jardins de infância, instituição que cultivava a vida social livre e cooperativa, Froebel (1782-1852), segundo Kishimoto e Pinazza (2007, p. 39), compreendia a formação do homem como um processo libertador, capaz de inseri-lo na vida econômica, social e política, pautada num modelo de sociedade industrial e liberal.

Seu pensamento sobre a educação das crianças foi bem acolhido pelos liberais progressistas alemães, que defendiam o jardim-de-infância como fundamental na educação pública, como possibilidade de consolidação das idéias das Revoluções Francesa e Industrial.

Para Kishimoto, (2007, p. 43), Froebel, ao defender o uso de meios mais naturais para educar e instruir crianças de três a sete anos, apontava o eixo fundamental de seu pensamento pedagógico, que descrevia assim:

A unidade entre o homem, a natureza e Deus, expressa pela lei da conexão interna, aplica-se a todas as instâncias da vida. Reúne o mundo orgânico e inorgânico; está presente no processo de desenvolvimento do indivíduo (a interligação entre as fases evolutivas); unifica as dimensões física, intelectual e espiritual e liga o homem à família e à humanidade. Na confluência entre os elementos da natureza e a existência humana encontra-se a divindade.

Segundo Kishimoto (2007, p. 42), Froebel acreditava na existência de uma força interna natural impulsionadora do processo de desenvolvimento, que ocorria de forma linear e contínua, por etapas sucessivas. Apesar de considerada avançada para a época, por se apoiar na posição científica adotada na época, que defendia o desenvolvimento humano, esta visão, contudo, permanecia fiel às explicações metafísicas e religiosas que ainda predominavam na cosmovisão social de então, tal como observa Kishimoto (2007, p. 43), na fala de Froebel (1896), quando escreve:

Em todas as coisas há vida e reina uma lei eterna. (...) A Unidade está em Deus. Todas as coisas procedem da Unidade Divina, de Deus, e tem sua origem na Divina Unidade, em Deus somente. Deus é o princípio de todas as coisas (...). O divino eflúvio que vive em todas as coisas é a essência de todas elas (...).

Ainda, segundo Kishimoto (2007, p. 43), Froebel defendia a idéia de que a criança conhecia quando aprendia a relacionar os opostos, como por exemplo, amor e ódio. Para ele, a criança era um ser ativo e criativo, dotado de auto-atividade, com capacidade para fazer conexões internas, refletir e chegar a conclusões com o auxílio do adulto.

De acordo com o pensamento froebeliano, à educação cabia promover o desenvolvimento dos sujeitos, o que se dava por meio de uma força inerente a cada um, daí a sua compreensão da educação não como uma preparação para o futuro, mas como uma forma de possibilitar uma adaptação ao presente.

Ao professor cabia propiciar atividades que impulsionassem o desenvolvimento da criança, uma vez que ela teria o dom inato da aprendizagem, que acontece por meio dos jogos, das brincadeiras e outras atividades, num processo natural, impulsionado por uma força natural.

Ainda, em relação à educação das crianças de até três anos de idade, Froebel apud (KISHIMOTO, 2007, p. 46) elaborou um livro específico para ajudar as mães a trabalharem músicas e jogos com as crianças, criando uma proposta que valorizava a relação entre o bebê e sua mãe, e posteriormente, entre o bebê e os membros da família. Assim, enquanto a mãe cuidava da criança, poderia ensiná-la a desenvolver sua linguagem, a consciência de si mesma e o reconhecimento das partes do corpo, entre outras coisas. Desse modo, pode-se concluir que em termos práticos o que era proposto às mães por Froebel, como cuidar e educar, se aproxima da atual proposta da SME, tal como observa Kishimoto (2007, p. 47):

A música traz uma alegoria da integração entre a educação e o cuidado da criança pequena, no ato de trocar fraldas. A mãe vai movimentando os braços e as pernas do bebê, em ações ritmadas, enquanto canta, o que remete para a diversidade das linguagens motora, verbal e até matemática.

Porém, as propostas divergem no que diz respeito ao enfoque teórico. A proposta de Froebel tinha um fundamento metafísico enquanto que a da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2004) se orienta pelo fundamento histórico-cultural.

Além de valorizar a espontaneidade da criança como um ser específico, dotado de auto-atividade, a pedagogia froebeliana, na visão de Kishimoto (2007, p. 58-59) representa uma pedagogia inovadora, em relação à infância, valorizando a brincadeira e a participação criativa da criança. Por isso, Froebel é considerado o pioneiro no que se refere às práticas educativas com crianças pequenas.

Suas idéias tiveram enorme aceitação no Brasil, principalmente na segunda metade do século XIX, com a criação dos jardins-de-infância, em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo. Esta aceitação decorre do fato de que a concepção froebeliana consolidava a idéia do trabalho docente que favorece o desenvolvimento das crianças com naturalidade, sendo o professor semelhante a um jardineiro, que rega suas plantinhas para que cresçam conforme a natureza determina.

1.3.3 Dewey e o poder da experiência na educação

Nascido nos Estados Unidos da América, em 1859, John Dewey faleceu em 1952. Seu pensamento foi influenciado pelas idéias democráticas e colaborou para o desenvolvimento de práticas renovadas e progressivas na educação, de acordo com Kishimoto (2007, p. 66). No Brasil, como em outras partes do mundo, suas obras tiveram ampla repercussão, em especial nas décadas de 1920 e 1930, marcando o ideário escolanovista da pedagogia brasileira.

Embora a criança pequena não constituísse seu objeto, nem mesmo a educação infantil, Dewey orientou sua obra para os processos educativos nas escolas elementares, que, segundo Pinazza (2007, p. 73), baseavam-se na atividade e na experiência infantil. O destaque a ele concedido neste tópico deve-se ao alcance de suas idéias, em especial, na sua genérica concepção de criança, como um sujeito individual e social. Por isso, acabou influenciando a educação infantil e os educadores no fato de que a criança deveria ser respeitada em sua forma de conhecer.

Por não acreditar numa educação intelectualizada e preparatória para o futuro, Dewey não via as crianças como seres imaturos e inacabados. Ao contrário, entendia que as situações educativas deveriam se apoiar na atividade da criança, ou seja, em suas experiências, para que ela aprendesse fazendo e conquistasse liberdade de observação, de reflexão e juízo.

Para Dewey (1979, p. 176), a experiência não deveria ser confundida com mera atividade, que subentendia mudança, mas com o pensamento reflexivo que possibilitava às crianças descobrirem as relações dos seus atos com os resultados obtidos. O professor nada mais era que o parceiro nessa descoberta, como ele mesmo descreve:

Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer idéias já feitas e matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim a participação na atividade. Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel. (Dewey, 1979, p. 176).

Assim, ao entender que a educação deveria estimular o pensamento reflexivo, por meio das experiências, Dewey, segundo Pinazza (2007, p. 80), concebia a escola como um grande laboratório, em que,

Os métodos de ensinar e aprender devem criar condições que estimulem, promovam e ponham à prova o pensamento reflexivo. Contudo, os métodos educativos, por vezes, presumem experiência por parte dos alunos. Mesmo nos jardins-de-infância, a ansiedade por chegar a objetivos intelectuais tende a fazer com que se omita ou se reduza o tempo de experiência primária das crianças com os objetos, prevalecendo como guia as intuições e as perspectivas do adulto. Assim como o cientista deve apropriar-se de seu objeto de investigação em um laboratório, também a criança deve ter tempo para interagir com o material.

Sua convicção na democracia fez com que ele afirmasse que a educação é um processo de vida e, que o professor deve ser capaz de integrar os acontecimentos sociais ao cotidiano escolar, estimulando uma vivência democrática, em que todos os alunos possam expressar seu pensamento e sua individualidade, e todo o grupo possa disso se beneficiar. De acordo com Pinazza (2007, p. 83), Dewey enfatiza que, para que haja uma educação democrática, o professor deve ter clareza dos propósitos educativos, planejando situações que favoreçam a colaboração mútua e a co-responsabilidade.

Ainda segundo Pinazza (2007, p. 86), os trabalhos com projetos, que hoje são muito usados na educação infantil, e até no ensino fundamental, têm estreita relação com o pensamento de Dewey, no que ele chamava de ocupações construtivas e que define assim:

Nas ocupações construtivas ou nos projetos, a criança é a investigadora. As regulações das atividades não podem vir em forma de ordens, modelos ou soluções propostas pelo adulto (professor/professora), pois podem tirar da criança a possibilidade de realizar suas próprias observações, que a levam à elaboração de hipóteses e planos de ação/investigação.

Ao mesmo tempo em que valoriza o pensamento reflexivo da criança, ele também valoriza o pensamento reflexivo do professor, ao defender que os saberes docentes são por ele construídos, ao estabelecer conexões entre os conhecimentos e a sua prática. Dessa forma, Pinazza (2007, p. 89) reitera que Dewey percebia os professores como protagonistas do seu processo de construção de saberes, ao postular que:

Da mesma forma que na educação da criança são imprescindíveis as experiências vividas como fontes primárias de reflexões e, por conseguinte, de experiências expandidas, para o (a) professor (a) as suas realizações, no campo prático, devem representar o começo e o fim no processo reflexivo, em que as teorias e os achados científicos significam o mesmo que os conhecimentos científicos trazidos pelos programas escolares podem significar para a criança.

1.3.4 Montessori e a educação humanitária

Italiana de origem, Maria Montessori nasceu no ano de 1870, falecendo em 1952, na Holanda. Formada em Medicina, seu pensamento foi influenciado pelos confrontos e pelas guerras que ocorreram no final do século XIX e primeira metade do século XX.

Montessori divide a infância em dois momentos básicos: a pequena infância, dos zero (00) aos seis (06) anos e a grande infância, dos seis (06) aos doze (12) anos. Em relação à primeira infância, considera que na primeira etapa, do zero (00) aos três (03) anos a criança acolhe o mundo, de forma inconsciente, sua inteligência e outras faculdades psíquicas, se desenvolvem.

Para Montessori, a criança precisa desenvolver-se espontaneamente, sem a intervenção brusca do adulto, dirigindo-a o tempo todo. Sua pedagogia, de acordo com Araújo e Araújo (2007, p. 121), consiste em favorecer o desabrochar das potencialidades do educando, por meio da criação de um ambiente adequado, fruto da constante e atenciosa observação do professor, tal como descreve abaixo:

O segredo de um bom ensino é respeitar a inteligência da criança como um campo fértil onde as sementes devem ser semeadas, para crescer no calor da imaginação flamejante. Nosso objetivo, portanto, não é apenas fazer com que a criança compreenda e menos ainda forçá-la a decorar, mas sim tocar sua imaginação no sentido de entusiasamá-la no seu âmag. Nós não queremos alunos complacentes, mas sim ávidos por conhecimento; nós não procuramos semear mais a vida na criança do que as teorias, ajudá-la em seu crescimento mental e emocional, assim como fisicamente, e para isso devemos oferecer idéias grandiosas e sublimes à mente humana – a qual encontramos sempre preparada para recebê-las, exigindo cada vez mais e mais (Montessori, 2004, p. 20-21).

Na sua visão idealizada de educação como fator de regeneração do mundo, Montessori estabelece princípios pedagógicos fundados no respeito à liberdade, à atividade e a escolha livre da criança, tal como escreve:

A criança é capaz de se desenvolver e de nos dar provas tangíveis da possibilidade de uma humanidade melhor. Nela, pudemos perceber o processo de edificação do ser humano normal. Vimos crianças mudarem totalmente, adquirir amor pelos objetos e desenvolver um sentido de ordem e de disciplina e uma perfeita tranqüilidade diante das circunstâncias, em resposta à total liberdade que lhes fora dada. Nós as vimos trabalhar regularmente, apoiando-se em seu próprio dinamismo e desenvolvendo-se com seu trabalho. (MONTESSORI, 2004, p. 52).

Para Montessori, apud (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007), a criança passa por diferentes períodos sensitivos, sendo que, em cada período aparece uma função nova, o que lhe permite novas experiências.

De acordo com Araújo e Araújo (2007) Maria Montessori influenciou o pensamento educacional brasileiro nas décadas de 1960 e 1970. Suas idéias levaram à criação do Método Montessoriano, difundido através da Pedagogia Científica, por meio de diferentes materiais pedagógicos que proporcionavam o desenvolvimento dos sentidos.

Sua visão idealizada da criança, como um ser que se desenvolve naturalmente, pois tem dentro de si o potencial criador, fundamenta a prática educativa como facilitadora da aprendizagem, concebendo o professor como organizador do ambiente, para que a criança aprenda por si mesma e se desenvolva.

1.3.5 Piaget e os estágios de desenvolvimento: a visão científica

Nascido na Suíça, em 1896, formou-se em Ciências Naturais e dedicou-se, principalmente ao estudo do desenvolvimento mental da criança.

Segundo Vieira e Lino (2007), Piaget formulou um método clínico para investigar os processos cognitivos das crianças, por meio de observações, conversas, provas e testes elaborados por ele. Suas descobertas tiveram grande impacto na pedagogia, pois ele demonstrou que o conhecimento não pode ser transmitido, pois a criança só aprende aquilo que o seu organismo está apto para assimilar e aquilo que faça falta em termos cognitivos.

Ao estudar o desenvolvimento psíquico da criança, desde o seu nascimento, Piaget (1973) verificou que suas estruturas mentais apareciam na medida em que ela buscava respostas novas para se equilibrar, diante de situações que dela exigiam novos comportamentos.

Desse modo, os esquemas mentais na teoria piagetiana, formados a partir de situações que requerem uma nova resposta interna e externa, fundam o desenvolvimento psíquico, que se caracteriza como um processo contínuo, de equilibração, tal como Piaget (1973, p. 11) descreve, assim: “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Para o psicólogo suíço, o surgimento de estruturas mentais novas caracterizam um determinado estágio do desenvolvimento da criança, que se completa quando a criança adquire as estruturas formais de pensamento, que lhe permitem criar teorias complexas a partir da abstração. Para ele, apud (VIEIRA e LINO, 2007, p. 207), ao interagir com o meio físico e social, a criança vai modificando seu comportamento, sendo que, a cada estágio,

[...] correspondem também caracteres momentâneos e secundários, que são modificados pelo desenvolvimento ulterior, em função das necessidades de uma melhor organização. Cada estágio constitui assim, pelas estruturas que o definem, uma forma de equilíbrio particular, e a evolução mental efetua-se no sentido de uma equilibração cada vez maior.

Em relação às crianças pequenas, Piaget (1973) observou que, até os dois anos de idade, elas se encontram no estágio sensório-motor, que caracteriza-se por uma atividade cognitiva baseada na experiência imediata realizada por meio dos sentidos. Isto quer dizer que a criança conhece o mundo atuando sobre os objetos.

Piaget (1973) esclarece, ainda, com base em suas pesquisas, que a criança não é um pequeno adulto, mas um ser específico, com modos próprios de pensamento, que se constroem ao longo do tempo, semelhante a construção de um prédio. A uma estrutura básica se acrescenta outra, e mais outra, até que, ao final dos quatro estágios a criança tenha desenvolvido completamente suas estruturas mentais.

Conforme Piaget (1973), a criança passa por estágios de desenvolvimento que determinam suas possibilidades de aprendizagem. Assim, à medida em que a criança se desenvolve, passa a pensar e a resolver problemas de uma forma diferente.

Suas idéias tiveram grande destaque na educação brasileira e se consolidaram na década de 1960, com ênfase na participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento e construção das estruturas cognitivas, como afirmam Vieira e Lino (2007, p. 210):

Do ponto de vista educacional, é desejável que as práticas de educação de infância proporcionem experiências educativas específicas, baseadas nas características do desenvolvimento das crianças. Desse modo, as intervenções educacionais podem criar as condições para a construção de novas estruturas cognitivas que permitam à criança consolidar os conhecimentos do seu estágio de desenvolvimento e avançar mais facilmente para o estágio de desenvolvimento seguinte.

Nesse sentido, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, que se torna um processo construtivo, na medida em que o organismo vai amadurecendo, sendo o professor responsável por oferecer às crianças diferentes materiais que lhes proporcionem novos conhecimentos e novas estruturas mentais.

Divergindo desses autores, Vygotsky concebe um sujeito historicamente situado, que aprende e se desenvolve na interação com a cultura, com os outros sujeitos, de modo dialético e dinâmico. Ele vai além dessas concepções, criando uma teoria mais condizente com as relações dialéticas que se estabelecem entre o ser humano e seu contexto social, numa tentativa de superação das dicotomias históricas que recaíram sobre a educação.

Um desenvolvimento mais consistente da teoria de Vygotsky será feito no capítulo II.

Quadro I – Quadro comparativo das idéias que orientaram as diferentes concepções de educação infantil do século XVIII ao XX

	Rousseau (1712-1952)	Froebel (1782-1852)	Dewey (1859-1952)	Montessori (1870-1952)	Piaget (1896-1980)	Vygotsky (1896-1934)
Concepção de educação	Educação natural, que recusa o intelectualismo. Rousseau (1999)	Evolução natural das atividades da criança/ auto-atividade. Kishimoto (2007)	Promove a adaptação do indivíduo/ é a própria vida/ experiência e reflexão. Dewey (1979)	Auto-educação/ desenvolvimento da personalidade e de suas potencialidade. Araújo (2007)	É vista como processo de desequilíbrio, com vistas a uma nova adaptação do organismo Piaget (1973)	Humaniza os sujeitos, por meio dos conhecimentos científicos. Rego (2003)
Concepção de criança	Ser espontâneo, com suas formas próprias de ser e perceber. Rousseau (1999)	Ser ativo, criativo, dotado de auto-atividade. Kishimoto (2007)	Sujeito ativo, que aprende por meio da experiência. Dewey (1979)	Ser ativo, espontâneo, que se auto-educa/ ser divino/ construtora de um mundo novo. Montessori (2004)	Sujeito epistêmico/ ser biológico Piaget (1973)	Sujeito social e histórico/ modifica o meio enquanto se constitui. Zanella (2001)
Concepção de aprendizagem e desenvolvimento infantil	A aprendizagem se dá no contato com a natureza, por meio de experiências e o desenvolvimento é fruto da reflexão. Rousseau (1999)	Aprendizagem se dá através do brincar e o desenvolvimento é consequência natural. Kishimoto (2007)	Aprender é auto-atividade e desenvolver-se é adaptar-se ao meio social. Pinazza (2007)	Aprendizagem se dá por um método científico que ativa a sensibilidade e o desenvolvimento Araújo (2007)	Aprendizagem é função do desenvolvimento e este é processual e orgânico. Piaget (1973)	Aprendizagem como apropriação da cultura, a partir das interações. Desenvolvimento como processo complexo de organização dos processos mentais. Zanella (2001)
Concepção de trabalho docente	Propiciar situações para que a criança desenvolva-se espontaneamente. Rousseau (1999)	Auxilia as crianças em seu desenvolvimento natural, propondo atividades e observando. Kishimoto (2007)	Sua figura deixa de ser central; acompanha as experiências da criança e seleciona as influências que serão positivas. Pinazza (2007)	Organização de um ambiente adequado e motivador que possibilite á criança educar os sentidos/ Montessori (2004)	Organização de atividades de acordo com o desenvolvimento mental da criança Piaget (1973)	Mediador dos conhecimentos acumulados pela humanidade, a fim de favorecer o desenvolvimento das funções superiores. Zanella (2001)

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA

Com intuito de responder à questão levantada no primeiro capítulo, que procura verificar quais saberes os professores de crianças de zero (00) a três (03) anos devem possuir, este capítulo busca identificá-los, defini-los e, sobretudo, saber como se constroem.

Contudo, a teoria histórico-cultural é a possibilidade que mais me parece apropriada para fundamentar a discussão dos saberes docentes, até mesmo por fundamentar as pesquisas dos principais estudiosos da infância, como já foi dito, e os documentos legais, bem como pelos pressupostos teóricos que entendem que o conhecimento é produzido coletivamente, na divergência da vida social, produtiva e econômica.

Considerar os saberes docentes na perspectiva histórico-cultural requer que se conheçam os fundamentos teóricos que permitem pensar o homem como um ser que se constitui nas múltiplas interações com o meio ambiente, com a cultura e a vida social, o que significa ultrapassar concepções metafísicas, idealistas e até mesmo organicistas que concebem o homem como um sujeito abstrato, cujo desenvolvimento já está demarcado.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivos apresentar os principais pressupostos da teoria histórico-cultural, em suas relações com o saber docente, a fim de que se possa compreender que estes saberes são produzidos na relação com os diferentes contextos, reconhecendo a multiplicidade de elementos de que se constituem, num diálogo constante com a prática.

2.1 Principais pressupostos da teoria histórico-cultural nas suas interfaces com os saberes docentes

Nascido Vygotsky (1896-1934) sob o regime dos czares russos (1546 A 1917), vivenciou a revolução comunista (1917) e viveu sob a ditadura de Stalin (1924 A 1953), períodos estes de grandes modificações políticas e econômicas, que influenciaram seu pensamento, ora com liberdade para produzir, ora restrito pelo regime ditatorial. Porém, seu pensamento foi inovador e original e tem influenciado a geração recente de estudiosos da infância.

Sem negar as idéias sobre o desenvolvimento humano, próprias de seu tempo, Vygotsky (1991) postula que este é um processo complexo, em que se entrelaçam as dimensões da história individual e da história social humana. Com as bases de uma nova psicologia humana, fundamentada na abordagem dialética, o teórico russo promoveu uma revolução no pensamento psicológico, a partir de que o homem e a cultura não são vistos de forma isolada, mas numa relação fundamental, em que o primeiro é considerado sujeito produtor da cultura e, portanto, culturalmente constituído.

Preocupado em superar a crise pela qual a psicologia passava, que opunha características de “ciência natural” à que apresentava características de “ciência mental”, o psicólogo russo desenvolveu uma psicologia de base marxista, que permitisse compreender as funções cognitivas complexas de um sujeito histórico, inserido numa realidade em permanente movimento e mudança.

Vygotsky (1991, p. 06), então, procurou construir uma abordagem psicológica abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais, como ele mesmo explica assim:

Ela deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento.

Com metas ambiciosas, Vygotsky conseguiu, de fato, fornecer para a posteridade uma análise arguta e presciente da psicologia moderna, sustentada numa teoria sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que conseguisse integrar por meio de uma teoria do ser humano como um ser biológico, psicológico, histórico e geográfico, ao mesmo tempo.

Na construção dessa teoria, segundo Molon (1999, p. 44), Vygotsky não pretendia resolver todos os problemas da psicologia, mas formulá-los corretamente, em primeiro lugar, distinguindo termos correlatos usados como sinônimos, tais como: sujeito e objeto, realidade e pensamento, caracterizando os aspectos tipicamente humanos do comportamento, elaborando hipóteses sobre a formação dessas características históricas, demonstrando como elas se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo.

Para ele, a tarefa do cientista consistia em reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, ao entender que todo fenômeno tem

sua história. Esta visão lhe possibilitou, segundo Rego (2003, p. 89), descrever a explicação do desenvolvimento dos processos psicológicos elementares em processos complexos, desta forma:

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Assim, ao incorporar os métodos e os princípios do materialismo dialético à sua tarefa de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, Vygotsky (1991) estudou os fenômenos como processos em movimento e em mudança, o que significa compreender as mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas dos processos psicológicos.

Para elucidar melhor esta origem da teoria vygotskyana, trago aqui a contribuição de Trivinos (1987, p. 51) para esclarecer o conceito de materialismo dialético. Ele o apresenta como

A base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das idéias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado.

Portanto, de acordo com Trivinos (1987), para reconhecer que a realidade se modifica constantemente, num processo cheio de contradições e conflitos, o materialismo dialético enfoca a importância da prática social e do conhecimento, em seu processo dialético, colocando em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento limitados pela história.

Machado (1993, p. 37-38), por sua vez, na tentativa de buscar as raízes dialéticas de Vygotsky, retoma o conceito de dialética, especificando-o na relação desenvolvimento e aprendizagem, que a autora sugere assim:

dialética é movimento permanente de ida e volta ao real, sendo este real visto como uma totalidade na qual as forças em contradição se explicitam, se confrontam e se transformam. [...] Quando Vygotsky se propõe a analisar, entre outras questões, a interação desenvolvimento x aprendizagem, é preciso entender que o faz a partir da perspectiva dialética: contradições, vinculadas à totalidade que as compõe, por sua vez indissociáveis da atividade prática dos sujeitos envolvidos. Estes, por sua vez, não se constituem enquanto sujeitos de uma só vez ou de repente, mas num longo processo, no qual emergem e se desenvolvem as funções psicológicas superiores.

Observa-se que Vygotsky desenvolveu uma teoria dialética, vez que se baseia nas mediações entre o homem e o mundo material, nos comportamentos tipicamente humanos que dialeticamente se desenvolvem. Tal como enfatizam Rosa e Andriani (2002, p. 178), ele deixa claro que “conhecer um objeto significa, portanto, compreender seus processos de movimento interno (contradições), desvendar e explicar as determinações (mediações) deste movimento”.

Uma outra idéia fundamental de Vygotsky se refere à relação indivíduo/sociedade, segundo a qual o homem não nasce com as características tipicamente humanas já formadas e nem as desenvolve como mero resultado das influências do meio, mas as desenvolve na interação dialética com seu meio sócio-cultural, na história, tal como Rego (2003, p. 40-1) descreve:

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Os seguidores vygotskyanos adotam, pois, a concepção marxista de trabalho visto como a atividade tipicamente humana, que possibilita a humanização, ou seja, pela atividade do trabalho o homem vai constituindo suas funções psicológicas superiores, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, e nela imprime uma dimensão humana. Molon (1999, p. 78) descreve esta relação assim: “Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano-cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente”.

Davidov (1988, p. 115), um dos mais importantes discípulos de Vygotsky, reafirma as posições do mestre no que se refere a base do desenvolvimento humano e as suas formas de realização, quando escreve o seguinte: “La base de todo conocimiento humano es la actividad objetal-práctica, productiva: el trabajo. El análisis del origen y el desarrollo del pensamiento debe comenzar aclarando las particularidades de la actividad laboral humana”.

Compreender, pois, como se dá a formação dos conceitos, que permitem aos seres humanos desenvolverem o pensamento abstrato, ou seja, o pensamento teórico, foi uma das tarefas de Vygotsky (2003), ao tentar explicar como surgem as características essencialmente humanas. Suas pesquisas com crianças demonstraram que a formação de conceitos é um processo longo e complexo, que depende das interações estabelecidas e dos mediadores presentes nessas interações.

Assim, na perspectiva histórico-cultural, o homem é um sujeito que se constitui na relação com a história, a cultura e a sociedade, o que nos permite dizer que o meio tem um papel essencial no desenvolvimento das formas tipicamente humanas de comportamento e de pensamento, ou seja, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que caracterizam os seres humanos e os diferenciam dos animais.

Com base nesses pressupostos, a criança deve ser vista como um ser inserido numa determinada cultura, cujo desenvolvimento psicológico, social e, até mesmo, biológico se dá a partir das diversas interações que estabelece com a cultura e com o meio, de acordo com o que Lima (2001, p. 21) escreve:

A cultura, a natureza, os outros seres humanos, constituem, em princípio, a mola propulsora do desenvolvimento da criança. Em outras palavras, o desenvolvimento do cérebro não é autônomo e independente do meio: o que a criança realizar na sua vida cotidiana, desde o nascimento, estará contribuindo para o desenvolvimento das funções cerebrais. A quantidade e a qualidade das aprendizagens várias são, desta forma, função do meio.

É pelas experiências com a cultura que o cérebro da criança desenvolve-se, propiciando o estabelecimento de diversas conexões entre as células nervosas. Daí a importância de possibilitar-lhes diferentes tipos de aprendizagem, a fim de que se apropriem dos elementos culturais, enquanto modificam o meio e as pessoas com quem interagem.

Cabe ressaltar aqui a importância das experiências propostas pelas instituições de educação infantil promoverem a interação das crianças com a cultura e com o conhecimento de mundo, por meio de atividades planejadas pela professora, e pela escola, para que elas desenvolvam as funções psicológicas superiores, enquanto aprendem. É o que observa Lima

(2001, p. 06), quando sugere que os conhecimentos e aprendizagens podem vir “da natureza, de si própria, de seu corpo, das brincadeiras, das formas de expressar sentimentos e emoções em sua cultura, das outras pessoas, dos hábitos da família, das cores e cheiros, da textura das coisas, da luz, do movimento, etc.”

Reconhecer que a criança é competente desde que nasce, é essencial nessa perspectiva, pois a partir de múltiplas interações ela estará ampliando seu universo infantil e desenvolvendo novas possibilidades de se relacionar e de perceber o seu meio, tal como observa Oliveira (2001, p. 26), a respeito dos bebês:

É certo que, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca. Entretanto, seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido.

Na escola o professor tem o importante papel de propiciar o desenvolvimento das crianças, enquanto mediador dos processos de desenvolvimento, em especial com a cultura, nas interações com outras crianças, com os adultos, com os diferentes objetos e com os brinquedos.

Oliveira (2002, p. 29), ao apresentar o pensamento de Vygotsky sobre estas mediações, introduz os chamados mediadores na teoria vygotskyana que, segundo ela

aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá aprioristicamente, ou como simples movimento reflexo, mas sim através de uma atividade do sujeito, atividade esta de apropriação e utilização de instrumentos e signos em um contexto de interação, instrumentos e signos que, por sua vez, farão o papel de mediadores desta atividade, das interações. A auto-regulação da conduta e a transformação ambiental, frutos da construção da consciência, surgem como a possibilidade advinda da utilização de instrumentos socialmente construídos.

Neste contexto, cabe discorrer um pouco sobre o papel dos mediadores na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, como ser social que é, e necessitada da cultura e dos conhecimentos produzidos pela humanidade para se inserir no meio social em que vive, transformando-se e produzindo transformações em seu espaço físico e social.

Para explicitar sua teoria, o psicólogo russo desenvolveu ainda outros conceitos como os de: instrumento, signo, brinquedo, e imitação, considerados mediadores no processo de

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois favorecem a internalização das experiências sociais.

2.2 A formação das funções psicológicas superiores: mediação e mediadores

O desenvolvimento humano é um processo complexo, social e histórico que se dá fundamentalmente a partir da inserção do indivíduo na cultura, ao longo de um processo dialético, como já foi dito. No processo do desenvolvimento humano, pode-se distinguir, pois, duas linhas de desenvolvimento qualitativamente diferentes e que se entrecruzam ao longo da história individual e social do ser em desenvolvimento, a saber: os processos elementares, de origem biológica, e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Do cruzamento dessas duas linhas, nasce a história do comportamento da criança.

Todavia, para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorra, alguns fatores exercem papel essencial nesse processo, como operadores da transformação das funções psicológicas elementares em funções mais complexas, próprias dos seres humanos. São os mediadores, aí incluídos os instrumentos e os signos. Com papel específico na história do desenvolvimento da criança, os mediadores, como os instrumentos e os signos, auxiliam no caminho em direção aos objetos e propiciam-lhe conhecer os significados, dominá-los, e, assim, portanto, controlar o próprio comportamento.

Segundo Rego (2003, p. 49), os instrumentos e os signos, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo, tal como descreve: “O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e dos signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos”.⁴

Assim, os mediadores estudados a seguir, nos indicam que o desenvolvimento das características tipicamente humanas só se realizam a partir da mediação de outros sujeitos, que são portadores dos instrumentos e signos, e possibilitam a internalização⁵ dos modos de funcionamento psicológico humano, do comportamento e da cultura, tal como descreve Vygotsky (1991, p. 33):

⁴ A autora explica que usa o termo sócio-histórica como sinônimo de histórico-cultural.

⁵ Vygotsky refere-se à internalização como sendo a reconstrução interna de uma operação externa.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada (atividade interpessoal), passa a constituir-se num processo voluntário (atividade intrapessoal). A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é longa e necessita das interações sociais. Vygotsky (1991, p. 63-64) exemplifica esse processo, em seu texto, descrevendo o gesto de apontar da criança, que apresento a seguir:

Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Conseqüentemente, o significador primário daquele movimento mal-sucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como conseqüência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança.

Pode-se perceber então, que a criança, para aprender, necessita do meio social, que lhe possibilita internalizar as atividades social e historicamente construídas pelos homens, operação que desenvolve características essencialmente humanas, facultando, assim, aos professores um trabalho organizado, planejado, portanto, intencional.

Se planejadas, a partir do contexto em que as crianças vivem, as atividades de interação com a cultura e os conhecimentos ampliarão os saberes que as crianças trazem

consigo e possibilitarão novas interações, cada vez mais criativas. A razão disto está no fato de que, ao mesmo tempo em que as crianças aprendem, mudam e provocam mudanças, que, por sua vez, incitam novos planejamentos e novas propostas educativas.

Portanto, para se planejar um trabalho com crianças de até três (03) anos de idade, é preciso enfatizar que elas não são um ser inacabado, incompleto, mas com características específicas, que tem seus modos próprios de ser, ancorados num determinado tempo e contexto histórico. A criança, especificamente a da creche, precisa ser tratada como sujeito que é, com as características específicas que Didonet (1991, p. 50-51) lhes atribui, embasado na teoria histórico-cultural:

[...] a criança apresenta competências motoras, afetivas e cognitivas que vão emergir quando ela encontra pessoas que a acolhem e interagem com ela reconhecendo essas competências; o modo de sentir, agir e pensar da criança vai se construindo desde sua gestação e, mesmo antes disso, pelo modo como os pais se relacionam com ela durante a gravidez e pela maneira como sua família trata e recebe suas crianças; a criança é um ser ativo que recebe as ações dos adultos e também age sobre eles. Na interação com as outras pessoas, ela conjuga fatores internos aos fatores externos do ambiente em que vive; a criança se desenvolve por inteiro nas atividades comuns do dia-a-dia: quando lava as mãos, experimenta a comida, brinca com as coisas, ganha um colo. Portanto, não há necessidade de separar atividades para desenvolver a coordenação motora, a afetividade, os aspectos cognitivos; o brincar, nas várias maneiras que se apresenta, é a forma por excelência da criança conhecer as pessoas e o mundo que a rodeiam. Na creche, as crianças aprendem brincando.

Assim, se considerar a criança como um ser competente, a proposta educativa da creche deve possibilitar a interação com a cultura, com os conhecimentos e com as pessoas, tendo como mediadores os signos e os instrumentos, que a inserem num modo de pensar e agir próprios de um determinado tempo histórico.

2.2.1 Signos e instrumentos

O uso de signos é de extrema importância na organização dos processos psicológicos superiores, e caracterizam o ser humano não só como um ser biológico, mas como um ser que se constitui por intermédio das experiências culturais.

Vygotsky (1991) entende o signo como estímulo artificial ou autogerado, que dá aos seres humanos uma forma inteiramente nova de comportamento, possibilitando o desenvolvimento de formas complexas de pensamento. A partir de seus experimentos com crianças de diferentes idades, Vygotsky (1991, p. 51 - 52) concluiu que:

... as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*: ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações *qualitativas*. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento dos processos mentais das crianças não surgem como resultado de uma lógica pura, como se já existissem em estado latente, esperando para emergir, mas sim como resultados de operações com signos, que são necessárias para auxiliar as crianças a resolverem problemas.

Muitos estudiosos tem tentado fazer uma analogia entre o signo e o instrumento, e de acordo com Vygotsky (1991), tal analogia faz desaparecer a distinção essencial entre esses dois conceitos, que, apesar de se constituírem como mediadores no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, mesmo tendo a mesma função, possuem naturezas diferentes.

Assim, Vygotsky (1991, p. 62) considera que:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

Ao agir sobre a natureza transformando-a, o homem transforma a si mesmo, ampliando as formas de atividade, e também, as operações psicológicas que realiza. Portanto, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, conforme pondera Rego (2003), mas é mediada pelos instrumentos e signos, que fornecem os elementos da cultura.

Para Vygotsky (1991, p. 59-60), todavia, esses dois elementos mediadores estão na base da formação das funções mentais superiores, e ao mesmo tempo em que se distinguem, eles se assemelham, o que exige ressaltar que:

[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Assim, a criança pequena deve interagir com diferentes práticas culturais, como sugere Lima (2001, p. 21), ao pontuar que se o desenvolvimento do cérebro é função da cultura, importa que os bebês e as crianças pequenas participem de eventos coletivos, como festas. O significado disto está em que, usando instrumentos (como brinquedos e utensílios), e signos (como a linguagem e o gesto), presentes nesses espaços, desenvolvam seus processos mentais superiores, enquanto aprendem os significados da cultura.

A educação infantil, portanto, deve se preocupar com a organização dos espaços e dos recursos materiais e pedagógicos, para favorecer experiências com diferentes objetos e diferentes elementos da cultura. Lima (2001, p.20-21), referindo-se a este aspecto, ilustra sua importância da seguinte forma:

As formas de preparo, assim como a organização das refeições, trazem em si a história de um determinado grupo. O uso de utensílios para cozinhar e comer é uma das práticas culturais que a criança pequena estará aprendendo em seus primeiros anos de vida. Os odores e sabores ficam guardados na memória e podem ser evocados décadas mais tarde, trazendo de volta memórias das experiências vividas na infância. As refeições são oportunidades de interação entre várias gerações. Em geral atividades coletivas que envolvem mais do que a mera alimentação, elas se ampliam para situações de atualização da vida, para exercício da narração de casos e fatos vivenciados pelos participantes. Para a criança pequena, elas são oportunidade de contato com a oralidade, com as formas de narração verbal entrelaçada com expressões faciais e gestuais que as acompanham. São, portanto, oportunidades de aprender sobre as formas culturais de comunicação entre os membros de um grupo.

Desse modo, todas as atividades desenvolvidas no cotidiano da creche, ou jardim ou escola, deveriam trazer potencialmente elementos culturais, carregados de significados, que possibilitassem a formação da identidade cultural das crianças, propiciando que elas, na hora da refeição, do banho, ou na hora de dormir, internalizem formas de agir, de pensar, de comunicar e de se expressar, próprias da cultura em que vivem.

É nessa linha que Tristão (2004) entende deva ser pautada a educação das crianças pequenas, ao defender que a prática pedagógica com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações do professor, uma vez que ele não tem o papel de ensinar conteúdos disciplinares, mas sim, de promover experiências. Para tanto, é preciso que o profissional se conscientize da dimensão do seu papel com essas crianças em cada momento, com cada uma delas, pois todas as suas ações estão carregadas de significados, tal como descreve a autora supra citada:

A aparentemente simples atitude de virar a menina está imbuída de muitos significados, como o de que tem alguém preocupado com o seu bem-estar, que quer facilitar o relacionamento da bebezinha com outras crianças e

adultos daquele grupo. São ações que denotam a capacidade da docente de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos. Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, estar atenta à temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados, e o descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas (Tristão, 2004, p. 03).

Portanto, as práticas culturais das quais fazem parte os signos e os instrumentos, inserem a criança num mundo pleno de significados, em que a linguagem, para Vygotsky, se constitui no mediador, por excelência, pois introduz a criança no mundo simbólico, possibilitando mudanças no comportamento e nos processos psíquicos.

2.2.2 Linguagem

De acordo com Vygotsky (1991), a linguagem é um dos mais importantes mediadores do desenvolvimento humano. Falar de linguagem é falar de ser humano, pois ela se constitui no principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, e tem um papel fundamental na formação da consciência e na organização do pensamento.

No entanto, é preciso especificar que a linguagem de que trata Vygotsky (2003) corresponde à fala, à escrita e à toda forma de comunicação não verbal, como gestos e imagens, traços marcantes da espécie.

Na abordagem histórico-cultural, a linguagem produz novas relações com o ambiente, organiza o comportamento humano, permitindo o surgimento de um processo psicológico complexo, que distingue as crianças dos animais. Ao analisar pesquisas realizadas por estudiosos do comportamento humano, Vygotsky (1991) percebeu que elas não avançaram na compreensão do desenvolvimento humano, porque desconsideraram a interligação entre a fala e a inteligência prática.

Para resolver pequenos problemas do dia-a-dia, as crianças têm na fala um importante mediador, pois através dela são capazes de buscar soluções e vão, aos poucos, aprendendo a planejar e a controlar o próprio comportamento, ao mesmo tempo em que a fala se internaliza gradualmente. Nessa perspectiva, a fala constitui-se em mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (1991, p. 31), ao assinalar que:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento.

Para Vygotsky (1991), a mediação da fala é de fundamental importância para o desenvolvimento da inteligência prática em inteligência abstrata, porque a fala permite à criança resolver problemas imediatos, aprendendo a controlar o ambiente. Em seus experimentos, Vygotsky (1991) constatou ainda que, quando bloqueada, a fala da criança provoca uma interrupção no seu comportamento, impedindo-a de continuar buscando soluções para seus problemas práticos.

Dois fatos importantes foram percebidos a partir desses experimentos: o primeiro é que a fala da criança tem um importante papel na ação. Quando a criança precisa resolver um problema prático - sua fala e sua ação constituem-se numa unidade e fazem parte de uma mesma função psicológica complexa; o segundo demonstra que quanto mais complexa a situação, maior importância a fala adquire na tentativa de resolvê-la.

Verificou-se, então, que a fala medeia a relação da criança com o mundo, permitindo-lhe planejar suas ações, independentemente de seu ambiente concreto, ou seja, independentemente de seu campo de visão. Assim, se no início a fala tinha uma função de resolução de problemas práticos, ao final de um longo processo, ela se apresenta como uma fala internalizada.

Segundo Rego (2003, p. 53-56), a partir das idéias de Vygotsky (1991), o estudo da linguagem permite entendê-la como um instrumento de pensamento, pela qual a criança interioriza os padrões de comportamento intrínsecos ao seu grupo social. Ele mostra a evolução da fala, que passa de uma fala exterior, usada para resolver problemas práticos, para uma fala egocêntrica, a chamada fase de transição, na qual a criança compreende a função planejadora da fala, e a fala interior, que caracteriza a atividade intrapsíquica.

Piaget apresenta a fala egocêntrica, semelhante a um monólogo e sem nenhuma utilidade. Ela tem uma função genética, intermediária entre o pensamento autístico e o pensamento social. Diferentemente de Piaget, Vygotsky considera que a fala egocêntrica já se constitui como uma fala social, uma forma de comunicar que colabora para a interiorização do pensamento, como ele mesmo afirma:

Toda a concepção do desenvolvimento da fala varia profundamente, de acordo com a interpretação que for dada ao papel da fala egocêntrica. Desse modo, o nosso esquema de desenvolvimento – primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior – diverge tanto do esquema behaviorista – fala

oral, sussurro, fala interior – quanto da sequência de Piaget – que parte do pensamento autístico não-verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntricos. Segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. Vygotsky (2003, p. 24)

Na perspectiva de Vygotsky, pode-se verificar, então, como a linguagem do outro modifica a da criança, e a instituição de educação infantil se configura como um espaço privilegiado de interações, tal como descreve Ostetto, (2004, p. 88):

Assim, mais do que dar a voz e a vez às crianças, de forma que possam participar e falar realmente de suas coisas, cabe ao professor investir nesse processo, via linguagem, via diálogo, estabelecendo a polifonia, deixando emergir a polissemia, rompendo com a interpretação única tradicionalmente instalada nos espaços educativos.

Na sequência e em concordância com Ostetto (2004), Ortiz (2007, p. 12) destaca o papel da linguagem na interação criança-adulto, assim:

De início a linguagem auxilia o bebê a ter conforto e a sentir-se amparado. Parece um comportamento natural dos adultos conversar com o bebê, uma vez que ele precisa que lhes emprestem as palavras e que suas experiências cotidianas sejam transformadas em linguagem, em comunicação. Além de nomear e organizar a experiência real e do mundo dos objetos, a linguagem aponta para a compreensão dos processos internos, dos desejos, dos medos e das ansiedades. A linguagem ainda a auxilia a construir uma confiança básica em relação a ela mesma, o que contribui para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.

E ainda exemplifica como as atividades “aparentemente” rotineiras são momentos importantes para o desenvolvimento integral da criança, promovendo inúmeras aprendizagens, quando escreve:

A introdução de novos alimentos, o desmame, as atividades de engatinhar e dar os primeiros passos, correr e trepar, falar, saber usar o banheiro, brincar em grupo são momentos marcantes dos três primeiros anos, pois sinalizam a crescente capacidade biológica e, ao mesmo tempo, social, de tornar-se cada vez mais independente do adulto. O processo de diferenciação entre o eu e o outro torna-se mais visível e valorizado pelos adultos, que, aos poucos, vão dando à criança os parâmetros, fazendo-a entender o que acontece e como acontecem esses grandes marcos de seu desenvolvimento inicial. Saber apoiar a criança, incentivá-la e propor novos desafios são as competências esperadas pelo professor de educação infantil (ORTIZ, 2007, p. 13).

Se é certo que todo o conhecimento acumulado pela humanidade está simbolizado por meio de diferentes linguagens, os professores de educação infantil precisam trabalhar com

todas as formas de linguagem disponíveis na cultura: dança, música, desenho, escrita, brincadeira, pintura etc., fazendo da educação infantil um espaço cultural, como diz Ostetto (2004, p. 83), ao referir-se de forma tão poética à educação infantil, assim:

Do circo à festa, o carnaval: carnavalizar a vida, carnavalizar a educação. Não seria um belo espetáculo? Diferentes papéis, múltiplos sentidos, novas cenas, encharcadas de linguagens, criadas e recriadas, a cada ato, a cada fato, a cada personagem, no sabor dos encontros. Investir a linguagem *da* educação, com as linguagens *no* mundo, para que assim o impulso criador se manifeste no cotidiano educativo.

Mediante a visão de uma educação infantil em consonância com as linguagens do mundo, portadoras de todo o conhecimento acumulado pela humanidade, as crianças aprendem e se desenvolvem, a partir de um trabalho intencional, em que o professor planeja, tendo como base as observações que faz sobre as crianças e sobre o seu grupo, a fim de ativar novos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, dos quais se falará a seguir.

2.2.3 Zona de desenvolvimento proximal:

Considerando que se a aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, como afirma Vygotsky (1991), e, se de acordo com Zanella (2001), o aprender, na perspectiva histórico-cultural consiste na apropriação da cultura, os sujeitos apreendem os significados da cultura na zona de desenvolvimento proximal, nas interações que estabelecem.

Vygotsky (1991, p. 97) considera que o desenvolvimento humano tem dois níveis: o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, que diz respeito aos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, às funções psicológicas que a criança já construiu; o segundo nível denomina-se nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que corresponde às funções que estão em processo de maturação. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, o psicólogo russo denominou de Zona de desenvolvimento proximal - ZDP, que a caracteriza assim:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Para Vygotsky (1991) formular esse conceito de ZDP, realizou experimentos com crianças com a mesma idade mental, verificando assim diferenças no modo de resolver os problemas, com ajuda e/ou orientação, percebendo, então, que as crianças diferiam bastante quanto às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, ou seja, que existiam diferentes níveis de desenvolvimento.

Ao analisar a zona de desenvolvimento proximal, Zanella (2001) entendeu que ela se constitui num campo interpsicológico, onde significações sociais são produzidas e particularmente apropriadas, a partir das relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos, como o embate, a troca de idéias, o compartilhar e o confrontar idéias, e, que favorecem o avanço ou o retrocesso no desenvolvimento. Na tentativa de conceituar a zona de desenvolvimento proximal, a autora a caracteriza assim: [...] “um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas, sociais, etc. onde os sujeitos ampliam suas possibilidades de atuação no contexto social”.

Por isso, e de acordo com Pimentel (2007), a zona de desenvolvimento proximal transformou-se num conceito fundamental para o professor planejar sua ação pedagógica, uma vez que a aprendizagem formal interfere nas funções psicológicas em processo de amadurecimento, atuando nas zonas em desenvolvimento, mediante o auxílio de pessoas mais experientes, que colaboram no processo de constituição das formas superiores de pensamento.

Desta forma, não é possível dar à zona de desenvolvimento proximal uma interpretação linear e mecânica, como se o processo educativo fosse capaz de causar um efeito automático no indivíduo, fazendo com que ele aprendesse imediatamente. Em consequência disso, importa considerar três fatores atuantes na aprendizagem: a singularidade das pessoas que possuem interesses e conhecimentos diferentes; a efetividade da interação, o que significa que o professor deve replanejar, rever o caminho traçado, diversificando os modos de ajuda às crianças e, finalmente, a existência de múltiplas zonas de desenvolvimento proximal, tal como observa Pimentel (2007, p. 225):

Pode-se falar em múltiplas zonas de desenvolvimento em relação a um mesmo indivíduo. As pessoas não têm um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis (e diferentes ZDPs), dependendo do âmbito de ação e saberes envolvidos. Uma criança pode mostrar-se, em determinado momento de seu desenvolvimento, altamente comunicativa e não apresentar a mesma facilidade na montagem de um jogo de construção. A ZDP é um espaço dinâmico de desenvolvimento, não é uma propriedade inerente do indivíduo ou de sua atuação específica, nem preexiste à interação com outras pessoas. O potencial de desenvolvimento depende tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira

como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa envolve-se.

Dessa forma, uma instituição de educação infantil que trabalha com crianças pequenas deve organizar os tempos e os espaços para que elas possam interagir com outras crianças de todas as idades e com objetos diversos, representativos da cultura. Aos bebês, todas as possibilidades de aprendizagem devem ser garantidas para que eles possam conhecer os códigos culturais, já que, segundo Lima (2001), as crianças, desde bebês, possuem uma enorme capacidade para aprender, dada a plasticidade do cérebro infantil nesta fase, no estabelecimento das inúmeras conexões entre as células nervosas.

Por isso, esta é uma fase de grande aprendizagem e de desenvolvimento para essas crianças, desde que tenham oportunidades de interagir com a cultura, com a natureza, com outras crianças e com os adultos.

Lima (2001, p. 12), com base em pesquisas recentes, descreve as conquistas da criança nos primeiros anos de vida, assim:

Muitas coisas acontecem nos primeiros anos de vida. Sabemos hoje que este é um período decisivo para a formação humana, pois parte importante da realização da herança da espécie vai acontecer neste período. Sabemos, também, que o desenvolvimento deste período dá base para determinados comportamentos e aquisições futuras. Através da construção da identidade, da noção do *eu*, a criança vai se tornando simultaneamente um sujeito da cultura e uma personalidade única. Nos primeiros anos ela vai desenvolver as formas de relação social no grupo, estabelecer laços afetivos e as formas de expressar suas emoções.

Nesse sentido, compreender a importância da zona de desenvolvimento proximal no contexto da educação infantil significa entender o que a instituição deve possibilitar às crianças em termos de experiências de atuação delas nos diferentes processos em desenvolvimento, e de instigá-las a buscarem soluções e respostas frente aos desafios que lhes são postos. Os bebês, por exemplo, na tentativa de se arrastar, encontram parceiros que os auxiliam e recursos que lhes proporcionam a aprendizagem desse novo comportamento, tal como observa Lima, (2001, p. 15), em relação às diferentes aprendizagens, quando escreve:

O mesmo vale para as aprendizagens, tão importantes, dos cuidados com o próprio corpo. De escovar os dentes a tomar banho, de pentear os cabelos a vestir-se, a criança precisa ser incentivada a realizar as tarefas, superando pouco a pouco as suas dificuldades. Cuidar de si, como foi cuidada nos primeiros anos de vida, é eixo condutor para a autonomia e o estabelecimento do sentimento de auto-estima.

Neste contexto, como Vygotsky (1991) vai destacar, o brinquedo tem um papel de extrema importância, uma vez que constitui zonas de desenvolvimento proximal, ao instigar a criança a controlar seu comportamento, experimentar novas habilidades e criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo.

2.2.4 Brinquedo

O entendimento de Vygotsky (1991, p. 110) sobre o brinquedo demonstra a importância que ele tem para a criança enquanto lhe oferece possibilidades de satisfação imediata dos desejos que não pode realizar. Afirma ainda, que nesta situação imaginária, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, dependendo das motivações e das tendências internas, quando escreve:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê.

No brinquedo, a criança pequena, ao separar o objeto do seu significado, opera com este, conseguindo desvincular-se das situações concretas. O brinquedo torna-se um mediador importante, contando com o auxílio da imitação, que segundo Zanella (2001, p. 72), [...] “constitui o principal mecanismo do desenvolvimento”, [...] “quando a criança imita alguém, ela está agindo de forma superior às suas condições reais de atuação, fato que remete imediatamente à noção de ZDP”.

Ainda segundo Vygotsky (1991, p. 118), no brinquedo está presente o propósito de tornar o brincar atraente, definindo a atitude afetiva da criança, uma vez que ele se desenvolve de acordo com a fase da criança, se pré-escolar ou escolar. Na fase pré-escolar, referindo-se a às descobertas de um pesquisador, escreve:

[...] para uma criança com menos de três anos de idade o brinquedo é um jogo sério, assim como o é para um adolescente, embora, é claro, num sentido diferente da palavra: para uma criança muito pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real.

O reconhecimento da estreita relação brinquedo e zona de desenvolvimento proximal, em especial em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, levou

Wajskop (2001, p. 33) a considerar a brincadeira um aspecto primordial na educação infantil, quando escreve:

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões, além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

Ao considerar a centralidade da brincadeira na educação infantil, com base nas interações que ela possibilita ao bebê, Dornelles (2001, p. 104) aponta tratamento pedagógico que estimule o fato de a criança se perceber como sujeito, quando observa que:

[...] todos os que o atendem, educam-no e cuidam dele, devem utilizar todos os momentos possíveis do cotidiano, como, por exemplo, os momentos da troca, banho, alimentação... para realizarem brincadeiras com ele. Quando se brinca de João carpinteiro, de fazer ruídos estranhos assoprando sua barriga, flexionando suas pernas, andando com ele sobre nossos pés, brincando de esconder com suas cobertas... estamos, certamente, contribuindo para que as crianças participem de maneira mais prazerosa da vida, de sua escola infantil e da vida em casa. Podemos, nas brincadeiras com os bebês, utilizar também materiais e brinquedos por nós confeccionados. Podemos confeccionar brinquedos como garrafas com líquidos coloridos, móveis com diferentes sons, livros de pano ou plástico, caixas de diferentes tamanhos, tintas com anilina doce... Certamente, na hora de interagirmos com as crianças utilizando estes e muitos outros materiais por nós construídos, tudo vai virar brincadeira.

Todavia, nem sempre esta é a prática docente observada nas instituições de educação infantil, como observa Wajskop (2001, p. 23-25), cujas idéias resumo assim: a autora vem denunciando o caráter didático impingido à brincadeira, e que acaba bloqueando a criatividade e a autonomia da criança, como acontece quando se reduz o brincar a atividades repetitivas, de discriminação viso motora e auditiva. Ao contrário dessa visão, a brincadeira tem a função de possibilitar à criança uma forma de adentrar o mundo da cultura, o mundo simbólico, ao mesmo tempo em que recria esse mesmo mundo.

Desta forma, privilegiar a brincadeira em todos os momentos da atividade da creche significa garantir esse direito, não como forma de controlar as crianças, mas como meio de garantir diferentes formas de interpretação da realidade. Tal atitude didática possibilita ao professor perceber os conceitos cotidianos que as crianças têm, ampliá-los por meio de

experiências que os confrontem, sem esquecer que os bebês têm um longo caminho no processo de formação de conceitos e das funções mentais superiores.

2.3 Os conceitos científicos e cotidianos no processo de formação do pensamento da criança: rumo à maturidade intelectual

Ao longo desta discussão, pode-se fazer uma conclusão provisória com base na fala de Vygotsky (2003, p. 72): as crianças aprendem desde que nascem e desenvolvem conceitos não científicos no meio imediato onde vivem. Elas começam, desde pequenas, a formar conceitos sobre tudo o que as rodeia, embora esse processo alcance maior precisão apenas na adolescência. É o que confirma esta citação do psicólogo russo que apresento a seguir:

[...] A criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada ou “amontoado”, para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveríamos com a formação de um novo conceito. O amontoado, constituído por objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, revela uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança (VYGOTSKY, 2003, p. 74).

Um conceito, como afirma Vygotsky (2003), é um ato real e complexo de pensamento, que não pode ser ensinado por meio de treinamento, mas é desenvolvido por um longo processo que envolve diversos processos psicológicos, que necessitam da ajuda dos conceitos científicos, ou seja, do aprendizado sistematizado, capaz de auxiliar no desenvolvimento do pensamento da criança.

Os conceitos científicos e os conceitos não científicos, embora distintos, se completam e auxiliam no desenvolvimento do pensamento até que se desenvolva o pensamento teórico, que, como foi dito anteriormente, é a forma última do pensamento humano, tal como Vygotsky (2003, p. 135-36) explica:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do

esquema simples “aqui e em outro lugar”. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 2003, p. 135-136).

É por isso que Vygotsky confere um papel importante ao ensino, pois entende que, por meio da aprendizagem sistematizada, a criança vai se desenvolvendo, ampliando suas formas de ser e desenvolvendo suas funções mentais superiores. Por isso é que a educação formal, intencional, adquire caráter fundamental para que o ser humano alcance seu pleno desenvolvimento.

Autores como Kuhlmann Jr. (2003) e Cerisara (2003) vem alertando para o fato de que a educação infantil, principalmente no que se refere ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos, têm suas próprias especificidades. Por isso, é preciso que o ensino oferecido a elas leve em conta suas formas de ser, pensar, expressar e viver a infância, sem querer antecipar rotinas próprias do ensino fundamental, tal como observa Kuhlmann Jr. (2003, p. 57) quando afirma que:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

De acordo com Machado (2002, p. 71), o conceito científico não se refere apenas a produção científica acadêmica, mas ao conhecimento decorrente de uma elaboração intelectual, em que tanto o conceito científico quanto o conceito cotidiano estejam presentes na vida da criança, onde quer que ela esteja, para que reconheça essencial o papel do adulto, quando escreve que:

[...] as articulações serão feitas entre os conhecimentos se houver, nos parceiros, um movimento que leve a esta articulação. Quando o adulto está atento a este fato, ele propicia esta articulação. Quando não, o encaminhamento da interação fica ao sabor do acaso.

Portanto, ao estudar os pressupostos da teoria histórico cultural, o professor que trabalha com crianças de zero (00) a três (03) anos poderá se apropriar de uma teoria sólida,

que se constituirá em saberes docentes, na medida em que promover um diálogo contínuo entre sua prática e os pressupostos teóricos estudados.

Essa articulação que exige uma contínua referência à teoria foi objeto de observação e análise realizadas em duas instituições de educação infantil do município de Goiânia, por acreditar que o trabalho docente revela a materialidade do pensamento dos professores.

CAPÍTULO III

OS SABERES DOCENTES NA AÇÃO EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE CRIANÇAS DE ZERO (00) A TRÊS (03) ANOS: DIALOGANDO COM A PRÁTICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar as etapas da pesquisa e a metodologia utilizada, bem como analisar as práticas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil, que trabalham com crianças de quatro (04) meses a um (01) ano e onze meses.

Antes, porém, de adentrar nessas questões específicas, é necessário recordar que, falar sobre Educação Infantil significa transitar num terreno movediço em que os conhecimentos ainda estão se constituindo, apesar dos esforços de estudiosos e pesquisadores na busca das especificidades desse nível de ensino, que compreende a creche, de zero (00) a três (03) anos e a pré-escola, de quatro (04) a cinco (05) anos.

Apesar da LDB nº 9394/1996 ter dividido a Educação Infantil em creche e pré-escola, afirma que ambas têm a mesma função de cuidar e educar, o que elimina as dicotomias, que colocam de um lado a creche com a responsabilidade exclusiva do cuidado, e do outro lado, a pré-escola, respondendo pela educação, como ocorreu até então.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, vem tentando cumprir o que determina a LDB nº 9394/1996, no sentido de garantir a todas as crianças atendidas pelas instituições de educação infantil a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tenham elas quatro (04) meses ou cinco (05) anos de idade.

Com a intenção de contemplar uma educação de qualidade, que reconheça os direitos das crianças e amplie suas aprendizagens, a SME desenvolveu uma proposta política que fundamenta o trabalho dos professores de educação infantil, apesar das dificuldades encontradas para concretizá-la, como se verá neste capítulo.

Sob o enfoque da LDB nº 9394/1996, optou-se neste trabalho por estudar a creche, no atendimento educacional que presta às crianças de zero (00) a três (03) anos, apesar de na prática a SME não utilizar essa nomenclatura e não separar, por instituições, crianças da faixa etária de zero (00) a três (03) anos, das de quatro (04) a cinco (05) anos.

No entanto, falar de creche hoje, segundo Didonet (2001, p. 24-25) significa referir-se a:

... uma instituição de cuidado e educação, funções essas realizadas simultaneamente pelos mesmos profissionais - por todos e cada um dos que interagem com a criança -, em cada uma das atividades. Nessa nova visão e nova prática, não há distinção entre atividades assistenciais e atividades educativas: não há atividades nobres (educar) e atividades “humildes” (dar

banho, trocar fralda, servir a mamadeira). O médico educa ao entrevistar e examinar o bebê, e a educadora cuida da saúde da criança ao servir-lhe a comida.

Todavia, os professores de educação infantil, principalmente os que lidam com as crianças pequenas, ainda se ressentem por não dominarem os saberes docentes desejáveis à sua atuação, não sabendo, pois, nem mesmo onde buscá-los. Tal conduta sinaliza para a importância de uma formação específica para atuar com crianças pequenas, fundamentada em teorias e conhecimentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, entre outros.

Tal exigência de profissionalização baseada, entre outros elementos, na qualificação docente, define, segundo Alves e Barbosa (s./d, p. 09), o perfil desse professor assim:

O perfil de professor da educação infantil que defendemos não o restringe à função de mero transmissor de conhecimentos. Ao contrário, deve ser um profissional com uma formação em nível superior que lhe possibilite desenvolver as múltiplas habilidades e conhecimentos teórico-práticos necessários ao trabalho de cuidar e educar crianças pequenas. A formação profissional, então, não pode se realizar na perspectiva de instrumentalização técnica, mas como a constituição de referenciais para pensar a atuação docente, favorecendo a compreensão da relação entre teoria e prática e conscientização das teorias, das concepções e dos valores implícitos ao fazer educativo. Dessa maneira, o processo formativo implica, também, questões conceituais e políticas da constituição e do exercício da docência.

Essa perspectiva, considerada fundamental à constituição dos saberes docentes, motivou o presente estudo a verificar quais saberes os professores da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que trabalham com crianças de zero (00) a (03) anos demonstram possuir na prática.

Ao falar sobre os saberes, é importante explicitar que os estudos e pesquisas sobre o assunto são muito recentes, até porque o fenômeno da profissionalização, de acordo com Tardiff (2008) tem-se revelado bastante atual e requer dos profissionais um conjunto de conhecimentos pertinentes à sua função.

No caso dos professores de educação infantil, os saberes fundamentais à sua prática, ou seja, os conhecimentos específicos ao seu trabalho docente, não estão elencados em um único documento, mas se constituem a partir das propostas legais para esse nível de ensino e a partir das diferentes concepções de criança, aprendizagem, desenvolvimento, educação e trabalho docente.

3.1 O projeto de pesquisa e sua concretização: os principais passos

Sob o título “Os saberes docentes dos professores de Educação Infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural - um estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a pesquisa desenvolvida orientou-se pelo seguinte problema: Que tipo de saberes os professores de crianças de zero (00) a três (03) anos demonstram na prática docente cotidiana?

Com o objetivo geral de discutir as políticas de educação infantil quanto à formação de professores para trabalhar com crianças de zero (00) a três (03) anos, esta pesquisa se orientou pelos seguintes objetivos específicos: revisitar a produção acadêmico-científica, tanto da educação da infância quanto da construção e constituição dos saberes docentes, traçar um histórico da evolução das políticas de educação infantil, através da consulta aos documentos oficiais e suas fontes de interpretação; identificar que saberes os professores que trabalham com crianças de zero (00) a três (03) anos, demonstram possuir, por meio da observação do campo; analisar a proposta político pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil, da Rede Municipal de Goiânia, tendo em vista a sua articulação com as políticas educacionais nacionais e a prática docente.

O objeto de estudo da pesquisa foi o saber docente, observado entre os sujeitos da investigação, os professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia que trabalham com crianças de zero (00) a três (03) anos de idade.

A escolha da pesquisa como qualitativa, se justifica porque, segundo Ludke e André (1986), ela se caracteriza por: a) ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) trabalhar com a coleta dos dados descritivos; c) enfatizar mais o processo do que o produto; d) ter como foco os significados que os sujeitos imprimem às diferentes situações observadas; e) analisar indutivamente os dados.

Ainda, segundo estes autores, (1986), a pesquisa qualitativa busca dar respostas aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, tais como as crenças, os valores, as concepções, as atitudes, as expectativas e os saberes docentes.

Além disso, a pesquisa qualitativa confere ao pesquisador um papel importante, o de exigir que, em sendo ele o observador, esteja atento a tudo o que acontece, em uma dada situação muito particular, como o principal instrumento de observação que é.

Assim, na presente pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, enquanto permite estudar uma realidade específica, de forma aprofundada e historicamente situada, circunstância esta que coloca o pesquisador como observador direto, e não como observador participante.

De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso visa à descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, pois, na medida em que a pesquisa acontece, novos aspectos serão observados e acrescentados ao estudo. Enfatizam, também, o contexto em que se encontra o objeto de estudo, levando em consideração todos os fatores que se interrelacionam nesse contexto e ajudam a entender o problema, de forma completa e profunda, exigindo uma variedade de fontes de informação.

Além desses aspectos, importa salientar que os estudos de caso não permitem generalizações, pois dizem respeito a um contexto único, singular e complexo, e exigem uma linguagem clara, acessível, sob a forma de narrativa e, sempre aproximada à experiência pessoal do leitor.

Ludke e André (1986, p. 21-24), entendem, pois, o processo do estudo de caso marcado por três fases: a fase exploratória, que faz o reconhecimento inicial do objeto de estudo, possibilitando ao pesquisador delimitar ainda mais suas questões e reformular procedimentos, sempre aberto ao que a realidade lhe apresenta; a da delimitação do estudo, na qual o pesquisador determina o foco a ser observado e dá início, propriamente, à sua investigação; e a fase da análise sistemática e da elaboração do relatório, quando ocorre a organização das informações e a análise do material que foi coletado.

O método utilizado na pesquisa se identifica com o dialético, pois possibilita conhecer a totalidade do objeto a ser estudado, captando seu movimento num dado momento de sua existência, pois toda a realidade sofre transformações. Assim, de acordo com Rosa e Andriani (2002, p. 281), ao pesquisar os sujeitos, importa entender que eles se constituem a partir das mediações, como por exemplo, a fala:

As falas dos sujeitos expressam suas significações e o sentido que atribuem a suas vivências e experiências. Na análise dos dados, é essencial que estas *significações* e *sentidos subjetivos* sejam apreendidos o máximo possível em sua totalidade, a fim de que se possa desvendar o movimento de constituição e transformação do pensar, sentir e agir dos indivíduos.

De acordo com Marx (apud Aranha e Martins, 1999, p. 89), na dialética “... o dado primeiro é o mundo material, e a contradição surge entre homens reais, em condições históricas e sociais. [...] Assim, o mundo material é dialético, isto é, está em constante

movimento, e historicamente as mudanças ocorrem em função das contradições surgidas a partir dos antagonismos das classes no processo da produção social”.

3.2 A pesquisa de campo: de olhos abertos para a realidade

Com base em verificações realizadas na Secretaria Municipal de Goiânia - SME, realizou-se um levantamento das instituições de educação infantil que possuíam professores concursados trabalhando com crianças de até três anos de idade.

Durante este levantamento, constatou-se que a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia não utiliza o termo creche e organiza as crianças nas salas por faixa etária⁶, o que reduziu o campo da pesquisa para três salas, ou como diz a SME, para três agrupamentos, A, B e C, de modo a abarcar crianças da faixa etária de zero (00) a três (03) anos de idade.

Diante da constatação de que existiam apenas dois professores concursados trabalhando nos agrupamentos mistos denominados AB, à época da realização da pesquisa, surgiram alguns questionamentos como estes: 1) A maioria dos professores que trabalham com os bebês têm contratos temporários? 2) Se esse professor de contrato temporário da Rede Municipal de Educação possui apenas formação de nível médio, e não é concursado, ele tem condição de compreender a proposta de Educação Infantil da Rede?

A percepção, então, de que as políticas públicas podem dificultar a concretização de uma proposta pedagógica, devido à prática ainda prevalente na SME de contratar profissionais por tempo determinado, porque isto reduz os custos para os cofres públicos, levantou outra questão: Os professores concursados dominam os saberes necessários à sua prática? Esses questionamentos levaram a pesquisadora à busca de respostas viáveis e convincentes.

Com base em verificações, atualmente, a educação infantil da Rede Municipal de Goiânia está distribuída da seguinte forma: 104 Centros Municipais de Educação Infantil, 143 turmas de pré-escolares organizadas nas escolas municipais e 60 instituições conveniadas. Essas instituições apresentam diferentes tipos de estrutura física, uma vez que tem uma origem múltipla: CMEI padrão (construído pela SME), instituições oriundas do FUMDEC,

⁶ A SME atende crianças a partir de quatro (04) meses, e os agrupamentos de crianças se organizam por idade, a saber: agrupamento A: crianças de 04 meses a 1 ano; agrupamento B : crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; agrupamento C: crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses; agrupamento D: crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; agrupamento E: crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses e agrupamento F: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Em muitas instituições existem agrupamentos mistos, como no caso das instituições pesquisadas, onde se reúnem crianças de faixas etárias próximas, segundo critérios estabelecidos pela própria SME.

instituições que foram construídas com placas de cimentos (pertencentes anteriormente ao Estado), prédios alugados, comodato, ou fazem parte das escolas.

Os dois CMEIs observados nessa pesquisa (CMEI X e CMEI Z), anteriormente faziam parte da administração do Estado e começaram a ser municipalizados a partir de 2002. Possuem estrutura de placa, são muito quentes e sua estrutura física não se adequa à proposta da educação infantil, pela exigüidade dos espaços, não possibilitando a sua diversificação no atendimento às necessidades das crianças.

O passo seguinte foi contatar as dirigentes das instituições onde essas duas professoras trabalhavam, a fim de apresentar a proposta da pesquisa que tínhamos em mente.

Os critérios estabelecidos para a escolha desses professores participantes da pesquisa foram os seguintes: estarem trabalhando com crianças de até três (03) anos de idade e serem concursados na Rede Municipal de Educação de Goiânia. O critério de serem concursados foi utilizado para a escolha dessas professoras, já que apenas os concursados da Rede Municipal de Educação participam da formação contínua, oferecida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação, o que aventava para a possibilidade desses profissionais estarem atualizados e dominarem os saberes necessários ao seu trabalho.

Porém, é importante esclarecer que, atualmente, o número de professores concursados trabalhando com crianças pequenas aumentou bastante devido à realização do concurso para professores regentes realizado no ano de 2007 pela Secretaria Municipal de Educação.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os protocolos para a observação direta dos sujeitos, que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 26),

[...] permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A coleta de dados contou ainda com a pesquisa bibliográfica e documental, que ajudaram na obtenção de informações importantes, sobretudo para a efetivação da análise em fase posterior. Prevista, inicialmente, como instrumento de coleta de dados, a entrevista com as professoras não aconteceu, por razões de saúde de uma das professoras, que tirou licença médica na ocasião. A dificuldade que a pesquisadora encontrou para estabelecer novos contatos inviabilizou o trabalho da entrevista com a primeira professora. A outra não compareceu no dia e horário marcados e, por não dispor de outros horários para realizá-la, a entrevista não aconteceu.

A leitura e análise dos dados não têm sido tarefas fáceis para o pesquisador. Porém, permanecem instigantes, porque buscam recompor a realidade nos seus meandros e curvas, de modo a desvendar o que ali se esconde. Por isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 229) sugerem para a leitura e análise de objetos de observação algumas categorias de codificação estabelecidas previamente à realização das observações, mas que podem ser modificadas ou ampliadas no momento de organizar os dados, de acordo com as anotações.

Nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes categorias: mediação, saberes, signos, instrumentos, linguagem, zona de desenvolvimento proximal, brinquedo, conceitos cotidianos e científicos.

Algumas situações foram selecionadas para análise, para que se utilizou o método dialético, na tentativa de observar os diferentes aspectos que constituem os saberes das professoras, nas múltiplas relações sob que se constroem ou que acabam estabelecendo com a cultura e com as crianças.

Sobre o significado da análise de dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a definem assim:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

As instituições pesquisadas: um histórico

Os dois Centros Municipais de Educação Infantil onde as pesquisas foram desenvolvidas são denominados por mim de CMEI X e CMEI Z.

No CMEI X fui recebida pela dirigente que, após ouvir a proposta da pesquisa e falar com a professora do turno vespertino, autorizou a minha observação no agrupamento AB

(agrupamento misto)⁷, que atendia as crianças de quatro (04) meses a um (01) ano e onze meses. Ao despedir-me da dirigente, ela disse algo que me chamou a atenção: “Que pena que você virá à tarde no CMEI, pois a professora da manhã é excelente, e olha que ela nem é mãe e sabe trabalhar muito bem com os bebês. Já a professora da tarde, não sei mais o que fazer com ela.”

No CMEI Z a dirigente me autorizou a observação do agrupamento AB, de crianças de quatro (04) meses a um (01) ano e onze meses e me relatou o seguinte: “Outro dia, a coordenadora pegou seu caderno de plano na terça-feira e viu que ela já tinha feito o relatório da semana, sendo que ainda era terça-feira. Eu chamei a sua atenção dizendo que isso não poderia acontecer, que ela não podia fazer de conta que as coisas tinham acontecido”.

As observações foram realizadas de setembro de 2006 a novembro de 2006. Assim, na instituição X foi observado um agrupamento de crianças de quatro meses a um ano e onze meses, e na instituição Z, outro agrupamento de crianças da mesma idade.

CMEI X

A Creche X, nascida da necessidade dos moradores de terem um local para deixarem os filhos enquanto trabalhavam, foi construída numa área de risco, interdita à época das chuvas. O prédio onde funcionava a creche, e hoje o CMEI, atualmente já não corre perigo por ter sido protegido por um muro de arrimo pelo município.

Tendo pertencido ao Estado por vários anos, a creche iniciou o processo de municipalização no ano de 2002, em decorrência do processo de municipalização, passou a ser denominado Centro Municipal de Educação Infantil. Por ocasião da pesquisa, o CMEI atendia a 53 crianças, distribuídas nos seguintes agrupamentos⁸:

- Agrupamento AB: 10 crianças de 4 meses a 1 ano e 11 meses.
- Agrupamento CD: 18 crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses.
- Agrupamento EF: 24 crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

O CMEI X funciona em tempo integral, de segunda a sexta-feira, das sete (07) às dezoito (18) horas.

⁷ Agrupamento que atende crianças da EI A e EI B, obedecendo as Diretrizes para a organização do ano letivo da Secretaria Municipal de Educação.

⁸ Secretaria Municipal de Educação denomina agrupamento aos espaços ou às salas que abrigam as crianças dentro dos Centros Municipais de Educação infantil, separadas por faixas etárias.

A sala da professora observada possui muitos brinquedos e suas paredes são cheias de cartazes com os nomes das crianças, fotografias das atividades realizadas e desenhos feitos por elas. O piso é de cerâmica e as paredes são pintadas de branco. Há uma grande quantidade de berços, encostados na parede, e uns poucos colchonetes. Num dos cantos da sala há uma cabaninha, e dentro dela um tapete cheio de brinquedos e bichos de pelúcia. Na parede do fundo da sala há uma pia e um trocador. Embaixo da pia, uma cesta cheia de brinquedos, e em alguns berços existem algumas motoquinhas. O teto é cheio de móveis e retalhos de panos de cores variadas. Nas janelas existem cortinas e cada berço traz uma ficha com o nome da criança.

CMEI Z

O CMEI Z foi fundado em dezembro de 1985, com o objetivo de atender à comunidade local, nas suas necessidades sócio-educacionais. Esta é sua estrutura: uma (01) sala de diretoria; uma (01) sala para o serviço de saúde; quatro (04) salas de aula, das quais uma continha um banheiro; um (01) lavatório para escovação; um (01) ambiente para múltiplas atividades; uma (01) rouparia; um (01) banheiro para as crianças; um (01) banheiro para os funcionários; uma (01) sala para banho das crianças; uma (01) cozinha e um (01) depósito da merenda escolar, e um (01) almoxarifado com materiais de limpeza.

Ampliado para funcionamento de múltiplas atividades, em maio de 1988, graças à organização de festas beneficentes promovidas pelos funcionários e pela comunidade, o Centro adquiriu um parquinho.

Mantido até 1988 pela Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC, então o órgão responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico do Centro, a partir desta data, o CMEI Z passou a ser administrado pela Secretaria Municipal de Educação, conforme previsto pela LDB.

Em outubro de 2001, o prédio do CMEI Z passou por uma reforma e ampliação, graças aos recursos do Tesouro Municipal, funcionando durante este tempo em uma casa alugada pela Prefeitura, por um período de um (01) ano e sete (07) meses. Após reformado foi reaberto no dia 23 de abril de 2003.

O CMEI Z funciona de segunda a sexta-feira, das sete (07) as dezoito (18) horas, atendendo a crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses em tempo integral. Atende a oitenta e quatro (84) crianças, assim distribuídas pelos seguintes agrupamentos:

- Agrupamento A: 10 crianças de 4 meses a 11 meses
- Agrupamento B: 10 crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses.
- Agrupamento C: 12 crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses
- Agrupamento D: 15 crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses.
- Agrupamento E: 17 crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses
- Agrupamento F: 20 crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

A sala onde ocorreu a observação tem um formato de L, tem paredes pintadas de verde escuro e não é muito arejada. Nela existem apenas quatro berços para as crianças menores, e colchonetes para as maiores, além de uma prateleira com alguns brinquedos e livros num dos cantos da sala. Todavia, como os berços ficam encostados na parede, e os colchonetes ficam empilhados num canto da sala, as crianças dispõem de um bom espaço para circular e brincar. Não há nenhum tipo de decoração na sala, nem mesmo um cartaz com nome das crianças, ou qualquer outro elemento que indique um trabalho pedagógico. No interior da sala há um banheiro com trocador, onde é feita a higiene das crianças, e sobre uma mesa encostada na parede, vê-se um som portátil.

A Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia: contextualizando as políticas

A história da educação infantil na RME é recente. Seu percurso iniciou-se em 1995 com as turmas de pré-escola das Escolas Municipais, que funcionavam em período parcial e atendiam crianças de cinco (05) anos. Até então, as creches que eram mantidas pela Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), recebiam crianças de zero (00) a seis (06) anos, em período integral, o que refletia a dicotomia exposta no primeiro capítulo: de um lado a pré-escola, mantida pela SME, de outro a creche, que ficava sob a responsabilidade da assistência.

Com a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, de que a educação infantil seria responsabilidade dos municípios, a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1999, passou a assumir as creches, até então sob a responsabilidade da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), que passaram a ser denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

A Secretaria Municipal de Educação - SME, além de construir Centros Municipais de Educação Infantil, de assumir as instituições da FUMDEC e do Estado, assumiu o desafio de viabilizar recursos, adequar espaços físicos, adquirir recursos pedagógicos e mobiliários,

formar profissionais e construir uma proposta político pedagógica que ultrapassasse as concepções assistencialistas.

A criação da Divisão de Educação Infantil - DEI - em 1998, composta por profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia - RME, e com a finalidade de promover ações que concretizassem a idéia da criança sujeito de direitos, que tem suas próprias especificidades, elaborou em 1999 a “Proposta de avaliação para a educação infantil”. Em 2001 vieram as “Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil”, e atualmente, os Saberes Sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil, produzida durante a gestão 2001-2004, que continuou sendo a referência na gestão seguinte: 2005-2008.

Os sujeitos e sua caracterização: as professoras

A professora do CMEI X tem 57 anos, é formada em Pedagogia e está há dois (02) anos trabalhando com a educação infantil, nesta mesma instituição. Disse estar trabalhando nesta turma por que ninguém queria assumi-la, e por que ali não se exige muito da professora.

A professora Z tem 55 anos, é formada em Pedagogia, e a razão de estar trabalhando com crianças pequenas foi compulsória, desde que saiu do Ciclo e não conseguiu locação em outro nível. O ano de 2006 constituiu seu primeiro ano de trabalho com bebês.

Análise da observação da professora X⁹

A observação da professora X no trabalho com as crianças ocorreu em vários momentos, totalizando oito (08) períodos, sempre no período da tarde, das 13h 00 às 17h 30min. Dentre os trechos registrados e aqui denominados por Situações, foram escolhidos os que apresentam maior significado para a pesquisa e sinalizassem possibilidade de análise com base nas categorias principais da teoria histórico-cultural discutidas no capítulo II.

Situação 1: [...]. A professora foi para o pátio sem as crianças e colocou um brinquedo escondido atrás de umas cadeiras para que elas o encontrassem (este era o desafio do dia). Chamou as crianças, que ficaram com a agente

⁹ Convencionou-se chamar de professora X aquela que foi observada no CMEI X, assim como professora Z a que foi observada no CMEI Z.

educativa e disse: “Vamos pegar o cavalinho para brincar?” As crianças viram o cavalinho atrás das cadeiras e começaram a tentar pegá-lo. As tentativas foram poucas, pois logo acharam uma solução para o problema: passaram embaixo das cadeiras e pegaram o cavalinho. Percebeu-se por meio dessa atividade uma intencionalidade da professora, apesar do desafio não ter sido muito difícil para as crianças. Todas as crianças tiveram sua vez de brincar no cavalinho, e depois foram correr pelo parque. Ao ver as crianças correndo, a professora disse, de forma enérgica: “Não, não é hora de correr no parque, isso não pode ser feito agora, só pode brincar aqui no cavalinho.” Como as crianças não escutaram, levou-as de volta para a sala e disse que já era hora do banho.

Essa situação dá a entender que a professora X desconhece o processo de desenvolvimento dos bebês, marcado, nesse período, pela predominância do pensamento sincrético. Este pensamento dirige a atenção das crianças para diferentes tipos de objetos, aparentemente de forma caótica, como se uma ação não tivesse conexão com a seguinte, como se verifica nesta situação, em que as crianças se desinteressam rapidamente da brincadeira com o cavalinho e começam a correr em busca de outras brincadeiras.

Com base em pesquisas que desenvolveu sobre a formação de conceitos, Vygotsky (2003, p. 74-5) afirma que o pensamento sincrético leva a criança a desenvolver ações desconexas, no que se aproxima do comportamento que observamos nos momentos de aprendizagem. Ou seja, aquilo que é planejado pelo professor pode motivar as crianças a estabelecerem relações muito diferentes com o objeto, nessa fase. Dessa forma, elas podem associar o que estão fazendo a outras coisas que, na visão do profissional desinformado, não tem nenhum sentido.

Apesar disso, a professora planejou esta atividade com a intenção de propor um desafio às crianças que lhes possibilitasse novos comportamentos. Nessa circunstância, o docente exerce o papel de mediador. Esta atitude de mediação pode indicar uma preocupação da professora em oferecer um ensino que desenvolva as crianças, e que, portanto, seja fundamentado em objetivos claros e em ações favoráveis à ampliação de seus conhecimentos. É o que afirmam Borges e Lara (2002, p. 102), quando escrevem: “Oferecer algo só por oferecer não promove movimento e ampliação. Ser mediador, realizar intervenções no desenvolvimento da criança com intencionalidade é tarefa do educador infantil”.

Neste sentido, as autoras ainda destacam a importância da mediação adulta junto à criança quando escrevem:

[...] se faz presente a importância do *adulto mediador*, que é quem servirá de apoio, de ponte para que a criança se organize e viva experiências sociais mais amplas e de fato significativas. Com atenção sutil e criatividade será o adulto quem promoverá e articulará experiências e convívios para a criança

pequena em que trocas, resoluções de desafios e conflitos poderão acontecer com espaços e tempos pensados de acordo com suas necessidades e possibilidades [...] (p. 99-100).

Assim, a atividade planejada pela professora de encontrar o cavalinho representou um desafio para as crianças, que todavia, o resolveram de imediato. Isto sugere ao observador uma desconfiança de que a professora não consiga distinguir as funções mentais já desenvolvidas nas crianças e as que ainda não se desenvolveram ou estão em processo.

Se a brincadeira faz parte dos elementos mais importantes na educação dos bebês, cabe ao professor possibilitar-lhes oportunidades diversas para que eles aconteçam, pois, como observa Wajskop (2001, p. 112):

[...] a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação infantil, entendendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras das crianças. Agindo desta maneira, ele estará possibilitando às mesmas uma forma de aceder às culturas e modos de vida adultos, de forma criativa, social e partilhada. Estará, ainda, transmitindo valores e um imagem da cultura como produção e não apenas como consumo.

Nesse aspecto, o documento “Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil” reforça o poder da brincadeira na educação quando afirma:

[...] o brincar representa para a criança a possibilidade de ação e expressão de suas emoções. É por meio da brincadeira, do jogo, do lúdico, que ela se faz capaz de criar e recriar situações, dando significação ao seu cotidiano na relação com o outro e com o mundo. O brincar tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento da criança, porque, ao operar com o significado das coisas ela dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual. Quando assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras que lhe permitem desenvolver a capacidade de pensar, sentir, falar, agir e fazer escolhas conscientes. (SME, Goiânia, 2004, p. 32).

Se, pois, a brincadeira tem o poder da expressão, comunicação, interação e conhecimento do mundo, jamais poderá ser imposta a alguém ou ser restringida a determinados momentos. Isto porque sua natureza espontânea surge como possibilidade de aprendizagem.

Vygotsky (1991, p. 117) acentua ainda mais a importância do brinquedo, quando apropriadamente escreve o seguinte:

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação

imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Desse modo, acerca da brincadeira com o cavalinho a atitude da professora permite duas leituras: a de que a professora reconhece a necessidade de planejar os momentos significativos da brincadeira para as crianças, embora por razões que se desconhece, não o tenha feito; por outro lado, preocupada em concretizar as atividades planejadas para o dia, não permitiu que as crianças corressesem pelo parque. Em resumo, poder-se ia concluir por dois fatores: um conhecimento que não viabiliza a prática e a pressão da programação.

A propósito, muito bem observa Vygotsky (1991, p. 106) sobre as necessidades das crianças pequenas de movimentação rápida, de um interesse a outro, para explorar todos os espaços, como forma de conhecer a si mesmas e ao mundo, como afirma, a seguir:

A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro.

É preciso, pois, considerar os bebês como sujeitos que, também, produzem mudanças em seu meio, por isso, “escutar” suas linguagens e entender o significado de suas ações é fundamental para o estabelecimento de novas propostas educativas que levem em conta seus conhecimentos cotidianos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, p. 13), a educação das crianças deve propiciar-lhes espaços de vivências, cabendo ao professor considerar as características genuínas e a identidade de cada uma delas, entendendo que

[...] tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, [...] estejam contemplados.

Sobre a compreensão de que o professor não pode ser impositivo, as Diretrizes afirmam que: “A participação dos educadores é participação, e não condução absoluta de todas as atividades e centralização das mesmas em sua pessoa [...]” (p. 14). Por isso, participação aqui tem o sentido da mediação, que favorece o desenvolvimento das formas

superiores de pensamento, que não são inatas e fazem parte de um longo processo que se inicia com o nascimento da criança.

Situação 2: [...] As crianças voltaram para a sala e foram brincar na cabaninha, enquanto a professora e a agente organizavam o material das crianças, pois quando a mãe chega para buscar seu filho, ela confere todo o material junto a professora. Terminada a brincadeira na cabaninha, que transcorreu de forma tranqüila, a professora colocou um tapete plástico no meio da sala e pediu às crianças que se sentassem nele. E disse: “Olhe só Márcia, o que eu preparei para eles; vamos trabalhar a lateralidade: Lucas, levante-se.” Ao levantar-se, a professora pegou numa das mãos de Lucas e pediu a ele que fosse para a direita, depois para a esquerda. A professora conduziu Lucas, dizendo: “Para a esquerda... agora para a direita.” E fez esse trabalho com todas as crianças, uma de cada vez. Enquanto chamava uma criança, as outras continuavam brincando com seus brinquedos, em seus mundinhos próprios. Depois de terminado este trabalho, a professora pediu a elas que ficassem no centro do tapete e colocou copos coloridos em volta delas para brincarem. Nesse momento me disse o seguinte: “Hoje não deu tempo de dar as seis atividades, então eu vou fazer uma observação no caderno de plano, explicando para a coordenadora que as crianças ficaram muito tempo no parque, e aí não pude dar tudo o que estava programado.”

Nessa situação, a professora demonstra, como na situação anterior, reconhecer o seu papel de ensinar, ampliar os conhecimentos das crianças, apresentando-se satisfeita com a elaboração da atividade em curso, desde que solicitou minha atenção para ela.

O que se pode depreender dessa situação, é o fato de que, ao tomar cuidado em explicitar as suas intenções, a professora X demonstrou um enorme salto na direção da concepção do trabalho com a criança. Na interpretação do observador, isto configura um domínio do saber científico no que diz respeito a lateralidade e a forma de trabalhar com as crianças, partindo do referencial corporal de cada uma delas.

A referida situação deixou uma pergunta: Por que os bebês precisam saber o que é direita e o que é esquerda?

Na tentativa de escapar da concepção assistencialista, conferindo um cunho pedagógico ao trabalho com as crianças, a professora, talvez, tenha desenvolvido um exercício subsidiário à futura alfabetização, caminhando numa perspectiva já de disciplinaridade.

Na visão de Kramer (2005, p. 66), isto indica um não entendimento da especificidade do educar e cuidar na educação infantil, como escreve:

O binômio *cuidar e educar* é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos professos cognitivos. Nos textos

acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais de creches, muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam, e as professoras realizam atividades pedagógicas.

E, então, podemos fazer o seguinte questionamento: O que planejar para os bebês? Que atividades pode-se preparar para eles?

Essa é a questão que encontramos mais frequentemente nas instituições que trabalham com eles, e que também inquietam Souza e Weiss (2008, p. 42), quando, em estágio com crianças muito pequenas numa instituição, chegaram à seguinte conclusão:

Para trabalhar com os bebês, é essencial ter claro: tudo é atividade, pois todas as ações e proposições educam – trocar-lhes as fraldas, oferecer-lhes água ou um brinquedo, conduzi-los ao parque ou deixá-los em sala, permitir-lhes experiências de manuseio de diferentes materiais ou controlar a exploração. Os pequenos gestos – o que se faz ou se deixa de fazer – vão contar.

Por isso, o planejamento é importante, para que o professor compreenda que toda atividade, até mesmo a alimentação ou o sono, incita novas aprendizagens e está impregnada de valores, cultura e conhecimento. O mundo, desse modo, é traduzido pelo adulto que interage com os bebês, como enfatiza Lopes (1999, p. 107-107):

Numa perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento humano, o pensamento, o conhecimento, a linguagem e o eu (self) do indivíduo são construídos pelas interações que ele estabelece desde o nascimento com outros indivíduos em ambientes sociais. O desenvolvimento humano é uma construção partilhada, na qual tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem.

O professor de educação infantil precisa, pois, planejar suas atividades pedagógicas considerando as especificidades das crianças e os conhecimentos que elas já possuem, entendendo que:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN Jr, 2004, p. 57).

Assim, é preciso cuidar para que as crianças não sejam inseridas numa proposta escolarizante, preparatória para o ensino fundamental, que define as habilidades a serem desenvolvidas por elas, como por exemplo, a lateralidade. É preciso construir uma proposta que respeite a criança em suas formas de ser e de se expressar, e a perceba como um sujeito que vive num determinado tempo e lugar, e participa da cultura, da história e da vida social.

Na situação 2, as crianças passaram um tempo brincando na cabaninha, de forma tranqüila para a idade delas, o que indica que a professora conseguiu desenvolver um trabalho que lhes permita dividir os brinquedos e compartilhá-los. Esses momentos são fecundos e também promotores de aprendizagem e desenvolvimento, desde que o professor esteja atento ao que acontece durante as brincadeiras.

Entretanto, a professora aproveita esses momentos para resolver questões de ordem prática como guardar as roupas das crianças, organizar os brinquedos, etc. que fazem parte da função dos professores dos CMEIs, o que muitas vezes os impede de observar como as crianças brincam e quais os interesses e curiosidades que surgem nesses momentos. Nesse sentido, o professor

[...] é aquele que caminha junto com as crianças, observando/registando, discutindo e refletindo sobre suas ações e sobre seus modos de expressão. Assim, ele rompe com a educação centralizada somente no adulto e passa a ter a criança como foco, adotando, então, uma postura não só de observador, mas também de investigador das várias maneiras de ser e viver a infância.

Para Ostetto (2004, p. 192), tudo o que acontece na instituição de educação infantil será pedagógico, se o professor tiver uma postura profissional, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ou seja:

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito na definição do que é pedagógico!

Percebe-se, nas duas situações descritas anteriormente, que a professora X não planeja os momentos da alimentação e do banho, pois não os considera momentos pedagógicos, o que imprime à sua prática, por vezes, um aspecto escolarizante, como se os bebês fossem alunos

que devessem aprender determinados conteúdos e habilidades durante o período, desempenhar tarefas.

Em muitos momentos, a professora dizia para mim que elas (diretora e a responsável pelo apoio pedagógico) estavam vigiando o seu trabalho e verificando se ela estava elaborando atividades de modo a manter as crianças ocupadas, o que pode revelar uma preocupação da docente em garantir que o planejado aconteça.

Situação 3: Quando entrei no agrupamento, a professora me disse que o objetivo da semana com as crianças era o de tornar a sala um ambiente interessante, chamativo. Falou que a professora da manhã não concorda com o uso da cabaninha, e uma vez ela chegou ao agrupamento e encontrou a cabaninha desmontada sem nenhuma explicação. Em seguida, deu a mamadeira às crianças, como sempre fazia: colocou as almofadas no chão e pediu a elas que se deitassem para tomar o leite. Depois foram brincar de labirinto: as crianças foram para fora da sala, enquanto a professora organizava o espaço. Ao mesmo tempo em que ia arrumando os berços, dizia: “Ninguém pensa igual a gente não é?”, se referindo ao fato de que não concorda com a retirada dos berços, proposta pela SME, pois consegue desenvolver um trabalho com eles, como esse do labirinto, e não saberia o que fazer com os colchonetes.

Nesta situação, a preocupação da professora com o fato do ambiente ser interessante para as crianças, indica a compreensão que ela tem da importância do meio para promover a interação da criança com a cultura, o conhecimento, além de proporcionar desafios ao seu crescimento.

Esse cuidado de preparar o ambiente tem a concordância de Kramer (2005, p. 86), quando escreve:

[...] A creche é um contexto de desenvolvimento da criança complementar a outros contextos em que ela vive, especialmente o familiar. Para garantir o desenvolvimento infantil, o adulto deve ter sensibilidade para perceber e responder às crianças e cuidar de preparar o ambiente da creche para favorecer a ocorrência de interações e de exploração do meio pela criança.

Sekkel e Gozzi apud (GOIÂNIA, 2004, p. 50) vêem o espaço numa dimensão mediadora, assim:

O espaço deve ser planejado e reorganizado conforme as necessidades do coletivo que o utiliza e em função de um mesmo objetivo: a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, respeitando o seu direito de viver a infância. Para essa reorganização, é preciso considerar os objetos presentes no espaço e como esses se acham organizados; definir como e em quais momentos os diferentes locais serão utilizados; estabelecer as diferentes funções e aproveitamentos para um mesmo espaço, de acordo com o grupo de crianças que for utilizá-los.

Da forma como organiza o espaço, a professora X sugere que ela não o reconheça como mediador das aprendizagens, porém ao criar a atividade do labirinto se orgulha de ter inventado um jeito das crianças ampliarem suas possibilidades de movimento, uma vez que reorganiza os berços e outros móveis do agrupamento.

Nesse sentido, a professora cumpre o seu objetivo de propiciar novos desafios às crianças, de forma prazerosa, estimulando-as a movimentarem-se de modos diferentes, inclusive auxiliando individualmente as que ainda não conseguem andar, ensinando-as a apoiar-se nas grades dos berços para caminhar.

Situação 4: [...] As crianças se dirigiram calmamente para a casinha e brincaram muito tranquilas, interagindo umas com as outras, rindo, balbuciando, e pareciam estar muito envolvidas na brincadeira. Elas deitaram no tapete que tem na casinha, pegaram bichinhos de pelúcia e os abraçaram. À medida em que uma criança abraçava um bichinho, entregava para a outra abraçar, e se deitava no tapete. Houve uma partilha dos brinquedos, o que é muito difícil acontecer entre as crianças pequenas. Em seguida, a professora chamou as crianças para entrarem no tapete de plástico que fica na sala e distribuiu carretéis para elas brincarem. Colocou junto às outras crianças, aquela que tem hidrocefalia, e a estimulou a pegar os carretéis e brincar, pedindo às crianças que tivessem cuidado com ela. Algumas crianças se aproximaram dela e tentaram interagir. Ela sorriu, demonstrando satisfação. Ocorreram algumas brigas entre as crianças nesse momento. A professora interferiu, separando as crianças e dizendo: “Não pode fazer isso não, é feio.” [...] Hora da janta: como todo dia, a professora se ocupa de quatro crianças. Não há nenhum diálogo com elas nesse momento. A professora limita-se a dar comida e a chamar a atenção das crianças quando estas querem se levantar ou observar as outras crianças, ou querem arrastar a cadeira, etc.

Nessa situação, vemos como os instrumentos e os signos operam. Eles fazem a mediação das aprendizagens das crianças, possibilitando a apreensão dos significados culturais. Os bichinhos de pelúcia favoreceram as trocas, os olhares, o sorriso, o contato corporal, que são comportamentos que se destacam do aspecto puramente biológico e estão carregados dos valores culturais. Neste sentido, Machado (1993, p. 39-40), faz observações bastante pertinentes, quando escreve:

É na interação social, que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. Talvez o primeiro deles seja o próprio seio materno. [...] Quando é alimentada pelo adulto, ouve uma canção cantada por ele, rola sozinha uma bola no chão, observa-se no espelho, é acariciada por outra criança ou tem um brinquedo subitamente arrancado de sua mão, diferentes processos de elaboração mental se fazem presentes, concomitantemente, na criança. Inicialmente, estas funções se

apresentam de forma embrionária. É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na e pela interação, que permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico.

Este momento foi muito significativo por ter propiciado algumas aprendizagens às crianças, principalmente no sentido de aprenderem a conviver com as diferenças, como no caso das interações favorecidas pela professora com a criança que tem hidrocefalia.

Assim, ao possibilitar momentos como este, a professora favorece o avanço no desenvolvimento das funções mentais das crianças. Machado (1993, p. 89), ao discorrer sobre esse aspecto conclui que:

Portanto, os conhecimentos advindos das interações terão uma garantia maior de se constituírem e se consolidarem, de forma mais eficiente para a criança, através da mediação do adulto, da sistematização prévia e posterior dos conhecimentos entendidos como necessários à ela, ao lado de profissionais qualificados, numa situação premeditada de aprendizagem, ou seja, nas interações de cunho pedagógico.

Segundo os “Saberes sobre a infância” (Goiânia, 2004, p. 42);

[...] cabe aos profissionais da educação, como mediadores de cultura, propiciar à criança diversidade de materiais culturais e de situações que envolvam a dança, o desenho, a pintura, a música, a literatura, o teatro, os gestos, os choros, os olhares, as risadas, os balbucios, os silêncios, os movimentos, os toques, a escrita, as brincadeiras, o braille, as libras, o diálogo. Cabe-lhes, ainda, incentivar cada criança a expressar-se, a produzir, criar e recriar as relações e a cultura por meio de suas múltiplas linguagens. Essa concepção refletir-se-á na ação educativa e na relação família – instituição.

Quanto à forma de interferência da professora quando as crianças brigavam, percebe-se a falta de conhecimento sobre as especificidades do trabalho com a educação infantil, que requer do professor atenção e mediação em todos os momentos, mesmo naqueles que não são considerados por alguns profissionais como pedagógicos, como o banho e o sono, e mesmo nos momentos não planejados, onde não há uma intencionalidade prevista pela professora.

É preciso que os profissionais que trabalham com a educação infantil compreendam a indissociabilidade entre educar e cuidar e entendam que a atividade de alimentação, por exemplo, é uma atividade de aprendizagem, pois as crianças apreendem valores, modelos culturais e conhecimentos científicos.

Kuhlmann (2003, p. 60), ao repudiar essa dissociação entre os cuidados e a educação, enfatiza o aspecto pedagógico no atendimento institucional às crianças:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado e educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tornar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e propõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Análise da observação da professora Z

A observação da professora Z ocorreu em vários momentos com as crianças, da mesma forma vivenciada pela professora X, e a análise dos trechos de sua fala segue os mesmos trâmites da professora X. Assim, foram objetos de análise os protocolos de observação, de onde foram retiradas situações consideradas significativas. No período da pesquisa, a professora Z trabalhava das 07h 00 às 11h:30 min., perfazendo um total de sete (07) períodos de observação.

Situação 1: A professora começou a jogar os brinquedos que estavam na mesa, para as crianças pegarem, dizendo: “Vamos ver quem pega!”. Percebi que ela olhava e acenava mais para duas crianças, as mais clarinhas do grupo, e ficava o tempo todo balançando a cabeça e o corpo, tentando acompanhar o ritmo da música, e olhando para as crianças, mas sem reconhecer seus interesses. Havia uma criança que chorava muito o tempo todo, e a professora parecia estar alheia a isso, e às expressões individuais de cada uma. A certa altura, voltando-se para a observadora, ela disse: “Eles não sabem brincar”. Porém, não notei nenhuma interação com as crianças no sentido de ensiná-las a brincar, de sugerir brincadeiras ou mediar os conflitos que apareciam quando as crianças queriam o mesmo brinquedo.

A referida situação demonstra que a professora Z pareceu se relacionar mais com algumas crianças, a partir de sua preferência por alguns, mais do que por outros, demonstrando uma concepção de educação em que os próprios objetos vão atuando nos comportamentos das crianças, o que nos dá a impressão de que elas não são percebidas como sujeitos históricos, sociais e individuais.

Na educação infantil, é importante o reconhecimento das crianças nesses aspectos, entendendo que:

[...] cada pessoa tem um corpo, uma história, uma família, um modo específico de sintetizar as influências externas e de se colocar no mundo, a educação, se não enxergar quem está na sua frente, a não ser como mais um, tendo olhos apenas para o ideal, desumaniza o homem, já que ele é, não só um-da-comunidade, mas, também, um-único (Didonet, 2001, p. 38).

A propósito, Vygotsky (1991), ao falar do processo de desenvolvimento humano e da internalização das funções psicológicas superiores, os vê como um processo de humanização. E por isso, é importante reconhecer as pessoas como sujeitos inseridos num determinado tempo e espaço historicamente situado. Humanizar é possibilitar ao indivíduo tornar-se um sujeito social e único, ao mesmo tempo.

Diante da perspectiva apresentada nesta primeira situação, a professora parece não considerar os conhecimentos cotidianos, as expressões, os choros, os balbucios, os interesses e desejos das crianças, uma vez que desenvolve seu trabalho numa perspectiva de acompanhar as crianças, garantindo os cuidados necessários.

Segundo Didonet (2001, p. 43), para que as crianças de fato sejam atendidas numa instituição de educação infantil, é preciso que o professor compreenda que

A creche, como primeira etapa da educação básica, constitui um espaço de educação, quando pais e profissionais entendem que o processo de desenvolvimento de uma criança até os 3 anos envolve cuidados com a saúde, nutrição e higiene, além das aprendizagens que ela realiza nas interações com os adultos, com as outras crianças e os objetos presentes do meio físico e social.

Situação 2: Assim que adentrei no agrupamento, as crianças estavam terminando de tomar a mamadeira e comer o pão. A professora, então, pegou uma boneca, enrolou-a num paninho e deu para uma das meninas brincarem. Sem demonstrar uma intencionalidade, ora se dirigia a uma criança, ora se dirigia a outra, na medida em que uma ou outra chegava perto dela. Desse modo, como algumas crianças não se aproximaram dela, ficaram sem ganhar os brinquedos que eram oferecidos, e se limitaram a perambular pela sala, sem ter o que fazer. Em seguida, a professora pegou uma casinha de pano, pequenina e conversou com uma das crianças: “Vamos colocar o passarinho aqui na casinha”. Enquanto uma ou outra criança interagia com ela, as outras ficavam pela sala puxando o cabelo do colega, pondo alguma coisa na boca que encontravam pelo chão, ou então chorando. Depois, a professora avisou à agente educativa que ia sair para tomar café. Nesta manhã ouvi as seguintes frases da professora: “Que choro é esse menino, larga de enjô”, “É birrenta essa menina!”, “Olha só o encenqueiro”. Quando voltou do café, pegou o diário e foi preenchê-lo, enquanto as crianças ficavam andando pela sala: umas brincando com alguns poucos brinquedos, outras chorando porque necessitavam de alguma coisa que a professora não percebia.

Durante o período em que estive na instituição, a professora parecia se guiar pela rotina, dando o lanche às crianças, depois o banho, o almoço, e pondo-as para dormir. Em alguns momentos, ela buscou novas formas de trabalhar com as crianças, por meio das tentativas que fez, como por exemplo, aquela em que pegou uma casinha de pano e sentou-se

para conversar com as crianças. Porém, ainda possui dificuldades em perceber as necessidades das crianças e suas diferentes formas de linguagem, o que muitas vezes acontece com professores que nunca trabalharam com crianças pequenas.

As expressões usadas pela professora ao referir-se às crianças demonstram o desconhecimento da especificidade do trabalho com a infância, pois as atitudes e a linguagem da professora também educam, e devem ser pensadas e planejadas. Ou seja, a professora deve ter clareza de sua postura, por meio de um planejamento intencional, como afirma Oliveira (2001, p. 39):

A intencionalidade educativa presente nas interações adulto/criança, parceiros mais/menos experientes, explicita-se sobretudo quando o adulto responsável assume o *compromisso* de levar ao êxito os propósitos aos quais a interação se destina, especialmente quando se trata de interações pedagógicas, ou seja, daquelas que justificam a existência de espaços institucionais.

Sobre isso, o documento “Saberes sobre a infância” (SME, Goiânia, 2004, p. 44) afirma o seguinte:

Na perspectiva da pedagogia da infância, o profissional da educação tem a função de mediar e favorecer a apropriação e a produção de diferentes conhecimentos pela criança, organizando o tempo e o espaço, de forma que as diversas atividades pedagógicas não se reduzam a atividades dirigidas, centradas no adulto e restritas a determinados locais (na sala do agrupamento ou no refeitório), e horários da instituição, mas que essas aconteçam nos mais variados tempos e espaços, promovendo a imaginação e a fantasia. Para tanto, precisam ser planejadas intencionalmente, sabendo que situações inesperadas poderão acontecer.

Situação 3: Ao chegar ao CMEI, a coordenadora perguntou-me se eu poderia auxiliar a professora, pois as crianças iam fazer alguns quadros, usando tinta plástica e guache, baseados na leitura do livro “A Paz” de Tedd Parr. Disse que poderia colaborar. Quando entrei no agrupamento, a professora já estava organizando o espaço: juntou duas cadeiras de frente a uma mesinha, em cima desta colocou um papel grande e também um pote de tinta. Sem situar as crianças, explicando-lhes o sentido da atividade, retoma a leitura do livro, se é que ela foi feita, e esclarece que todos os outros agrupamentos também iriam pintar algumas cenas do livro. Então começou a chamar uma a uma para fazer a pintura, direcionando os movimentos das crianças, sem deixar que se expressassem de forma criativa. A professora sentava-se em uma das cadeiras, a criança na outra, e a professora ia definindo as cores e a forma de pintar.

Aqui a professora conduz as crianças ao desenvolvimento de uma atividade motora que elas parecem não compreender. Porém, as crianças, ainda que pequenas, nas diferentes

interações que estabelecem, vão desenvolvendo o pensamento abstrato, mesmo que seja ainda muito subjetivo. Portanto, para dar significado a atividade, a professora poderia ter contado a história, ter ouvido as idéias das crianças sobre a história, ter explicado o que iria acontecer e deixar que elas se expressassem espontaneamente, valorizando suas diferentes linguagens.

Como disse Vygotsky (2003, p. 72) os conceitos científicos se formam num longo processo que começa na infância mais precoce:

A criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa alguns objetos numa *agregação desorganizada* ou “amontoado”, para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveríamos com a formação de um novo conceito. O amontoado, constituído por objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, revela uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança. Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável.

Desse modo, mesmo que as crianças ainda não compreendam determinados conceitos, a professora deve procurar explicá-los, encontrando linguagens próximas às linguagens infantis e buscando os conceitos cotidianos que criaram para, enfim, poder estabelecer relações com os conceitos científicos.

A professora poderia, por exemplo, antes de ler o livro, ter demonstrado, através de exemplos, o significado da palavra paz, uma vez que as crianças aprendem das coisas o seu significado. Abraçar um coleguinha pode ser paz, brincar com ela pode ser paz, etc.

Além do mais, o fato dela dizer que as crianças não sabem pintar significa falta de conhecimento docente do desenvolvimento infantil, conhecimento este que lhe poderia ser proporcionado pelos gestores da instituição, que também são responsáveis pela formação do professor.

É claro que as crianças não pintam como os adultos e, quando põem a mão na tinta querem experimentá-la, e, até mesmo, se lambuzar, pois elas só conhecem a partir das experimentações, tal como propõe Tristão (2004, p. 09 -10):

Experimentar todos os recursos que estão disponíveis e não apenas aqueles vistos como adequados para crianças dessa faixa-etária (bonecas, fantoches, histórias, fantasia, recursos naturais, água, areia); experimentar a delícia que é o contato com outros seres humanos, a delícia de uma boa gargalhada compartilhada com alguém que se confia, a delícia de um banho prazeroso, do contato com a água, de poder estar pelado, de poder sentir o seu corpo. [...] Muitas das experiências vividas pelas crianças no contexto da creche

partirão de uma proposta das professoras ou de uma permissão destas para que os pequenos experimentem, provem saboreiem, lambuzem, sintam. Dessa forma é fundamental que estas profissionais planejem muitas possibilidades para as crianças experimentarem.

O documento “Saberes sobre a infância” (SME, Goiânia, 2004, p. 36) reconhece a importância dessas experiências por meio das múltiplas linguagens:

Quanto mais a criança sente, vê, lê, experimenta os olhares, os toques, os silêncios, as risadas, a pintura, a música, o teatro, a dança, a fotografia, as línguas, os jogos, as esculturas, os livros, as brincadeiras, as histórias, os gibis, as revistas, o cinema e outros elementos, que constituem instrumentos mediadores de transformação do real, mais possibilidades ela tem de fantasiar, imaginar, indagar, questionar. Isso porque idéias e conceitos são revistos e reelaborados quando se brinca de faz-de-conta, quando, num desenho, exprime-se uma representação que é pessoal, quando o corpo é descoberto a partir da relação com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com o intuito de identificar quais saberes as professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que trabalham com crianças de quatro (04) meses a um (01) anos e onze meses, demonstram, na prática cotidiana, cumpriu seu objetivo, revelando que os saberes docentes podem ser determinados pelo contexto histórico e cultural, contudo, na prática eles sofrem a influência de concepções, as mais diversas, dos sujeitos envolvidos na educação das crianças.

Como a inserção da educação infantil ao sistema de ensino é recente, a configuração de sua especificidade ainda é objeto de estudos e discussões dos estudiosos da infância e, sobretudo para a faixa das crianças de até três (03) anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) elucidam essa especificidade, que se fundamenta no binômio educar e cuidar, ainda pouco compreendido pelos profissionais, como se vê nas observações realizadas.

Ao tratar da indissociabilidade do educar e cuidar na educação infantil, que também vem sendo defendida com vigor pelos teóricos, enfatiza que essa prática pedagógica deve se pautar pela sutileza das ações cotidianas, nos simples atos de virar uma criança no berço, de trocá-la, alimentá-la e se certificar que ela está bem.

Isto significa que o tempo das crianças não é o tempo do adulto, como estipula a lógica capitalista, e que, no imaginário das professoras e da sociedade, cuidar de bebês, ainda persiste como algo sem significância, secundário e, até, depreciativo.

Evidenciou-se nas observações realizadas que tanto a professora X quanto a professora Z demonstraram dificuldades em compreender a especificidade infantil. A professora X não entendia os momentos da alimentação ou do sono como momentos a serem planejados, ou seja, como atividades pedagógicas, e elencava como prioritárias as atividades que não se repetiam todos os dias, como a do labirinto, por exemplo.

A professora X demonstrou possuir conhecimentos científicos e práticos ao planejar suas atividades, buscando concretizar os objetivos propostos, o que significa uma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, porém, ainda, numa perspectiva escolarizante, como se as crianças fossem alunos que precisassem cumprir determinadas tarefas.

A professora Z demonstrou preocupar-se em garantir os cuidados às crianças, e já esboça alguns movimentos no sentido de compreender o trabalho com os bebês, pois quando ela percebe que o grupo está muito agitado, ou que as crianças estão irritadas, faz algumas

tentativas no sentido de chamar a atenção das crianças para que mudem seus comportamentos, apresentando livros, bichinhos de borracha ou bonecas.

A cultura da desvalorização do trabalho com as crianças pequenas apareceu na fala de uma das professoras, quando explicitou sua preferência por trabalhar em agrupamentos de crianças pequenas, porque ali as exigências são mínimas, e pela atitude das dirigentes em privilegiar o critério idade em detrimento do critério conhecimento, ao escolher o professor para trabalhar nesses agrupamentos.

Compreender o pensamento histórico-cultural e suas implicações educativas requer muito mais que uma formação qualificada. Requer, isto sim, o compromisso com uma educação que conceba a criança como um ser histórico e social, que aprende nas interações, por meio das mediações que atuam nas zonas de desenvolvimento proximal, e que se desenvolvem, transformando o meio, se transformando e produzindo novos conhecimentos.

Para o pesquisador, trabalhar na perspectiva histórico-cultural significou apreender o movimento histórico da educação infantil que se revelou nos movimentos individuais das professoras pesquisadas, que ainda estão descobrindo as especificidades do seu trabalho docente, ora se guiando pela rotina diária, ora se pautando pelos conhecimentos já adquiridos em trabalhos com outros níveis de ensino.

No entanto, as professoras ultrapassaram as concepções assistencialistas, apresentando saberes oriundos de suas práticas anteriores, na tentativa de encontrar um jeito novo de trabalhar com as crianças, que atenda suas especificidades, sem utilizar manuais ou receituários, o que revela a disposição em fazer diferente, nos deixando otimistas quanto à futura formação dos professores, que precisa considerar seus saberes prévios e avançar em direção aos saberes próprios ao trabalho docente com as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. Docência em educação infantil: teias e tramas de significados entre as lógicas do dom e da profissionalização. Texto digitalizado e disponibilizado pela Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução á filosofia. São Paulo: Moderna, 1999. P

ARAÚJO, Joaquim Machado de. ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p 115-144.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, ano XXII, nº 74, abril/200.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como Política pública**. Campinas, Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BARRETO. Ângela M. Rabelo F. Educação Infantil no Brasil: Desafios Colocados. In: Cadernos Cedes: **Grandes Políticas para os pequenos**: Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1995, V 37, p 07-21.

BOGDAM, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução á teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi; LARA, Maria Lúcia Martins Pinto. Descobrimo bebês: implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 anos. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi. (orgs). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB. Parecer CNE/CEB nº022. 17/12/99.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal, Brasília, nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília, nº 9.394 de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. DF, 2006, V I.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CEB** Brasília, nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006, v. 1.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27- 33.

CARREIRA, Denise. A Educação e o ECA. Disponível em: <http://www.campanhaeducacao.org.br/> . Acessado em 25/1/2007.

CATTO, Terezinha Cristina Lopes. O ponto de vista social da educação. In: LEÃO, Inara Barbosa. **Educação e Psicologia: Reflexões a partir da teoria sócio-histórica**. Campo Grande: UFMS, 2003, p. 69-106.

CERISARA, Ana Beatriz. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com Base na Análise de Pareceres Sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 19-50.

_____. **Professoras de Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002.

CORRÊA, Bianca Cristina. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.

DAVIDOV, V. Cap. IV: Principales tesis de la teoria materialista dialéctica Del pensamiento. (p.135-156). In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou, Ed. Progreso, 1988.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Em aberto. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Brasília 2001, vol. 18, p. 11-27.

DORNELLES, Leni Vieira. O brincar e a produção do sujeito infantil. In: **Revista Pátio**. Artmed, Brasília, Ano I, nº 3, Dez 2003/Mar 2004, p.17-20.

FREIRE, Adriani. Formação de Educadores em serviço. In: KRAMER, Sonia (et al). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FULLGRAF, Jodete Bayer G. Fórum Catarinense de Educação Infantil. A Infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Editora UFMS, 2002, p. 29-42.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil**. Goiânia, 2004.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.43-56.

HANSEN, Laura. A invenção da criança. In: **Mente e cérebro**. São Paulo: Duetto Editorial, s./d., p. 74-81

KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o Passado, Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37 - 63.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

LELIS, Isabel Alice. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico? In: **Educação e Sociedade**. Os Saberes dos Docentes e sua Formação. Campinas: CEDES, 2001, nº 74 Ano XXII. P. 43-58.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001. Coleção Criança Pequena.

LINO, Dalila e VIEIRA, Fátima. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 197- 218.

LOPES, Marceli Ribeiro Castanheira. Descompasso: Da Formação à Prática. In: KRAMER, Sonia (et al). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

Lula assina MP que regulamenta o Fundeb. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao>. Acessado em 25/1/2007.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo, Cortez, 2001, p. 25-50.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil**: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1993.

MACHADO, Maria Malta de A. (Org). Fórum Paulista de Educação Infantil. A formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande: Editora UFMS, 2002, p. 91-110.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo, Vozes, 1999.

MONTESSORI. Maria. **A educação e a paz**. Campinas: SP, Papyrus, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 45-60.

MULLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 101-120.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Os Saberes dos Docentes e sua Formação. Campinas: CEDES, 2001, nº 74 Ano XXII. P. 27-42.

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

_____. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79- 90.

ORTIZ, Gisele. O Papel do Professor de Crianças Pequenas. In: Revista **Pátio** – Educação Infantil. Brasília, Artmed, ano V, nº 13, mar/jun 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do Cinzento ao Multicolorido: Linguagem Oral, Linguagem Escrita e Prática Pedagógica na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana. LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. São Paulo: Papirus, 2004. p. 79-95.

PALHARES, Marina Silveira. MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 05-18.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-249.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.65 - 94.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 2003.

RONCHI, Jair. CASTRO, Janine Mattar Pereira de. Fórum Permanente de Educação e Desenvolvimento Infantil do Espírito Santo. Educação Infantil: identidade em construção. In:

Movimento Interfóruns de Educação Infantil. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande: Editora UFMS, 2002, p. 43-48.

ROSA, Elisa Z. ANDRIANI, Ana G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. P. (Org.). **A diversidade da psicologia** - uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche - 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). **Creche**. São Paulo, Cortez. 1989. Coleção Temas em Destaque. p. 90-103.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A Integração Professor-Bebê**: Rompendo a casca do ovo. Brasília: Editora Plano, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 81-98.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 61-79.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Andressa Celis; WEISS, Vanilda. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, Luciana (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

TARDIFF, Maurice. LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Introdução. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008. p. 7 -22.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004, Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

TRIVIÑOS, Augusto. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: Triviños, Augusto. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 30-79.

VIEIRA, Fátima. LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 197-218.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, (2003).

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotsky**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito da zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. Univali, 2001.

ZANNINI, Iris Célia C. Fórum de Educação Infantil do Estado do Acre. Educação Infantil enquanto direito. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande: Editora UFMS, 2002, p. 19-28.