

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ARIADNI DA SILVA DE OLIVEIRA**

**“SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ENSINAR E O  
APRENDER”:**

**reflexões sobre especificidades da docência na infância**

**MARÍLIA**

**2019**

**ARIADNI DA SILVA DE OLIVEIRA**

**“SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ENSINAR E O  
APRENDER”:**

**reflexões sobre especificidades da docência na infância**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA

2019

O48“

Oliveira, Ariadni da Silva de

“SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER” : reflexões sobre especificidades da docência na infância / Ariadni da Silva de Oliveira. -- Marília, 2019

127 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Docência e formação de professores. 4. Formação continuada. 5. Caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ARIADNI DA SILVA DE OLIVEIRA

“SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER”:  
reflexões sobre especificidades da docência na infância

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp –, Campus de  
Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida de Lima  
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – Unesp

---

Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Guimarães  
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – Unesp

---

Dr.<sup>a</sup> Amanda Valiengo  
Universidade Federal de São João Del Rei

---

Marília, 02 de dezembro de 2019

É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou. Entregar todos os teus sonhos porque um deles não se realizou, perder a fé em todas as orações porque em uma não foi atendida, desistir de todos os esforços porque um deles fracassou. É loucura condenar todas as amizades porque uma te traiu, descrer de todo amor porque um deles te foi infiel. É loucura jogar fora todas as chances de ser feliz porque uma tentativa não deu certo. Espero que na tua caminhada não cometas estas loucuras. Lembrando que sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim um recomeço!

(SAINT-EXUPÉRY)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, Ademir e Sonia, meus primeiros mestres, por todo amor, dedicação, carinho, cuidado e confiança depositados durante toda a minha vida.

Às minhas irmãs, Stefani e Thainara, e ao meu primo/irmão Kaynã, pelos momentos de alegria compartilhados.

Às minhas sobrinhas, Lorena e Laís, que em tão pouco tempo me ensinaram tanto sobre ser criança.

Ao Kleber, amado companheiro, por todo amor e suporte durante essa jornada.

À Elieuzza, querida orientadora, por toda paciência, carinho, compreensão, dedicação e orientação ao longo desses anos.

Às Professoras Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Guimarães e Dr.<sup>a</sup> Amanda Valiengo, pelas valorosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa, e, por aceitarem fazer parte desse momento tão importante em minha trajetória.

Aos membros do grupo de pesquisa GEPEDEI, por me proporcionarem tantos aprendizados sobre a infância.

Aos meus professores, que desde o início da minha vida de estudante contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Aos meus amigos pela amizade demonstrada ao longo desses anos.

Aos colegas de caminhada nas disciplinas da pós-graduação, pelas riquíssimas discussões que suscitaram novas reflexões sobre a Educação Infantil.

Aos meus colegas de trabalho da EMEII José Toledo Filho – CAIC pelo apoio e risadas compartilhadas no dia-a-dia.

Às crianças do Infantil II – B (turma de 2019) da escola EMEII José Toledo Filho – CAIC e as minhas parceiras de turma, Professora Márcia e Angela, por me ensinarem e me motivarem todos os dias.

Muito obrigada!

OLIVEIRA, A. da S de. “**SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER**”: reflexões sobre especificidades da docência na infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2019. 131f. Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida de Lima.

## RESUMO

A compreensão das especificidades da docência na Educação Infantil baseia-se em questões sobre a educação como processo potencialmente humanizador, o que exige formação dos professores motivadora da compreensão acerca do papel ativo da criança na aprendizagem, para que, com a mediação docente, ela se aproprie das máximas produções historicamente produzidas, desenvolvendo-se, assim, em níveis mais elevados. Esta dissertação decorre da pesquisa “Especificidades da Docência na Educação Infantil: Fase 1 – Fontes para a pesquisa (1996 – 2016)” e teve como alicerce científico os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Os problemas motivadores da investigação foram: Quais especificidades da docência podem orientar processos de formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil? No caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b), há a materialização dessas especificidades? A partir destas questões, o objetivo das ações de estudos foi discutir e analisar o caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”, na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil. Para atingir a esse objetivo, o estudo envolveu os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica sobre a temática em fontes de dados digitais, especialmente de dissertações e teses; análise documental por meio a análise da configuração textual (MORTATTI, 2000), buscando indícios de elementos que expressem conhecimentos essenciais à formação e atuação humanizadora de professores de crianças pequenas. Os dados localizados nessas fontes foram selecionados, reunidos, organizados, sistematizados e discutidos para fundamentarem as análises referentes ao caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016), por meio dos eixos de trabalho “docência na Educação Infantil”, “ensino e trabalho pedagógico na Educação Infantil”, “formação de professores na/para a Educação Infantil”. Ao longo das reflexões tecidas, os argumentos se pautam na premissa de que há conhecimentos específicos e vitais à formação e à atuação de professores da Educação Infantil, em favor da plenitude da atividade docente e da proposição de ações educativas humanizadoras e desenvolventes possíveis nos primeiros anos da vida. Dos trabalhos realizados, foi possível depreender que a formação docente inicial e continuada exige fundamentos teórico-científicos capazes de subsidiar formas qualitativas de atuação dos professores em turmas de crianças pequenas voltadas à formação humana harmônica na infância. Concluímos que o caderno em questão reúne aspectos dos avanços científicos e legais essenciais à formação docente, entretanto suas orientações se pautam no desenvolvimento de “competências” relativas à constituição de sujeitos formatados para ocupar vagas no mercado de trabalho. Estas orientações se distanciam dos princípios teóricos assumidos no estudo: tornar a Educação Infantil tempo e espaço de formação de qualidades humanas expressivas do desenvolvimento pleno da inteligência e personalidade das pessoas ao longo da vida.

**Palavras-Chave:** Educação. Educação Infantil. Docência e formação de professores. Formação Continuada. Caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”.

## ABSTRACT

The comprehension of specificities of educating on children's education is based on questions about the education as a potentially humanizing process, which requires teacher's formation motivator of comprehension about the active paper of the children on learning, in order that with teacher mediation, they appropriate from the most historical productions, developing themselves on the most high levels. This thesis results from the research "Specificities of educating on children's education: Phase 1 - Sources to the research (1996-2016)" and had its scientific foundation from the fundamentals of Historic-Cultural Theory. The motivating problems for the study were: Which teaching specificities can guide early and continued formation processes of children's education teacher? In the booklet "Being a docent on children's education: between teaching and learning" (BRAZIL, 2016), are there materializations of these specificities? From these questions, the general purpose of the actions of study are to discuss and analyze the booklet "Being a docent on children's education: between teaching and learning", on the perspective of constitution of indicative aspects of specificities of teaching on children's education. To achieve this goal, the study involved the following methodological procedures: bibliographical revision about the athenatic on digital data sources, specially on dissertations and theses; documental analysis through textual configuration analysis (MORTATTI, 2000), seeking evidence of elements that express essential knowledge to the formation and humanizing practice of teachers of young children. Data found on these sources were selected, reunited, organized, systematized and discussed to underlie the analysis regarding the booklet "Being a docent on children's education: between teaching and learning" (BRAZIL, 2016), through the work areas "teaching on children's education", "teaching and pedagogical work on children's education", "teachers formation on/to children's education". Over the woven reflections, the arguments are guided on the assumption that there are specific and vital knowledges to formation and action of teachers on children's education, in favor of the entirety of teaching activities and the proposition of educational humanizing actions and possible developments on the first years of life. From the realized work, it was possible to deduce that the initial and continued docent formation demand theoretical-scientific foundation capable to subsidise qualitative forms in the practice of teachers in classes of young children aimed to harmonical human formation during childhood. It was possible to conclude that the booklet under discussion gather aspects on the scientific and legal advances to the docent formation, however its orientations are guided on the development of "competences" related to the constitution of formatted subjects to fill vacancies in the labor market. This orientations draw distance from the theoretical principles assumed in the study: make children's education time and space of expressive human qualities formation, full development of intelligence and personality of people throughout their lives.

Keywords: Education. children's education. Teaching and teachers formation. Continued formation. Booklet "Being a docent on children's education: between teaching and learning".



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Capa do Caderno – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender.....	76
<b>Figura 2</b> – Abertura do Caderno – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender.....	76
<b>Figura 3</b> – Ilustração da capa da unidade – Docência e formação cultural.....	77
<b>Figura 4</b> – Ilustração da capa da unidade – Docência na Educação Infantil: contextos e práticas.....	78
<b>Figura 5</b> – Ilustração da capa da unidade – Leitura literária entre professores e crianças.....	79

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Autoras das unidades do caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”</b> .....	79
<b>Quadro 2 – Docência: trabalho social</b> .....	84
<b>Quadro 3 – Docência e formação cultural</b> .....	87
<b>Quadro 4 – Docência: identidade profissional</b> .....	89
<b>Quadro 5 – Docência: práticas pedagógicas</b> .....	91
<b>Quadro 6 – Formação de professores: formação inicial</b> .....	94
<b>Quadro 7 – Formação de professores: formação continuada</b> .....	96
<b>Quadro 8 – Formação de professores: qualificação profissional</b> .....	99
<b>Quadro 9 – Formação de professores: garantia de direitos</b> .....	100
<b>Quadro 10 – Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: especificidades do trabalho com bebês</b> .....	103
<b>Quadro 11 – Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: propostas promotoras de desenvolvimento infantil</b> .....	105
<b>Quadro 12 – Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil</b> .....	107
<b>Quadro 13 – Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: o papel da brincadeira na Educação Infantil</b> .....	109

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
2.1 Sobre a pesquisa.....	20
2.2 Sobre os percursos metodológicos.....	27
<b>3 ASPECTOS LEGAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>32</b>
3.1 Enfoques legais e históricos da trajetória da Educação Infantil no Brasil.....	34
3.2 Reflexões e amparos legais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.....	46
<b>4 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>53</b>
4.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do papel docente na Educação Infantil.....	56
4.2 Especificidades da docência à luz da Teoria Histórico-Cultural.....	62
<b>5 CADERNO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>74</b>
5.1 Análise da configuração textual do documento.....	77
5.2 Docência na Educação Infantil: necessidades humanizadoras na infância.....	84
5.3 Formação de professores: reflexões sobre as especificidades docentes na Educação Infantil.....	94
5.4 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o papel do ensino e do trabalho pedagógico na docência.....	102
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

## 1 INTRODUÇÃO

*Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.*

*Rubem Alves*

Dentre as inúmeras temáticas possíveis quando pensamos acerca da educação, o tema apresentado nesta dissertação discute as especificidades da docência na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças. A compreensão do valor e do papel da formação docente implica repensar sua efetivação e os impactos delas decorrentes para a organização de propostas pedagógicas que se concretizem em situações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Dessa forma, Rubem Alves nos leva a refletir sobre o processo de mudanças pelo qual passamos ao longo de nossas vidas, de forma que, para chegarmos a um desenvolvimento integral, é fundamental a vivência de diferentes atividades motivadoras de transformações e revoluções em nossas inteligências e personalidades.

O interesse pelo tema surgiu a partir de atividades realizadas em escolas parceiras em projetos de pesquisa e extensão dos quais participei como aluna bolsista sob a orientação da Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida de Lima, realizados na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília (SP), nos anos de 2012 a 2014, bem como dos resultados encontrados na pesquisa realizada no ano de 2015 com aprovação e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp)<sup>1</sup>, resultando em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (OLIVEIRA, 2015). Durante as atividades realizadas nesses projetos e na pesquisa, ficou evidenciada a necessidade de estudos acerca do trabalho e da formação do professor da Educação Infantil, visando um processo educativo dirigido à humanização e ao desenvolvimento das crianças desde a infância. Um fator determinante para a escolha da temática foi o fato de a pesquisadora ter sido estudante do curso de formação de professores da Unesp, Campus de Marília - SP, e perceber a necessidade de conhecimentos que enriqueçam a relação do professor com a criança mediante uma atuação docente desenvolvente, e ter trabalhado como estagiária e atualmente trabalhar como professora em turmas da Educação Infantil, e sentir o valor que esses conteúdos têm na formação e desenvolvimento daquilo que é humano nas crianças.

---

<sup>1</sup> Processo nº. 2014/26780-5

Nesse cenário, foi delimitado que o objeto de estudos seria relativo à formação docente. A partir daí, elegemos a temática para organização do projeto do qual resulta esta dissertação, mediante resultados da pesquisa “Especificidades da Docência na Educação Infantil: Fase 1 – Fontes para a pesquisa (1996 – 2016)” (LIMA, 2015). Um dos materiais reunidos nessa investigação foi motivador da necessidade investigativa de ampliação de conhecimento sobre a composição do material e suas implicações para a formação docente.

A partir dessas vivências, surgiu a delimitação do problema que norteia a pesquisa, cujos dados são apresentados nesta dissertação: *Quais especificidades da docência podem orientar processos de formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil? No caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b), há a materialização dessas especificidades?*

Diante de tais proposições, o objetivo da pesquisa ora apresentada foi *discutir e analisar o caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”, na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil a partir de um documento produzido pelo MEC/SEB para a formação continuada de professores.*

Mediante esse objetivo, surgiu a hipótese de que a formação de características do humano em cada pessoa decorre da apropriação de conhecimentos relativos à cultura elaborada no decorrer da história da humanidade. Dentre esses bens culturais estão conhecimentos científicos referentes às especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, essenciais à formação e à atuação de profissionais atuantes na educação de crianças pequenas, dirigida à plenitude da humanização na infância.

Nessa perspectiva, a pesquisa ora apresentada justifica-se pela ênfase que estudos vêm dando à formação e à atuação docente, que requer conhecimentos teóricos essenciais à plenitude da atividade de ensino e das possibilidades que o trabalho do professor pode trazer à atividade infantil e às aprendizagens delas decorrentes. Trata-se de reflexões sobre um processo educativo potencialmente humanizador, em que o professor possa encontrar lugar como profissional fundamental para a criação de condições objetivas de apropriação de novos conhecimentos da criança.

A fim de cumprir o objetivo proposto na pesquisa, diversas ações foram realizadas. Além dos percursos metodológicos, ressaltamos a participação em disciplinas do Programa de pós-graduação em Educação da Unesp/Marília, grupo de estudo GPEDEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil, liderado pela Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, Seminário de Pesquisa e orientações que, durante o processo de

elaboração desta dissertação, constituíram bases para a ampliação dos conhecimentos para o desenvolvimento da pesquisa ora discutida. Por este motivo, destacamos as disciplinas realizadas que contribuíram para a formação da pesquisadora:

- Direitos Fundamentais da Infância e Teoria Histórico-Cultural: princípios e perspectivas para humanização – ministrada pelas professoras: Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida de Lima e Dr.<sup>a</sup> Amanda Valiengo;
- Especificidades da Docência na Educação Infantil – ministrada pela professora Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida de Lima;
- Práticas de Leitura na Escola – ministrada pelos professores: Dr.<sup>a</sup> Raquel Lazzari Leite Barbosa e Dr. Juvenal Zanchetta Jr.;
- Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras – ministrada pela professora Profa. Dr.<sup>a</sup> Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto;
- Especificidades da Docência na Educação Infantil: aspectos históricos e legais – ministrada pela professora Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida de Lima;
- Leitura e Leitores: Conceitos e Práticas – ministrada pelo professor Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

Feitas estas considerações iniciais, apresentamos a composição desta dissertação. O texto está organizado em cinco seções, sendo a primeira delas, esta seção introdutória. Além disso, apresentamos, ao final de cada seção, breve sistematização sobre as especificidades da docência na Educação Infantil citadas no decorrer do texto.

Na segunda, “Percursos metodológicos da pesquisa”, detalhamos os caminhos escolhidos durante a realização do estudo. Pautando-nos no projeto de pesquisa do qual se originou esta investigação, e com base no problema proposto para a pesquisa, realizamos pesquisa bibliográfica de modo a constituir *corpus* para a pesquisa e verificar aspectos das produções científicas com essa temática. Para isso, utilizamos fontes digitais como a Base de teses e dissertações Capes e a base de Periódicos Capes – Portal de periódicos CAPES/MEC, tendo como referências teses, dissertações e artigos sobre o tema. Além disso, recorreremos ao Catálogo Parthenon da Universidade Estadual Paulista – Unesp a fim de encontrar livros que contribuíssem com as discussões.

Durante a pesquisa bibliográfica realizada, foram localizados estudos motivadores de discussões acerca da formação docente inicial e da continuada, destacando, dentre inúmeras questões, desafios e problemas aparentes nesse processo formativo, o esvaziamento e as lacunas no processo de apropriação de conhecimentos docentes, sinalizando tensões na



relação entre formação de professores e o êxito do trabalho pedagógico na infância. Entretanto, pudemos verificar a existência de poucas produções sobre a temática sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os títulos encontrados durante a investigação contribuíram, de forma efetiva, para as reflexões realizadas no decorrer desta dissertação acerca das especificidades da docência na Educação Infantil e suas implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, trabalhos localizados durante a pesquisa bibliográfica, dentre os quais destacamos Cerisara (1999; 2002), Campos e Rosemberg (2009), De Marco (2014), Leite e Carvalho (2015), Akuri (2016), Arruda (2016), nos possibilitaram embasamos teóricos que somados a outros materiais e leituras realizadas, e também aos documentos e leis consultados pela internet, constituíram a elaboração da seção 2.

Além disso, com base em aspectos propostos na análise da configuração textual proposta por Mortatti (2000), buscamos identificar, por intermédio da realização de questões ao texto, elementos que contribuíssem para a compreensão do documento. Para a autora, essa forma de análise do texto possibilita a realização de novas reflexões acerca do texto.

Na seção 3, intitulada “Aspectos legais da docência na educação infantil”, explicitamos a legislação e os principais documentos oficiais que abordam o tema, tecendo breve retrospectiva histórica e política da Educação Infantil no Brasil e suas implicações para a organização dessa modalidade de ensino atualmente. Também apontamos aspectos das legislações nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Para essa discussão, realizamos a leitura e análise dos documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006c; 2006d), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009a).

Os documentos legais mencionados destacaram-se não somente por conter legislações sobre a Educação Infantil, mas por também, pontuarem aspectos e concepções para os professores da Educação Infantil, criando possibilidades de qualificação de suas práticas pedagógicas. Para Akuri (2016), os apontamentos dessas legislações revelam “[...] importantes indícios para a compreensão de como os conceitos de criança, infância e

Educação Infantil foram evoluindo e provocando os avanços que estão impressos em nossas leis atuais” (AKURI, 2016, p. 36).

Na seção 4, “Docência na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural” sistematizamos conceitos que sustentam nosso arcabouço teórico, amparadas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, especialmente retomando estudiosos tais como Leontiev (1978; 2006a; 2006b), Mukhina (1995), Lima (2001; 2005), Kramer (2006), Vigotski (2006; 2009) e outros pesquisadores contemporâneos: Duarte (2007), Campos (2008), Martins (2010), Saviani (2011), Akuri (2016), Prieto (2016), dentre outros citados no decorrer nesta dissertação. Cabe ressaltar que alguns dos autores estudados para a discussão da temática foram encontrados durante a revisão da literatura produzida na área apresentada na seção 2 deste texto e os demais autores utilizados são referências encontradas em acervo pessoal adquirido no decorrer dos estudos da pesquisadora.

A fim de iniciar as discussões dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural iniciamos nosso texto discutindo a apropriação de características humanas do homem por meio de sua vida em sociedade. Essa afirmativa exige reflexões com bases em princípios da Teoria Histórico-Cultural, nos quais ampliamos as discussões no decorrer da seção.

Com seu início no século XX na União Soviética, a Teoria Histórico-Cultural recebeu esse nome por ser considerada uma teoria na qual o homem é visto como um ser de natural histórica e social. Seus principais estudiosos foram Lev Seminovitch Vigotski<sup>2</sup> (1896-1934), Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) que se dedicaram a estudar o desenvolvimento humano e suas relações sociais. (DE MARCO, 2014).

Para esses estudiosos, somente o desenvolvimento biológico do homem não é suficiente para formar características humanas, de modo que se torna necessário um desenvolvimento cultural e social no qual ele possa se apropriar dessas capacidades especificamente humanas. Com base nos estudos de Leontiev (1978) discutimos as implicações das atividades para o desenvolvimento infantil, de forma que é essa atividade que vai orientar, de forma específica e diferente em cada momento da vida do sujeito, a aprendizagem, e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Mukhina (1995), Lima (2005), De Marco (2014), Akuri (2016), destacando a escola como lugar de apropriação do conhecimento elaborado

---

<sup>2</sup> Destacamos que na literatura o nome do autor aparece grafado de diferentes formas Vygotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski. Nesta dissertação optamos por escrever Vigotski, exceto nas referências bibliográficas e citações originais, onde manteremos a grafia conforme o original.

construído historicamente, como espaço privilegiado de relações da criança com os objetos da cultura e com seus pares, e o professor como mediador consciente desse processo de aprendizagem infantil que objetiva o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas da criança.

Argumentamos, assim, sobre as necessárias organização e realização de processos formativos sólidos e contínuos para o professor que o instrumentalize para a realização das melhores escolhas didático-metodológicas criadoras de necessidades humanizadoras na criança.

A seção 5, “Caderno ser docente na Educação Infantil: implicações pedagógicas”, traz aspectos do caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b) elaborado pelo MEC em projeto de formação de professores. Nesta seção, destacamos excertos do documento a fim de discutirmos aspectos da materialização de conhecimentos que possam constituir indicativos de aspectos sobre as especificidades da docência na Educação Infantil. Os trechos foram analisados na perspectiva da teoria escolhida para fundamentar os trabalhos realizados nesta dissertação, a partir de eixos de análise que nos auxiliaram na organização dos dados analisados. Destacamos como eixos: “docência na Educação Infantil”, “formação de professores na/para a Educação Infantil” e “ensino e trabalho pedagógico na Educação Infantil”. O percurso realizado para a delimitação dos eixos é apresentado na seção 2 deste trabalho.

Para a efetivação da análise do documento, utilizamos aspectos da análise da configuração textual proposta por Mortatti (2000), a fim de encontrarmos indícios que revelassem conhecimentos essenciais para a formação e atuação humanizadora de professores e crianças. Além disso, nos embasamos nas referências teóricas que norteiam este trabalho para a análise dos trechos apresentados. Durante a seção, apresentamos os trechos em quadros com vistas a diferenciar os excertos do documento das demais citações do trabalho. A elaboração dos quadros permitiu aproximações de ideias passíveis de análise.

Assim, compreendemos a constituição da docência por ações e atitudes dirigidas à formação humanas das crianças, jovens e adultos, que se expressa mediante articulações entre a teoria e as práticas efetivadas em ações didático-pedagógicas. Dessa forma, para a efetivação de um processo educativo com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, é necessária a efetivação de processos formativos do professor que o instrumentalize acerca das especificidades do trabalho com as crianças pequenas.

Dessa forma, nesta seção as reflexões se encaminham para destacarmos **em SÍNTESE** os seguintes aspectos das especificidades da docência na Educação Infantil:

- *Elaboração de propostas pedagógicas promotoras de desenvolvimento infantil:* a compreensão das especificidades do trabalho docente pode contribuir para o planejamento, organização e execução de situações pedagógicas motivadoras do desenvolvimento integral da inteligência e da personalidade, conforme sinalizam documentos oficiais;
- *Professor como mediador consciente do processo de relações da criança com os objetos da cultura e seus companheiros de infância:* a atuação mediadora do professor pode possibilitar situações potencializadoras de aprendizagens e de desenvolvimento humano da criança.

Além das seções destacadas anteriormente este trabalho apresenta considerações finais e referências bibliográficas. Na próxima seção, tecemos as escolhas e percursos metodológicos realizados na efetivação da pesquisa ora discutida.

## **2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

## 2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva!  
 Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!  
 Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares.  
 É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo em dois lugares!  
 Ou guardo dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e não guardo o dinheiro.  
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!  
 [...]  
 Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.  
 Isto ou aquilo – Cecília Meirelles*

Apresentamos nesta seção os percursos metodológicos da investigação realizados para a realização de pesquisa intitulada: “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”: reflexões sobre especificidades da docência na infância”, de modo que este documento constitui *corpus* da pesquisa dentre outros localizados e reunidos, por intermédio de busca, reunião, leitura, sistematização, com vista à análise de dados produzidos. Desse modo, Cecília Meirelles nos ensina em seu poema intitulado “Isto ou aquilo” acerca da necessidade da realização de escolhas em nossas vidas, dentre as quais destacamos aqui, nossas escolhas metodológicas para a pesquisa, de forma que, dentre diversos caminhos a serem escolhidos, optamos por realizar o percurso detalhado no decorrer desta seção, para que, dessa maneira, pudéssemos chegar à efetivação do objetivo deste trabalho.

Sendo assim, o estudo parte do seguinte objetivo principal: *discutir e analisar o caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”, na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil*. A partir dele, traçamos escolhas metodológicas que contemplassem a realização da pesquisa. Na sequência, destacamos os procedimentos utilizados, bem como detalhamentos das pesquisas bibliográfica e documental realizadas.

### 2.1 Sobre a pesquisa

A pesquisa ora apresentada não é resultado apenas de um trabalho como discente de pós-graduação, mas envolve necessidade da pesquisadora em aprofundar conhecimentos acerca das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, com base em conhecimentos apropriados desde o curso de Pedagogia.

O trabalho, com abordagem qualitativa, foi realizado por meio de pesquisas bibliográfica e documental. Para a realização deste trabalho, pautamo-nos na hipótese de que a formação de características do humano em cada pessoa decorre da apropriação de

conhecimentos relativos à cultura elaborada no decorrer da história da humanidade. Dentre esses bens culturais estão conhecimentos científicos referentes às especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, essenciais à formação e à atuação de profissionais atuantes na educação de crianças pequenas, dirigida à plenitude da humanização na infância.

Com essa compreensão, ao considerarmos o título do caderno investigado, parece possível localizarmos, assim, elementos para pensar especificidades do “ser docente na Educação Infantil”. A partir dessa hipótese, realizamos uma série de procedimentos para localização e reunião de documentos que pudessem contribuir para o estudo da temática em foco.

Para a efetivação dessa busca, foram utilizados procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de referências dos estudos e pesquisas sobre a temática, junto às seguintes bases de dados:

- Base de teses e dissertações CAPES;
- Periódicos Capes – Portal de periódicos CAPES/MEC.

O trabalho de revisão bibliográfica, realizado a fim de constituir *corpus* dos fundamentos teóricos para composição da dissertação, com o intuito buscar aspectos sobre a docência na Educação Infantil, bem como as especificidades da atividade docente dos professores dessa faixa etária, à luz da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Para a seleção dos trabalhos apresentados neste texto, utilizamos como critérios para a escolha dos trabalhos pesquisas acadêmicas que têm a docência na Educação Infantil como foco da investigação a partir do ano de 2009. Além disso, destacamos os trabalhos que apresentam a Teoria Histórico-Cultural nos resumos como referencial teórico e aqueles que eram apresentados como trabalhos relacionados à área da Educação.

Como uma das etapas iniciais da investigação deste trabalho, a pesquisa bibliográfica teve como base a reunião, leitura e sistematizações de produções científicas acerca do tema realizadas no Brasil a partir do ano de 2009. A delimitação da data ocorreu devido ao fato de que a partir do ano de 2009 há uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), com determinações legais acerca de princípios éticos, estéticos e políticos, em âmbito nacional, para a Educação Infantil, dando, assim, ênfase para questões acerca da docência na Educação Infantil. Nessa perspectiva, durante a pesquisa utilizamos, durante as buscas, as seguintes palavras chaves, com e sem aspas: docência na Educação Infantil e Ensino na Educação Infantil, para a elaboração de base teórica de estudos e desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, para a seleção dos materiais bibliográficos referentes a dissertações e

teses foi realizada leitura dos resumos de cada trabalho, de modo que foram selecionadas produções com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Os textos localizados dão base para as discussões realizadas neste texto. São estudiosos como Lima (2001; 2005), Leontiev (2006), Vigotskii, (2006), Valiengo (2008), De Marco (2014), Mello (2014), Arruda (2016), Akuri (2016), Campos (2016), Pasqualini e Silva (2016), Costa e Mello (2017), dentre outros.

A seguir, apresentamos os resultados das buscas nos acervos digitais acima descritos, destacando trabalhos localizados.

Na base de dados Base de teses e dissertações CAPES, com a temática Docência na Educação Infantil, foram encontrados diversos textos. Ao buscar o tema sem aspas, apareceram 549.900 resultados e com aspas 84 resultados, e a partir dos critérios de buscas citados acima realizamos a leitura de 20 trabalhos selecionados.

Com a temática Ensino na Educação Infantil na base de dados anterior, ao buscar o tema sem aspas, apareceram 554.137 resultados e com aspas 17 resultados, e a partir dos critérios de pesquisa já mencionados elegemos 11 produções para leitura e sistematização.

Na base de dados Portal de periódicos da CAPES, com a temática Docência na Educação Infantil na base de dados anterior, ao buscar o tema sem aspas, apareceram 289 resultados e com aspas 24 resultados, e a partir dos critérios de pesquisa selecionamos 9 trabalhos.

Com a temática Ensino na Educação Infantil, na busca pelo tema sem aspas, apareceram 2.258 resultados e com aspas 8 resultados, e a partir dos critérios de pesquisa realizamos a leitura de 4 trabalhos selecionados.

É possível destacar que, embora a quantidade de trabalhos localizados durante a busca seja extensa, poucos trabalhos são pautados em princípios da Teoria Histórico Cultural ou não trazem em seus resumos qual sua fundamentação teórica.

Por meio de buscas, seleção, leitura e sistematização foi possível a organização de materiais para o aprofundamento de aspectos acerca das especificidades da docência na Educação Infantil, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, a revisão bibliográfica contemplou não somente fontes digitais, mas também livros, revistas, teses, dentre outros materiais em bibliotecas públicas, e acervo particular de livros e artigos da pesquisadora.

Como afirma Gonsalves (2005), a partir dessas ações, tem-se a oportunidade de uma maior compreensão do pesquisador acerca do tema estudado, transformando-se assim fonte teórica relevante para o trabalho do pesquisador.



Partindo das leituras e análises dos estudos realizados por Lima (2001; 2005), Leontiev (2006), Vigotskii, (2006), Valiengo (2008), Mello (2014), Campos (2016), e outros apresentados no decorrer do texto, buscamos argumentos que nos façam refletir sobre a temática proposta, ao assinalarem o papel e o valor de uma atuação docente intencional, crítica e consciente de seu impacto decisivo no processo de humanização das crianças, desde a mais tenra idade.

Assim, é possível destacar que o comportamento do homem, diferentemente de qualquer outro ser vivo, é formado por meio de suas vivências sociais e daquilo que lhe é oferecido. A infância é, desse ponto de vista, a base para a formação humana do homem. Nos primeiros momentos da vida, a apropriação de conhecimentos culturais assume lugar único e especial no processo educativo da humanidade nos bebês. As vivências entre a criança e o adulto, das crianças entre elas e da criança com os objetos da cultura são, portanto, fontes para o desenvolvimento cultural infantil.

De acordo com Mello (2014), o distanciamento e a falta de reflexão sobre o trabalho docente trazem implicações diretas na prática pedagógica do professor, e, conseqüentemente, no pleno desenvolvimento da criança. Segundo a autora, a atividade docente pode se configurar como humanizadora do professor e produtora de humanização das crianças.

A prática pedagógica do professor é, nessa perspectiva, reveladora de suas concepções de educação escolar, criança e infância. Dessa forma, quando o professor considera a criança incapaz e a compara com um adulto, acaba por pensar e fazer por ela (VALIENGO, 2008). Firma-se, assim, a necessidade de que o professor conheça as especificidades de cada momento do desenvolvimento da criança para ofertar situações educativas potencializadoras da atividade infantil, promotoras de aprendizagem que motivem avanços qualitativos em sua inteligência e personalidade.

Os estudos de Castro (2016) focaram-se em reflexões acerca da prática pedagógica de professores, problematizando, a função social da docência na Educação Infantil. A pesquisadora destaca a necessidade da organização e desenvolvimento de práticas que contemplem ações e atitudes promotoras de desenvolvimento infantil, reconhecendo esse processo de desenvolvimento como processo histórico, relacionado diretamente às condições efetivas de organização social. Nas palavras da autora:

O espaço coletivo da Educação Infantil é meio (entenda-se situação social) privilegiado para o convívio entre as crianças, com destacada possibilidade para a constituição da linguagem no começo de suas vidas. Esse coletivo pode ser lócus promotor de aprendizagens, de vivências e experiências significativas para as crianças, por meio das interatividades que nele possam realizar. (CASTRO, 2016, p. 42).

A autora se ampara nos estudos de Bakhtin (2010), e ressalta que o ato pedagógico se justifica mediante a compreensão social do ato, e não somente da ação. Dessa forma, o fazer docente é compreendido no contexto das práticas de suas vivências e pela forma com que se efetiva.

Ao finalizar seus estudos, Castro (2016) defende que a docência na Educação Infantil requer elementos diversos do cotidiano, como, por exemplo, os registros dos fatos mais significativos para as crianças, a forma com que elas exploram as situações e o ambiente, dentre outros, de modo que tais elementos sejam evidenciados na prática pedagógica e no contexto no qual os processos de ensino e de aprendizagem acontece.

Para ampliar as reflexões ora propostas, Pasqualini e Silva (2016) afirmam que as ações de cuidado e educação dos professores com as crianças devem ser intencionalmente dirigidas tendo em vista a promoção do desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades, não devendo ser reduzidas a meras operações espontâneas. Nesse sentido, entendemos que as ações exclusivamente voltadas para a satisfação de necessidades alimentares e/ou higiênicas, bem como os cuidados mecânicos e automatizados, esvaziados de intencionalidade e trocas afetivas, podem não promover desenvolvimento humanizador para as crianças.

Assim, o processo de formação docente confere elementos ao professor para apropriação e mediação da cultura. Esse processo cria possibilidades para que a educação seja processo orientador da formação cultural, mobilizando a apropriação de um conjunto de valores, crenças e comportamentos criados historicamente pela sociedade, fazendo-nos pertencer um lugar e um coletivo (AKURI, 2016).

Nesta perspectiva, a Educação Infantil pode se tornar momento, processo e lugar para a organização e desenvolvimento de propostas humanizadoras das crianças, considerando o fazer docente intencional e criterioso para planejamento do espaço, tempo, situações/relações e materiais ofertados às crianças. Trata-se de conceber a Educação Infantil como momento especial e propício para as aprendizagens dirigidas à humanização no começo da vida, a partir da vivência com as diferentes formas de ver e conhecer o mundo, considerando “uma proposta que organize o contexto educativo no sentido de criar condições de possibilidades para o desenvolvimento da criança” (MARTINEZ, 2017, p. 65).

Conforme os estudos de Zucolotto (2014, p. 40), o reconhecimento das especificidades da docência contextualiza a prática do professor, de forma que orienta seus conceitos docentes. Ao analisar o percurso histórico da docência, a autora argumenta sobre o professor

assumindo-se como responsável pela oferta de situações de ensino promotoras de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, organizando momentos que possibilitem esse desenvolvimento, pois “a ação das professoras – como profissionais formadas para o exercício do trabalho na EI – reafirma o caráter educativo do atendimento às crianças pequenas no Brasil, em detrimento do atendimento assistencialista” (ZUCOLATTO, 2014, p. 40).

Uma das conclusões do estudo é acerca da necessidade de desenvolvimento de situações educativas que, desde sua idealização, permita reflexão sobre especificidades do trabalho docente e de aprendizagem das crianças pequenas, como condição essencial para promoção de uma educação que se pretenda humanizadora.

Ao possibilitar que as crianças sejam ativas em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, o professor ampara-se na ideia que “quando a criança e o aluno são tratados como sujeitos de sua educação, como sujeitos de sua atividade e não apenas como objeto das influências do meio, eles são criadores de si mesmos e do seu meio” (MELLO, 2014, p. 178).

Em seus estudos de mestrado, Arruda (2016) defende que não há como discutir a docência sem se remeter a questões como a formação inicial e continuada de professores. A autora apresenta aspectos legais acerca da docência, destacando que “Ao longo das últimas décadas, a Educação Infantil vem conquistando seu espaço na área acadêmica e também como objeto de políticas públicas no Brasil, em particular com relação aos aspectos legais concernentes aos direitos sociais das crianças” (ARRUDA, 2016, p. 58).

Conforme argumenta a autora, uma formação voltada para a compreensão das especificidades do trabalho com as crianças pequenas, fundamenta-se na premissa que a educação escolar é possibilidade de oferecimento de conhecimentos culturalmente elaborados para ampliação das oportunidades de um harmônico desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, a pesquisadora finaliza seus estudos enfatizando as especificidades do trabalho na Educação Infantil, o que, por sua vez, revela aspectos de particularidades da formação docente.

Corroborando com essa discussão, Akuri (2016) traz apontamentos de um currículo voltado para a plena formação das crianças, apontando questões como a participação de professores que conheçam as especificidades das crianças e compreendam a necessidade de práticas que as insiram em papéis ativos no processo educativo.

A pesquisadora ressalta que a criança se constitui como ser humano mediante a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, processo este fundamental para a sua humanização. Desse modo, ela defende que a escola e o professor têm valor vital para a

máxima promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Com base na concepção sócio-histórica e cultural do desenvolvimento humano, no entendimento das especificidades da infância e no conhecimento dos interesses, necessidades e direitos da criança, esse profissional seleciona de forma intencional os conteúdos da cultura a serem apropriados e expressos por meio das diferentes linguagens. Nesse processo, é fundamental ao professor conhecer e contemplar a atividade principal que rege cada momento do desenvolvimento infantil na relação da criança com o mundo, criando condições efetivas de atividades, das quais decorra aprendizagem e desenvolvimento. (AKURI, 2016, p. 14).

Nesta direção argumentativa, reflexões sobre um processo educativo potencialmente humanizador, em que o professor encontra lugar como profissional fundamental para que a criação de condições objetivas de atuação ativa da criança para a efetivação de aprendizagens e desenvolvimento cultural na infância, tornam-se essenciais no processo de atuação e formação docente. Nesse processo, cabe ao professor, assim, se comprometer com sua própria atividade e com as possibilidades de participação ativa da criança no ambiente escolar, ao conceber ela não nasce humana, mas aprende características da humanidade em relações sociais educativas.

Para ratificar essa consideração, para Barros e Pequeno (2017, p. 81), a Educação Infantil é responsável pela promoção do desenvolvimento humano por intermédio da transmissão dos conhecimentos científicos mais sofisticados elaborados pelo homem ao longo de sua história, uma vez que, “para a teoria histórico-cultural, o papel da educação (da escola e do professor) é justamente possibilitar experiências com a cultura para o desenvolvimento humano”.

Ao considerar o valor e o papel da formação docente para o êxito dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, enfatizamos, pois, o lugar que os conhecimentos científicos têm na constituição da profissionalidade docente, em especial dos professores de Educação Infantil.

A revisão bibliográfica, brevemente destacada aqui, ressalta que a docência na Educação Infantil, apesar de ainda ser restrita no campo de produções científicas, têm ganhado forças com base em estudos da Teoria Histórico-Cultural, com o intuito de ampliar conhecimentos dessas especificidades como possíveis práticas propulsoras de desenvolvimento humanizador da criança. A compreensão de uma teoria pedagógica que proporcione bases científicas para a atuação do professor pode possibilitar a orientação cada vez consciente das melhores escolhas didático-metodológicas, e, conseqüentemente, de situações pedagógicas que contemplem as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dentre elas, é possível enfatizar a indissociabilidade de cuidar

e educar, a participação ativa das crianças nas diferentes propostas pedagógicas, a relação delas com outras crianças e com os adultos para a apropriação da cultura historicamente elaborada.

Nessa perspectiva, o desafio posto para a docência na Educação Infantil é, assim, forjar propostas de formação docente capazes de instrumentalizar o professor para que ele tenha condições teóricas para eleger as melhores e humanizadoras ações didático-metodológicas para plenitude da educação da inteligência e personalidade na infância.

As ideias tecidas anteriormente orientam os problemas da pesquisa ora apresentada:

- Quais especificidades da docência podem orientar processos de formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil? No caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b), há a materialização dessas especificidades?

Compreendemos que as questões acima nortearam pesquisa, e, mediante elas, discutimos possibilidades de compreensão dos processos de desenvolvimentos das crianças, bem como das especificidades da docência na Educação Infantil.

A partir dessas questões, surge o objetivo que baseia as ações investigativas discutidas nesta dissertação:

- Discutir e analisar o caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”, na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil a partir de um documento produzido pelo MEC/SEB para a formação continuada de professores.

No item a seguir, são apresentados percursos metodológicos realizados para atingir o objetivo da pesquisa, assim como os detalhamentos das ações bibliográfica e documental.

## **2.2 Sobre os percursos metodológicos**

A pesquisa teve como percursos metodológicos ações bibliográficas e análise de documentos. Conforme enfatizam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5),

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica tem como foco estudos e análises de documentos científicos, tais como livros, periódicos, artigos, dentre outros que possibilitem o contato com a temática do estudo. Nesse sentido, a fim de constituir *corpus* para a investigação, foi realizada pesquisa bibliográfica para buscar aspectos sobre a docência na Educação Infantil, bem como as especificidades da atividade docente dos professores dessa faixa etária. Tal procedimento justifica-se por oferecer condições de acesso e estudos de materiais gerados cultural e historicamente, na área da produção de conhecimentos relativos à temática estudada.

Lima e Miotto (2007) atribuem valor único à escolha do material durante a pesquisa bibliográfica, pois a pesquisa bibliográfica possibilita fundamentação teórica para aprofundamentos dos estudos.

De acordo com o Gonsalves (2005), durante a pesquisa bibliográfica há possibilidades de serem produzidos dados que podem ser usados como referências, os quais podem ser específicos da área investigada, transformando-se, assim, em fonte teórica relevante para o trabalho do pesquisador.

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, de revista, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos e históricos, etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa. (GONSALVES, 2005, p. 34-35).

Oliveira (2007) destaca que a pesquisa documental se aproxima muito da pesquisa bibliográfica. O elemento que as difere são as fontes de pesquisa, uma vez que, na pesquisa documental os focos são materiais em que não foram realizadas análises científicas. Desse modo, optamos por realizar a pesquisa documental, mediante documentos legais em versões digitais e impressas, pois tais documentos constituem-se como materiais reveladores de concepções acerca da docência, crianças, Educação Infantil, dentre outros, uma vez que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45).

Complementarmente, compreendemos a pesquisa documental como fundamental para a realização do estudo ora apresentado, uma vez que, por intermédio desse tipo de pesquisa, é possível identificar se os documentos analisados sinalizam aspectos formativos de processos

humanizadores da docência na Educação Infantil. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2)

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

[...]

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Além disso, os autores apoiam-se em Cellard (2008) para pontuar características que constituem uma análise documental, de forma que, segundo eles, ao utilizar esse tipo de pesquisa, o pesquisador tem como objetivo extrair informações do documento, utilizando técnicas, procedimentos e análises específicas para esse fim. Dentre eles, destacam: o contexto que permite a avaliação do contexto histórico da produção do documento, para identificação de objetivos sócio-políticos e para quem foi destinado o documento; o autor (ou autores), considerando interesses que levaram o autor a escrever; a autenticidade e confiabilidade do texto, para que dessa forma, seja verificada a procedência do texto evitando cópias ou erros de escrita/tradução; a natureza do texto, levando em consideração qual foi o suporte utilizado para a divulgação daquele documento e o porquê foi tal suporte foi escolhido; e, por fim, a análise documento, que permite a análise dos conhecimentos que compõe o documento, suscitando assim, novas discussões e novos conhecimentos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Desse modo, foi realizada análise do caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b) a fim de verificar se o documento apresenta materialização de conhecimentos que possam constituir indicativos de aspectos sobre as especificidades da docência na Educação Infantil. Como já pontuado nesta dissertação, embora em sua versão digital exista apontamento de que existem versões impressas do documento, não foi possível localizar esses cadernos para pesquisa e estudo.

Para a realização da discussão e da análise do documento digital utilizamos aspectos da análise da configuração textual proposta por Mortatti (2000), com vistas a buscarmos indícios de elementos reveladores de conhecimentos essenciais para a formação e atuação humanizadora de professores e crianças pequenas. A autora assinala que esse tipo de análise permite a resposta a questões essenciais como “para quê, por quê, para quem, onde, quando,

quem e o quê dizer” do texto, possibilitando, assim, reflexões acerca de sua composição, tendo-o como ponto de partida e ponto de chegada na leitura.

Vale destacar que o caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” faz parte de uma coleção com dez fascículos elaborados pelo MEC/SEB, intitulada “Leitura e Escrita na Educação Infantil” constituídos por um encarte com vinte e quatro páginas e nove cadernos (um para a introdução e oito com temáticas diversas) que teve como objetivo a formação continuada de professores da Educação Infantil.

O caderno número zero (0) intitulado “Leitura e Escrita na Educação Infantil: apresentação” contém a apresentação de todo o projeto, seus objetivos e algumas reflexões iniciais acerca da docência na Educação Infantil. De acordo com o caderno (BRASIL, 2016a, p. 29), o objetivo geral do projeto é “formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas”. Além disso, em sua introdução são apresentados os títulos e os elementos constitutivos de cada caderno.

Nessa perspectiva, foram realizadas discussão e análise do caderno um “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”. Em consonância com o objetivo geral do estudo, as ações realizadas dirigiram-se para verificar se há materialização de conhecimentos que possam constituir indicativos de aspectos sobre especificidades da docência na Educação Infantil.

Nesse sentido, realizamos discussão e análise do documento digital por meio de análise da configuração textual (MORTATTI, 2000), buscando indícios de elementos que expressem conhecimentos essenciais à formação e atuação humanizadora de professores de crianças pequenas, pois, segundo a autora, esse método possibilita o enfoque de diferentes aspectos constitutivos do sentido de um texto. Nas palavras da própria estudiosa, essa análise busca refletir acerca do:

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. É, portanto, a análise integrada desses aspectos que propicia ao investigador: reconhecer e interrogar determinado texto como configuração [...] e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses. (MORTATTI, 2000, p. 31).



As ideias e conceitos estudados durante a elaboração desta dissertação possibilitaram a reformulação dos eixos, de modo a atingir o objetivo proposto. Sendo eles:

- Docência na Educação Infantil
- Formação de professores na/para a Educação Infantil
- Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

Mediante esses eixos de análises foi possível a organização dos dados produzidos em temas centrais. Assim, buscamos organizar o texto contemplando os elementos apresentados acerca das especificidades da docência na Educação Infantil, bem como, das práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento humano.

No decorrer desta seção, discutimos aspectos acerca das especificidades da atuação docente, de forma que destacamos, **em SÍNTESE**:

- *Atuação docente intencional, crítica e consciente dirigida à plenitude do processo de humanização das crianças:* as ofertas de situações educativas capazes de propiciarem atividade do professor e das crianças;
- *Articulação das ações de cuidado e educação:* trata-se de ações indissociáveis e inegociáveis em turmas da Educação Infantil, planejadas e organizadas intencionalmente na busca da garantia dos direitos sociais da infância brasileira;
- *Planejamento do espaço, tempo, situações e materiais oferecidos às crianças para criar as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano na infância.*
- *Necessidade de formação docente para o êxito do trabalho na Educação Infantil com vistas a compreensão de conhecimentos voltados ao pleno desenvolvimento da criança.*

A partir dessas sistematizações, a seguir, apontamos os aspectos legais que norteiam a docência na Educação Infantil e suas implicações na formação inicial e continuada do professor.

### **3 ASPECTOS LEGAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### 3 ASPECTOS LEGAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...]

*Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas, nessas aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a guela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo a usar a geografia, a fim de encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí. Aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixinhos. Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixinho, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixinhos. Se encucaria nos peixinhos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência. Antes de tudo os peixinhos deveriam guardar-se antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista. E denunciaria imediatamente os tubarões se qualquer deles manifestasse essas inclinações.*

[...]

*Bertold Brecht - Se os Tubarões Fossem Homens*

Tratar de aspectos legais da docência na Educação Infantil demanda a reflexão acerca das necessidades das crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica. Essa reflexão demanda a organização intencional de políticas e documentos que objetivem um processo de desenvolvimento humanizador. Nessa perspectiva, Bertold Brecht nos faz pensar para qual caminho a escola tem “ensinado” as crianças a “nadar”: um caminho voltado para a guela dos tubarões, onde a criança só reproduz o que lhe é apresentado na escola ou um caminho com vistas à humanização, onde a criança participa de forma ativa do processo educativo, apropriando-se, assim, de conhecimentos orientadores de revoluções no desenvolvimento da pessoa desde a infância.

Com esse pensamento, no decorrer desta seção, apresentamos aspectos legais que determinam a Educação Infantil no Brasil, bem como fazemos brevemente um panorama histórico da produção desses documentos, que revelam importantes indícios de como os conceitos de criança, infância, professor e Educação Infantil foram e são concebidos em âmbito nacional, sendo alguns deles: a criança como sujeito de direitos; a inserção da Educação Infantil como parte da Educação Básica; a organização de documentos orientadores para essa etapa da Educação, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dentre outros.

Os trabalhos localizados a partir da revisão bibliográfica, dentre os quais Cerisara (1999; 2002), Campos e Rosemberg (2009), De Marco (2014), Leite e Carvalho (2015), Akuri (2016), Arruda (2016), trouxeram elementos que somados a outros materiais e leituras realizadas, e também aos documentos e leis consultados pela internet, possibilitaram a composição desta seção.

No item 3.1, além da retomada histórica da trajetória brasileira acerca da legislação

voltada para a Educação Infantil, tecemos apontamentos e reflexões sobre esses documentos, discutindo seus objetivos e finalidades a fim de desvelar os conceitos empreendidos neles.

No item 3.2, discutimos sobre a formação de professores segundo esses documentos, de modo que, empreendemos questões sobre a docência na Educação Infantil. Para a realização dessas discussões e análises, amparamo-nos nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

### **3.1 Enfoques legais e históricos da trajetória da Educação Infantil no Brasil**

No decorrer dos últimos anos é possível notar que a Educação Infantil vem ganhando destaque e espaço tanto na área acadêmica, como no âmbito político no Brasil. Akuri (2016, p. 37) enfatiza que os direitos da infância brasileira são questões históricas e políticas conquistadas por meio de reivindicações realizadas à época, uma vez que, “a ideia de que a proteção e a educação da criança não eram responsabilidade do Estado, mas objeto de filantropia praticada por religiosos, médicos e pessoas caridosas, persistiu por um longo período da nossa história”.

Somente na década de 1980, a criança começa a ser vista como um sujeito de direitos, com a promulgação da *Constituição Federativa do Brasil* em 1988 (BRASIL, 1988). De acordo com a Carta Magna, no artigo 208, inciso IV a Educação Infantil como dever de o estado garantir atendimento em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos (BRASIL, 2006a). Entretanto, Akuri (2016) destaca que o termo Educação Infantil só aparece anos mais tarde, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (BRASIL, 1996).

Somado à Constituição, em 1990, publica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, de acordo com Akuri (2016), em consonância com os pressupostos da Constituição, reafirmam a criança como sujeito de direitos e o dever Estado de garantir a efetividade desses direitos socialmente conquistados.

Retrospectivamente a história revela a existência de outros documentos promulgados após a Constituição de 1988. Arruda (2016, p. 59) aponta alguns desses documentos, ressaltando que eles vão nortear os pressupostos acerca dos direitos das crianças. Conforme a pesquisadora,

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) que vem para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes e reafirmar o direito à educação; os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), documento publicado pela

primeira vez em 1995; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), na qual a Educação Infantil aparece, pela primeira vez, como parte da Educação Básica; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), publicados em 1998, em três volumes (Introdução; Formação Pessoal e Social; e Conhecimento de Mundo); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006b), documento elaborado em 2006 que contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volumes 1 e 2 – publicados em 2006, cujo objetivo é “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006a, v. 1, p. 8); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicada pela primeira vez em 1999 e revogada pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b) que juntamente com o seu parecer (nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009) são, hoje, documentos de relevância para a área da Educação Infantil com indicações atuais e pertinentes, além de serem documentos legais de caráter mandatório para as instituições de Educação Infantil.

Em 2013, houve mais uma conquista no âmbito da Educação Infantil: a lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), altera a LDB e torna obrigatória a educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos.

Nessa perspectiva, alguns desses documentos destacam-se não somente por legislar acerca da Educação Infantil, mas por nortearem concepções dos professores da Educação Infantil capazes de qualificarem suas práticas educativas dirigidas à garantia dos direitos fundamentais da infância.

Na sequência, detalhamos de forma mais aprofundada alguns documentos e leis, que, ao nosso olhar, podem contribuir ou dificultar de forma significativa a docência na Educação Infantil, e, conseqüentemente, as possibilidades de avanço no processo de humanização das crianças.

O “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) (BRASIL, 1990) é promulgado pouco tempo depois da Constituição de 1988, de modo que, segundo Leite Filho e Nunes (2013), contribui de forma significativa para o entendimento da criança como cidadã e sujeito ativo na sociedade, reconhecendo-a como pessoa com especificidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, em conjunto com a lei da Constituição, o ECA vem para garantir que os direitos de todas as crianças e adolescentes sejam garantidos.

Tendo em seu seio a criança e seus direitos, no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, as autoras e reconhecidas pesquisadoras acerca da Educação Infantil, Maria Malta Campos e Fúlvia

Rosemberg (1995; 2009)<sup>3</sup> discutem de forma coletiva com especialistas da área, o atendimento às crianças em creches, espaço esse que a maior parte dessas crianças permanecem em tempo integral, e, no conjunto das reflexões, trazem questões relativas à organização e ao funcionamento desses espaços.

De forma simples, clara e objetiva, esses critérios (re)afirmam o compromisso do governo e dos profissionais que atuam nas escolas para um atendimento que considere a fundamental relação entre educação e cuidado nas escolas de Educação Infantil. Tal atendimento deve ser, no geral, garantido pelos programas e políticas destinados à creche e, em particular, no trabalho diário das escolas por meio do compromisso com os direitos das crianças relativos à organização de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde elas possam se movimentar, brincar, expressar seus sentimentos, aprender e se desenvolver em contato com a natureza e na relação com os adultos e com outras crianças da mesma idade e mais velhas, desenvolvendo sua identidade cultural, racial e religiosa. O atendimento das crianças ainda deve garantir a higiene, a saúde, a alimentação saudável e a especial atenção a elas destinada no período de adaptação bem como em todos os momentos vividos na escola, respeitando seu direito à proteção, ao afeto e amizade para seu saudável desenvolvimento integral. (AKURI, 2016, p. 40).

Essas ideias acenam para o compromisso e a responsabilidade do governo e dos profissionais das escolas para a efetivação do oferecimento de condições para a humanização das crianças, uma vez que é necessário “atingir, concreta e objetivamente, um patamar [...] de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7).

Homologada no ano de 1996, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB” (BRASIL, 1996) vem com o objetivo de estabelecer orientações e normatizações específicas para a educação em âmbito nacional, assumindo, assim, papel valoroso para a organização do ambiente escolar. “Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (CERISARA, 2002, p. 328).

Como dito anteriormente, somente com a homologação dessa lei que a Educação Infantil passa a ser definida como parte da Educação Básica, uma vez que no artigo 21 e artigo 29 (BRASIL, 1996, grifo nosso) define-se que

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:  
I – a educação básica, formada pela **educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio;  
II – educação superior.

---

<sup>3</sup> O documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, em suas duas edições – 1995 e 2009 – apresenta-se com idêntico teor, contendo somente alterações de grafias da Língua Portuguesa. No decorrer deste trabalho, nas citações de trechos desse documento, optamos pela referência à edição mais recente: Campos e Rosemberg (2009).

[...]

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Cabe ressaltar que a Lei nº 12.796/2013 altera a redação da LDB, modificando a faixa etária das crianças da Educação Infantil para crianças de até 5 (cinco) anos. Compreendemos que o encurtamento da Educação Infantil, bem como práticas pedagógicas que não sejam voltadas para um desenvolvimento humanizador das crianças, não considerando suas especificidades de atividade e desenvolvimento podem causar prejuízos à plenitude dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores na infância. Desse modo, a mudança da faixa etária e trabalho docente com vistas à antecipação da escolarização das crianças de até 6 anos implica em importantes consequências para a educação e desenvolvimento das crianças, reduzindo, assim, as possibilidades de humanização nessa idade.

Além disso, a LDB estabelece que os professores tenham formação em nível superior, entretanto, admite o nível médio como formação mínima para o trabalho em creches e pré-escolas. Dessa forma, é possível compreender que, embora a LDB (BRASIL, 1996a) traga avanços ao colocar a previsão de formação em nível superior para a atuação na Educação Infantil, cria abertura para que se admita professores com formação em nível médio.

Nessa perspectiva, defendemos que, para a atuação no trabalho com as crianças pequenas é imprescindível uma sólida formação inicial e continuada, uma vez que é a partir dessa formação que o professor terá condições de fazer escolhas que o possibilitem de ofertar as máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização para as crianças. Na letra da Lei:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, artigo 62).

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, artigo 63).

Nesse sentido, amparamo-nos em Leite e Carvalho (2015) ao defenderem uma formação de professores para a Educação Infantil que seja teoricamente sólida e coerente, que priorize as especificidades do trabalho com crianças pequenas, criando, assim, possibilidades para diversas dimensões do desenvolvimento infantil – psicológica, ética e estética; e que, possa conferir ao professor elementos para concretizar um ensino emancipador; priorizando desse modo, “a democracia no espaço educativo e nas relações humanas” (LEITE; CARVALHO, 2015, p. 920).

É necessário destacar que, no ano de 2013, a Educação Infantil avança mais um passo, ao ter a alteração da LDB por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) que torna obrigatória a educação escolar de crianças dos 4 aos 17 anos. Entretanto, no Artigo 29 da mesma lei, é evidente um retrocesso na compreensão da idade de atendimento na Educação Infantil ao reduzir o limite máximo da idade das crianças da Educação Infantil para 5 anos, criando margens para um adiamento da entrada das crianças no Ensino Fundamental e encurtando as oportunidades de vivências na Educação Infantil com suas potencialidades e especificidades.

Para Akuri (2016, p. 51), essa mudança não contempla de forma positiva o desenvolvimento das crianças, uma vez que

A antecipação do processo de escolarização à qual elas têm sido submetidas no primeiro ano do Ensino Fundamental é realidade em muitas escolas, que, não considerando as especificidades da criança de 6 anos, fazem pequenas adequações em seu currículo e suas práticas, sem alterar significativamente as condições objetivas da escola.

Os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI” (BRASIL, 1998a), publicado em 1998 em três volumes: volume 1 – Introdução; volume 2 – Formação Pessoal e Social; e volume 3 – Conhecimento de Mundo é apresentado como um “[...] guia de orientação que *deverá* servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino” (BRASIL, 1998a, p. 7, grifo nosso), de forma que seja utilizado como instrumento de trabalho diário do professor. Dessa forma, ao apresentar-se como um guia de orientação, ressalta-se o fato de que o documento *não possui caráter mandatório*, de modo que,

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998a, p. 7).



Akuri (2016) indica que essa documentação se afirma como um referencial nacional para os professores da Educação Infantil, pontuando o que deve ser ensinado. Entretanto, a implementação desse tipo de documento vai “de encontro aos avanços da teoria curricular no Brasil, que já traziam o entendimento de que a construção da proposta pedagógica e curricular deve se efetivar no âmbito de cada instituição” (AKURI, 2016, p. 44).

Em consonância com essas ideias, reflexões elaboradas por Cerisara (1999; 2002) argumentam que esse material foi elaborado e promulgado prematuramente, desconsiderando os amadurecimentos da área, bem como as especificidades da Educação Infantil. Nas palavras da autora:

A educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. (CERISARA, 1999, p. 44).

Kuhlmann Jr. (1999, p. 52) analisa que embora esse documento tenha sido amplamente divulgado, trata-se de uma proposta reveladora do “poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições”.

No ano de 2006 são publicados os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006c; 2006d) em dois volumes. Desde sua apresentação, indica a existência de referências de qualidade para a Educação Infantil a serem consideradas em todas as escolas dedicadas às crianças pequenas no Brasil, a fim de promover a igualdade de oportunidades educacionais, considerando as diferenças, diversidades e desigualdades, e as diversas culturas encontradas no território nacional.

O documento pontua que tem como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, ao destacar que “Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). **Parâmetros** podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira” (BRASIL, 2006c, p. 8, grifos do autor).

Em consonância com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), são publicados em 2009 os “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009c), com o intuito de “auxiliar as equipes que atuam na educação infantil,

juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador” (BRASIL, 2009c, p. 14).

O documento foi elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef. Em seu texto, traz aspectos relativos aos avanços obtidos na Educação Infantil, bem como aponta diversos fatores e elementos a serem analisados em sete dimensões, sendo elas: Planejamento Institucional; Multiplicidade de experiência e linguagem; Interações; Promoção de saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Seu objetivo foi “traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho” (BRASIL, 2009c, p. 15).

Em parceria com pesquisadores e especialistas da área da Educação Infantil, o documento ressalta questões acerca do que é compreendido como qualidade. Compactuamos com Aquino e Vasconcellos (2012) que este documento aborda questões vitais para um desenvolvimento humanizador das crianças, uma vez que traz em seus pressupostos questões acerca de planejamento, organização de espaços, materiais e mobiliários, indissociabilidade do cuidar e educar, formação e condições de trabalho dos professores, dentre outras. Sem caráter mandatório, esse documento não tem aspecto obrigatório de realização, tratando-se de uma forma de auto avaliação para as instituições de Educação Infantil.

Em sua introdução, o documento ora discutido destaca aspectos dos avanços já conquistados na Educação Infantil, ao apontar leis como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996a) onde a Educação Infantil passa a ser definida como parte da Educação Básica.

Nesse sentido, o documento apresenta o modo de aplicação dos critérios durante a realização da avaliação. Além disso, ao discutir acerca da formação e condições de trabalho das professoras, dos demais profissionais que atuam nas escolas e dos demais itens constituintes dos critérios de avaliação, o documento suscita reflexões que possibilitam a potencializar o trabalho docente dirigido às máximas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças desde o começo da vida. Na sequência, discutimos brevemente as dimensões apresentadas no documento.

Na dimensão de planejamento institucional, o documento define que “A creche, a pré-

escola e os centros de educação infantil são instituições educativas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2009a, p. 37). Assim, a escola da infância se torna espaço onde potencialmente os conhecimentos produzidos historicamente são sistematizados, socializados e apropriados pelas crianças por intermédio da intervenção do professor, em processos educativos capazes de criar novas necessidades humanizadoras desde o começo da vida.

Nela, há elementos relativos à proposta pedagógica da escola, ao planejamento, acompanhamento e avaliação realizada no ambiente escolar, assim como a forma como são registradas as práticas educativas. Por meios desses indicativos, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem avaliar se o planejamento institucional da escola está promovendo situações humanizadoras para as crianças.

A dimensão multiplicidade de experiências e linguagens aponta que é papel da escola estar organizada de modo a favorecer a autonomia da criança:

Os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. As professoras devem atuar de maneira a incentivar essa busca de autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo. (BRASIL, 2009a, p. 40).

Nessa dimensão são discutidos como indicadores: a construção da autonomia das crianças; a relação das crianças com o ambiente natural e social; as experiências agradáveis que as crianças realizam no ambiente escolar com o próprio corpo; a possibilidade de expressão por meio das diferentes formas de linguagem; as experiências da criança com a linguagem oral e escrita; e a relação das crianças com sua identidade e diferenças dos demais.

Na terceira dimensão são discutidas as interações realizadas pelas crianças na escola, tanto com as outras crianças quanto com os adultos. Nas relações educativas estabelecidas na escola, a criança desenvolve seus processos psíquicos mediante a apropriação de bens culturais. Nela, são pontuados como indicadores o respeito à dignidade, ao ritmo, à identidade, aos desejos e aos interesses, às ideias, conquistas e produções das crianças, bem como a interação das delas com outras crianças. A perspectiva é “Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional” (BRASIL, 2009a, p. 45).

Ao enfatizar a instituição de Educação Infantil como responsável também pela promoção da saúde das crianças pequenas, na dimensão da promoção da saúde são avaliados os seguintes indicadores: responsabilidade pela alimentação saudável das crianças, a limpeza, salubridade e conforto da escola e a segurança do local. Esses critérios vão ao encontro da

premissa de que o cuidar e o educar estão integrados, compondo ações indissociáveis dirigidas ao um pleno desenvolvimento da criança pequena.

Na dimensão espaços, materiais e mobílias são avaliados se os materiais e mobiliários da escola estão em boas condições e se possibilitam que a criança os manuseie livremente. Em relação aos espaços, o documento aponta a necessidade de que eles sejam promotores de experiências para as crianças. Nessa perspectiva, quanto maiores forem as ofertas para as crianças, maior será suas possibilidades de desenvolvimento.

O documento traz indicadores relacionados à formação e condição de trabalho dos professores e dos demais profissionais envolvidos no processo educacional. Segundo o documento (BRASIL, 2009a, p. 54): “Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças”. Essa assertiva vai ao encontro da premissa de que o trabalho na Educação Infantil exige conhecimentos específicos para a promoção de situações motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento das crianças.

Em sua última dimensão, o documento traz indicadores relacionados à cooperação e troca com as famílias indicadores relacionados a, bem como a participação da escola na proteção social das crianças, ao enfatizar que

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. (BRASIL, 2009a, p. 57).

Desse modo, podemos compreender que esse documento possibilita a reflexão dos profissionais que atuam na Educação Infantil, juntamente com as famílias, proporcionando, assim, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças menores de seis anos de vida.

A primeira versão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” publicada no ano de 1999 por meio da Resolução CEB nº1, de 7 de abril de 1999, em seu Artigo 2º, é destacado que as DCNEI (BRASIL, 1999):

[...] constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica [...], que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Anterior à Resolução é publicado o Parecer CEB nº22/1998 (BRASIL, 1998, p.1, grifos do autor) de acordo com o qual: **“Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em**

**processo e alvo preferencial de políticas públicas”**. Além disso, o Parecer ressalta o caráter mandatório das Diretrizes para todas as instituições que atendam crianças em idade de Educação Infantil (na época de sua publicação até os 6 anos).

Embora seja possível verificar a falta de transparência em suas concepções de criança e Educação Infantil, o documento traz um grande avanço para a Educação Infantil no Brasil ao apresentar questões referentes à Educação Infantil que não apareciam em nenhum outro documento até o momento, como a não antecipação do Ensino Fundamental, por exemplo.

Por isto, ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que *não haja* uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas. (BRASIL, 1999, p. 6, grifo nosso).

Além disso, a Resolução (BRASIL, 1999) apresenta 8 (oito) diretrizes para orientar e nortear a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.

A primeira delas estabelece princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentos norteadores das práticas pedagógicas de Educação Infantil: “As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999, p. 10).

Na segunda diretriz, é destacado o dever das instituições de Educação Infantil reconhecerem a identidade pessoal de cada sujeito envolvido no processo educativo – criança, família, professores, outros profissionais e cada instituição escolar. A terceira ressalta o dever da instituição na promoção da indissociabilidade do cuidar e educar, compreendendo, assim, que a criança se desenvolve de forma integral. A quarta vai apontar a importância do planejamento de propostas de atividades ora livres e espontâneas e ora estruturadas, mas carregadas de intencionalidades, privilegiando a integração das diversas áreas de conhecimento para a humanização criança.

Na quinta diretriz é pontuado acerca da avaliação do desenvolvimento das crianças por intermédio de acompanhamentos e registros, sem a intenção ou objetivo de acesso, ou preparação para o Ensino Fundamental. Entendemos que a não antecipação do processo de escolarização considera as especificidades das crianças pequenas, pautando-se no desenvolvimento e humanização das crianças e do professor.

Na sexta, o foco está na necessidade de que os profissionais que dirigem e supervisionam as instituições de Educação Infantil tenham no mínimo, diploma em Curso de Formação de Professores. A sétima enfatiza questões relacionadas com gestão democrática

para a efetivação dos direitos das crianças. Dessa forma, podemos verificar que o documento amplia o entendimento da função dessa etapa da Educação Básica, pontuando questões como o cuidar e o educar e a formação de professores no centro das discussões.

Compreendemos que embora primeira versão das DCNEI já pontuava questões significativas para o desenvolvimento integral das crianças, a partir da revisão e atualização desse documento no ano de 2009, por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) e da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009) novos avanços são conquistados em relação à organização de propostas pedagógicas que proporcionem a oferta de aprendizados e desenvolvimento para as crianças.

Mantendo seu caráter mandatório, a segunda versão das Diretrizes (BRASIL, 2009, p. 2) aponta a necessidade de um atendimento educacional dirigido ao desenvolvimento integral da criança, uma vez que “a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. Além disso, Akuri (2016) ressalta que diferentemente da primeira versão, o documento apresenta de forma clara concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem de Educação Infantil, com enfoque pautado em conceitos da Teoria Histórico-Cultural, embora seus representantes não sejam citados. O documento destaca o valor da sua primeira versão, bem como ressalta que as diretrizes lá pontuadas ainda são importantes, entretanto, novas discussões são realizadas no parecer.

Dentre as discussões realizadas estão a relevância da identidade da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e com especificidades. Também é apontado no documento a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, buscando, assim, a reflexão acerca da formação da criança para o exercício da cidadania e de sua autonomia. O documento apresenta uma definição de currículo que difere da definição apresentada à palavra no Ensino Fundamental, de forma que o currículo na Educação Infantil revele e articule-se com a proposta pedagógica orientadora das ações da instituição, considerando-se que “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009a, p. 6).

O documento destaca uma visão de criança como sujeito do processo de educação, histórico e com direitos próprios. São citados os princípios éticos, políticos e estéticos já pontuados em sua primeira versão. Além de trazer a concepção de currículo, o documento aponta os objetivos e condições para a organização curricular nas instituições de Educação

Infantil, tratando desde questões sobre a indissociabilidade do cuidar e educar assim como a formação inicial e continuada dos professores. Ressalta a necessidade de organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, de modo a contemplar as especificidades do desenvolvimento das crianças. Também são apontados no documento questões como a relação da família com as instituições de Educação Infantil; a forma de avaliação que as escolas devem utilizar, e a necessidade do acompanhamento e continuidade do processo de educação das crianças (BRASIL, 2009a). Tais questões são finalizadas em 13 (treze) artigos que resultaram das diretrizes discutidas acima.

Corroboramos com Akuri (2016) ao defender que embora as DCNEI tenham representado um grande avanço político, pedagógico e epistemológico para a educação das crianças de 4 meses a 5 anos, ainda há dificuldades a serem superadas, como a falta de formação inicial e continuada que dê aos professores subsídios conceituais para compreenderem os conceitos que fundamentam o documento, para que sejam concretizadas ações promotoras de desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) é objeto de críticas e reflexões por professores, pesquisadores, entidades e associações relacionadas à Educação desde sua versão preliminar divulgada em 2015. Corroboramos com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84) ao afirmarem que esse documento carrega uma “[...]—uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente”. Além dos princípios políticos e pedagógicos orientadores de sua composição – dentre os quais os conceitos de educação, aprendizagem, ensino, criança, professor, um dos elementos que são alvo de críticas e debates são os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem expressados por um código alfanumérico como elementos de avaliação, fazendo com que assim o processo de avaliação da criança – e do professor – ocorra de forma objetiva, desconsiderando o contexto e as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e seus professores.

Nessa perspectiva, as discussões realizadas até aqui possibilitam reflexões acerca dos avanços e retrocessos científicos e legais dirigidos à formação e atuação docente na Educação Infantil. Dentre eles, enfatizamos a elevação da criança como sujeito de direitos na década de 1980 o que trouxe (e traz) implicações decisivas para a docência na infância. Além disso, embora a BNCC aponte retrocessos relacionados à Educação Infantil, a segunda edição das DCNEI (BRASIL, 2009a) traz de modo específico elementos para pensarmos especificidades do trabalho docente, gerando, assim, a necessidade de questões afetas a um processo de formação específico para o atendimento educacional de crianças pequenas. Desse modo, no

item a seguir, discutimos as legislações que contemplam de forma específica a formação de professores, e de que maneira essas legislações trazem implicações para a docência na Educação Infantil.

### **3.2 Reflexões e amparos legais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil**

Neste item, como já mencionado, apresentamos elementos acerca da formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, partindo dos documentos discutidos até o momento. Nosso objetivo é apontar de que forma a legislação dá suporte e fundamentação para a discussão da temática, tendo como marco inicial a Constituição de 1988 até os dias atuais.

Promulgada após um período de ditadura militar e de manifestações pela democracia em todo o país, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), segundo De Marco (2014), deu início a um processo que consolidou o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, como é definida na lei:

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

A partir desse momento, firmou-se a necessidade de se pensar em uma formação de profissionais para atender a nova demanda nas escolas. Nessa perspectiva, como discutido anteriormente, a LDB (BRASIL, 1996a) traz a previsão da formação do professor em nível superior e atribui aos Institutos Superiores de Educação a responsabilidade pela formação inicial e continuada desses profissionais.

Essa obrigatoriedade possibilitou que as Universidades organizassem cursos específicos para a formação docente para atender a demanda daqueles que já estavam em exercício e precisavam dessa formação. A partir disso, modalidades como o ensino a distância e os programas de auxílio para a formação acadêmica ganham destaque nas universidades públicas e nas instituições particulares. Dessa forma, compreendemos que uma formação inicial sólida se torna um processo educacional que pode conferir ao professor bases teóricas para suas escolhas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, devido ao fato de que

Ao apropriar-se de novos conhecimentos, técnicas e teorias, o professor tem a possibilidade de se sentir mais bem preparado para refletir e agir intencionalmente no ambiente escolar com a perspectiva de provocar as máximas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano no



espaço da Escola de Educação Infantil. (DE MARCO, 2014, p. 84).

Desse modo, torna-se imprescindível que os cursos de formação de professores contemplem aspectos teóricos e metodológicos que contribuam para o aperfeiçoamento do trabalho docente, oportunizando aos profissionais, condições de aprendizagem de conhecimentos específicos do ensino, criando, assim, aportes científicos para o planejamento, organização e avaliação de suas ações docentes.

Lima (2005), em complemento, elucida que a organização de propostas pedagógicas e a intervenção intencional e consciente do professor podem contribuir para a formação de capacidades humanas superiores das crianças, uma vez que

[...] a prática pedagógica intencional é constituída a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza no processo de apropriação da cultura. Nos objetos culturais estão postas as habilidades, capacidades e aptidões criadas ao longo da história humana. Assim, pois, a educação é condição precípua no desenvolvimento cultural, e, no espaço educativo, a atuação da professora é essencial para mediar o acesso aos bens culturais, ao dar oportunidade das crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas.

No ano de 2002, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) surgiram as primeiras adaptações de um currículo para a formação docente, definindo a prática como parte fundamental dos cursos de formação, com o intuito de nortear a formação e atuação do professor. A partir desse momento, segundo De Marco (2014), dá-se destaque para o desenvolvimento de qualidades pessoais, sociais e profissionais do professor provocado por meio do processo de apropriação dos conhecimentos científicos.

A autora aponta ainda que, embora esses requisitos já tivessem sido apontados em leis anteriores, as Diretrizes pontuam a necessidade de formação de profissionais polivalentes, que possam trabalhar diversos conhecimentos, considerando a indissociabilidade do cuidar e educar. O documento aponta que ser polivalente implica em uma ampla formação do professor capaz de fundamentar o necessário planejamento, avaliação e reflexão constante sobre a sua prática. Essa condição demanda o debate com seus colegas, diálogo com as famílias e com a comunidade e a busca de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento do seu trabalho. O documento também enfatiza a observação, o registro, o planejamento e a avaliação como instrumentos fundamentais para a reflexão sobre a prática pedagógica com as crianças pequenas.

Mais recentemente, são publicadas as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), direcionadas para os profissionais que trabalham com crianças menores de seis anos, ratificando o já exposto em outros documentos já mencionados, com

destaque para a emergência uma formação de professores:

Que a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais; que a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação. (BRASIL, 2006b, p. 27).

É evidente que houve uma série de leis e documentos com vistas a regulamentar a formação docente, de forma que o conjunto desses documentos subsidiassem requisitos necessários para uma atuação efetiva do professor no trabalho com as crianças pequenas.

Em paralelo com as legislações, diversos estudiosos e pesquisadores também consideram a formação docente como um tópico relevante na educação. Dentre eles, destacamos Bataus (2013) e Ribeiro, Lima e Valiengo (2013), ao defenderem que o processo de formação consistente por sua solidez e cientificidade, sustenta-se nas relações realizadas entre a teoria e a prática, e que a partir das reflexões teóricas é possível subsidiar o trabalho docente como condição vital para garantia do direito de qualidade e plenitude da Educação Infantil. Uma formação docente projetada para conferir aos professores elementos necessários para a articulação entre a teoria e a prática e assegurar a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade e humanizadora pauta-se na instrumentalização teórico-prática desses profissionais.

Saviani (2011) enfatiza que professores qualificados e motivados para a atuação docente melhoram sua prática, considerando que uma formação inadequada pode gerar um trabalho incapaz de contemplar as especificidades necessárias para o desenvolvimento humanizador das crianças. Isso significa que

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2011, p. 149).

Nesta perspectiva, esse tipo de formação não se foca na instrumentalização de um professor técnico, aquele que apenas aplica regras relativas à conduta e conhecimentos. Uma formação ampla docente volta-se para a constituição de um professor culto, que “[...] domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados” (SAVIANI, 2011, p. 13). Compreendemos, assim, a essencialidade de apropriação de conhecimentos específicos da Educação Infantil com vistas a criar as melhores condições

para um ensino com vistas a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Em consonância com o proposto nos documentos legais, como a LDB (BRASIL, 1996a) e as DCNEI (BRASIL, 2009a), expressivos de um trabalho educacional dirigido ao desenvolvimento integral da criança, defendemos uma formação docente sólida e crítica necessária para a efetivação de ações desenvolvidoras de humanização das crianças. Corroborando com essa discussão, Severino (2006) explicita que uma formação existosa do professor contempla a aquisição e o domínio de um conjunto de habilidades didáticas e habilidades técnicas, de forma que,

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência. (SEVERINO, 2006, p. 78).

Além disso, Silva (2018) aponta que a concepção da identidade do professor de Educação Infantil ainda é recente em nosso país. De acordo com o estudo, é necessária a organização de uma formação inicial e continuada para os professores da Educação Infantil com vistas estudar e discutir acerca das especificidades e necessidades profissionais que criem bases para um trabalho humanizador com as crianças pequenas.

Entendemos que embora existam muitos avanços no que se refere às legislações, a formação docente ainda é um dos grandes desafios para a educação em nosso país. Apresentamos, até aqui, alguns aspectos e reflexões acerca da formação inicial do professor. A partir de agora, ampliamos a discussão com apontamentos sobre a formação continuada desse profissional com ênfase na Educação Infantil.

Com base nos estudos realizados por Kramer (1994), Saviani (2011) e De Marco (2014), ressaltamos que a formação continuada de professores na Educação Infantil é fundamental para o êxito do trabalho docente, oferecendo condições potenciais de estudos para que, assim, o professor possa realizar reflexões sobre o processo educativo. Essa formação, segundo os autores, possibilita que o professor seja sujeito de sua atividade de ensino, ampliando o acesso à cultura mais elaborada, tanto dos conhecimentos relacionados à Educação Infantil, quanto dos demais.

Dessa forma, De Marco (2014), ao discorrer sobre este assunto, aponta que a formação continuada é um instrumento para qualificar o trabalho docente ao recuperar o artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996a), afirmando, assim, que a formação continuada confere ao professor aperfeiçoamento e valorização profissional. Além da LDB (BRASIL, 1996a), a autora aponta a atenção dada à formação continuada pelo Plano Nacional

de Educação – PNE (BRASIL, 2001), ao definir a formação continuada como parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade na educação. O Documento também aponta a valorização da formação inicial e continuada dos professores garantindo condições de trabalho, tais como um tempo dedicado para o estudo, preparação de sua ação pedagógica, salário digno e plano de carreira.

De acordo com Gatti (2017), ao se pensar e organizar programas de formação de professores é essencial considerar efetivamente as condições situacionais e a finalidade da formação docente. Em relação à Educação Infantil, a autora ressalta que “[...] professores são profissionais da educação, com função social específica, o que pede por uma formação específica em adequação com o trabalho que irá realizar” (GATTI, 2017, p. 735).

Nesse contexto, Kramer (1994) enfatiza que a formação continuada dos professores está relacionada a dois contextos diferentes: como um processo de qualificação para uma melhor atuação na docência com as crianças, e como possibilidade de profissionalização, ao possibilitar avanços na escolaridade e salário mediante planos de carreira. Além disso, essa formação contribui de forma significativa para a constituição da identidade docente, garantindo, assim, a qualidade necessária ao trabalho a ser realizado na Educação Infantil. Em complemento, Guimarães e Garms (2013, p. 26) apontam que “a compreensão sobre o que é qualidade e a definição de qual qualidade se quer para o atendimento infantil são condições para a construção de propostas pedagógicas e curriculares com identidade própria”.

Para a autora, políticas de formação continuada necessitam garantir a articulação entre a teoria e a prática, de modo a fortalecer a profissionalização docente. A articulação entre a teoria e a prática possibilita que os aspectos teóricos subsidiem a experiência prática, além de possibilitar reflexões sobre a prática com o embasamento da teoria.

No que se refere às especificidades da formação docente para a Educação Infantil, foco da pesquisa ora apresentada e discutida, concordamos com Chaves, Lima e Giroto (2012), ao ressaltarem que é necessária uma proposta de educação embasada nas máximas potencialidades de aprendizagens da criança, de forma que a prática educativa esteja voltada para a humanização na infância. Nessa perspectiva, Campos (2008) reitera o papel do professor polivalente, bem como das especificidades do trabalho com as crianças pequenas, ao enfatizar que “Em lugar dessa visão tradicional do papel do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena”. (CAMPOS, 2008, p. 127).

Akuri (2016) defende que o trabalho com a Educação Infantil exige que o professor

saiba identificar as necessidades das crianças, selecionando os elementos culturais que elas possam se apropriar para se humanizarem:

Essa defesa impactará a maneira como ele organizará o ambiente e as vivências das crianças para responder a essas necessidades de conhecimento e para, ao mesmo tempo, criar outros desejos de saber, de conhecer mais, de experimentar, apreciar, produzir, compartilhar as descobertas e conquistas – que são necessidades humanizadoras. (AKURI, 2016, p. 81).

Para Saviani (2011), embora nos últimos séculos tenha ocorrido diversas mudanças relacionadas à formação de professores, ainda há uma realidade preocupante. O Brasil revela um panorama de instabilidade e nível precários de políticas de formação docente que não conseguem atingir um “[...] padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Segundo De Marco (2014), a formação de professores no Brasil caminha a passos lentos, com poucos investimentos financeiros e pouco interesse político dirigido à implantação de um programa de formação docente efetivo e consistente. Nessa medida fortalece-se um cenário de falta de preparação teórica e prática do professor de modo que ele atue com vistas ao desenvolvimento integral das crianças.

Um efetivo trabalho humanizador com as crianças demanda conhecimentos específicos de sua faixa etária. Com essa ideia, Kramer (2006) enfatiza que, para pensar em formação continuada de professores, é preciso compreender as especificidades do trabalho docente, para que dessa forma seja organizado um atendimento educativo capaz de contemplar as necessidades das crianças e assegurar seus direitos fundamentais. Para a autora, esta formação ainda é um desafio para as políticas educacionais, visto que a história da Educação Infantil no Brasil – e da formação de seus profissionais – ainda é recente na história da educação brasileira. Por sua vez, os processos de formação esporádicos e emergenciais, com vistas a atender apenas as dificuldades momentâneas não resultam em mudanças significativas no trabalho docente, não possibilitando condições para que os professores transformem concepções em práticas capazes de potencializar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Argumentamos que as crianças pequenas são “[...] o segmento etário mais frágil e indefeso com relação a condições adversas de cuidado e educação” (CAMPOS, 2008, p. 4) e dependem de profissionais bem instrumentalizados para fomentar seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, os princípios orientadores de uma Educação Infantil voltada para o desenvolvimento integral da criança podem possibilitar bases para o desenvolvimento de

programas formação de professores (CAMPOS, 2008).

De Marco (2014) defende que é essencial uma formação inicial e continuada voltada para práticas pedagógicas humanizadoras, com vistas a promoção do desenvolvimento integral da criança pequena, sua formação social como sujeito de vontade e de direitos. A estudiosa ressalta que “formação docente exige foco em diversos aspectos que integram a vida do professor. Destaque para os contextos sociais, culturais, intelectuais e afetivos além dos conteúdos e especificidades da Educação Infantil como motivadores do trabalho pedagógico” (DE MARCO, 2014, p. 53). Assim, para favorecer o desenvolvimento infantil e a apropriação do conhecimento pela criança, é necessária uma prática que se concretize mediante a atividade do professor e da criança. Ainda há um longo caminho a trilhar para que a formação de professores possa ser expressão dos avanços das legislações e ciência.

Nessa perspectiva, depreendemos que uma sólida e contínua formação do professor de criança pequena é fundamental para a efetivação do processo de humanização. Essa formação pode possibilitar condições efetivas de instrumentalização do professor para a realização de ações mediadoras entre a criança e o seu meio, elevando, assim, suas possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento na infância.

Ao longo desta seção, as reflexões focaram-se em diversos aspectos relacionados a especificidades da docência. Em relação a elas, ressaltamos em **SÍNTESE**:

- *Sólidos processos de formação inicial e continuada capazes de orientar cientificamente o professor em seu pensar e agir, para que ele possa traduzir em práticas a criação das mais ricas e potentes possibilidades de desenvolvimento humano para as crianças;*
- *Previsão de formação em nível superior para a atuação docente na Educação Infantil;*
- *Articulação entre a teoria e a prática com vistas à efetivação da instrumentalização teórico-prática dos professores para fortalecimento de aspectos da profissionalização docente.*

Com bases nessas reflexões, damos continuidade, na seção seguinte apresentando e discutindo dados produzidos no decorrer da pesquisa, especialmente aqueles relacionados à docência na Educação Infantil e às contribuições da Teoria Histórico-Cultural para discutir essa temática.

**4 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

#### 4 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*“Não sei se a vida é curta ou longa, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. [...] E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”*

*Cora Coralina*

Refletir acerca da docência na Educação Infantil exige observar quais são as especificidades do trabalho com as crianças pequenas, na perspectiva de, em cada ação pedagógica, afetar de forma positiva e ativa a relação da criança com o mundo de objetos e pessoas, contribuindo com suas possibilidades de humanização. Trata-se de organizar de modo consciente e intencional as situações educativas no interior da Escola de Educação Infantil para que a criança seja sujeito na relação com os conhecimentos culturais e com as pessoas que a circundam e o professor também o seja ao planejar, desenvolver e avaliar seu próprio trabalho numa perspectiva de humanização. É isso o que Cora Coralina nos inspira a pensar: só há sentido naquilo que é vivido com a participação inteira e intensa dos sujeitos de determinada relação social, numa dinâmica verdadeira de atribuição de sentidos e apropriação de significados comunicados socialmente. Isso significa refletir sobre o papel de quem ensina e aprende na Educação Infantil e a especificidade desses processos eminentemente sociais.

Com essa inspiração, nesta seção apresentamos reflexões acerca das implicações do trabalho docente para o pleno desenvolvimento da criança pautando-nos em fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e, no conjunto da exposição, discutindo sobre as especificidades dessa prática pedagógica com crianças nos anos iniciais da infância.

A Teoria Histórico-Cultural surge na União Soviética, no início do século XX, recebendo esse nome por considerar o homem um ser de natureza social. É possível destacar Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934), Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) como seus representantes mais notáveis que, parceiros de pesquisa e estudo, realizaram uma revisão crítica da história e da psicologia buscando estudar o desenvolvimento humano e suas relações com o contexto social e cultural (TEIXEIRA; BARCA, 2017).

Pautados na filosofia marxista, os estudiosos consideram que apenas o desenvolvimento biológico não é suficiente para a humanização do homem, sendo necessário



um desenvolvimento histórico e cultural para que ele possa se apropriar das capacidades especificamente humanas.

Segundo Luria (2006), Vigotski chamava a teoria de psicologia cultural, histórica ou instrumental, porque cada um dos termos se refere a uma maneira diferente de estudar a psicologia proposta. Para o autor, cada termo “[...] destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distingue o homem dos animais” (LURIA, 2006, p. 26).

Na Teoria Histórico-Cultural, o termo instrumental refere-se à natureza mediadora das funções psicológicas complexas do homem. O termo cultural, segundo o autor,

[...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. (LURIA, 2006, p. 26).

Já o termo histórico, de acordo com Luria (2006), enfatiza sua fusão com o aspecto cultural, ao representar que o homem inventa e aperfeiçoa ao longo de sua história os instrumentos que usa para dominar seu ambiente e seu comportamento. De acordo com Prieto (2016), várias mudanças foram necessárias para que o homem adquirisse aparato biológico suficiente para que essas transformações culturais pudessem constituir-se como possibilidades de desenvolvimento.

Desse modo, compreendemos que o homem não nasce com qualidades que o fazem humano, mas que se apropria delas por intermédio da relação com as produções culturais feitas pelas gerações anteriores, uma vez que, “todos os seres humanos são seres culturais que se apropriam da cultura socialmente acumulada ao longo da história e produzem cultura” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 77). Isso significa afirmar que o homem não nasce homem, mas se torna homem nas relações que estabelece com o outro em sociedade e é nesta perspectiva de concepção de desenvolvimento humano, que Vigotskii (2006) explica: o curso do desenvolvimento é motivado por aprendizagens, considerando que a aprendizagem antecede e move o desenvolvimento.

Para explicitação das ideias desta seção, trazemos dos momentos de discussão: o item 4.1 sintetiza elementos dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural relativos ao processo de desenvolvimento humano em um contexto histórico-cultural, tendo como foco a formação humana na infância.

No item 4.2, tecemos discussões acerca das especificidades da docência na Educação Infantil, considerando o papel do professor nos processos educativos expressivos da relação da criança com os elementos culturais produzidos historicamente, enfatizando a educação

como um processo de humanização da criança do professor.

#### **4.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do papel docente na Educação Infantil**

Pensar em possibilidades de desenvolvimento e humanização de crianças e de professores significa compreender de quais maneiras é possível criar condições para que essas mudanças que qualificam esse desenvolvimento ocorram.

Diferentes estudiosos como Leontiev (1978; 2006), Mukhina (1995), Lima (2001; 2005), Kramer (2006), Vigotski (2006; 2009), Duarte (2007), Campos (2008), Martins (2010), Saviani (2011), Akuri (2016), Prieto (2016) inspira-nos a refletir sobre a temática proposta, ao assinalarem o papel e o valor de uma atuação docente intencional, crítica e consciente de seu impacto decisivo no processo de humanização das crianças, desde a mais tenra idade.

De acordo com os representantes da Teoria Histórico-Cultural, e ratificando o já apresentado, é por intermédio das relações que o homem estabelece com o outro e com o meio que ele se humaniza. Essas relações educativas podem ampliar as possibilidades de formação das funções psicológicas superiores do homem: linguagem, pensamento, memória e atenção voluntária, por exemplo, o que exige do professor conhecimentos sobre as regularidades e dinâmica dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância (PRIETO, 2016).

A Teoria Histórico-Cultural constitui-se de um sistema de conceitos que estão interligados, de modo que, por meio da apropriação desses conceitos, seja possível compreender o processo educativo de uma nova forma e qualificada (TEIXEIRA; BARCA, 2017). Isso significa que as práticas pedagógicas são fundamentadas em conceitos orientadores do olhar e do trabalho do professor. Conforme Teixeira e Barca (2017, p. 29), “não é possível refletir sobre o “próprio homem” sem a adoção de uma teoria que nos permita compreender quem é o ser humano, como se se constitui como sujeito em interação com a realidade social”.

Os estudos de Vigotski (1996) ensinam que um dos princípios orientadores de um novo sentido de homem nas relações da escola da infância implica a concepção de criança como um sujeito ativo, participante do processo social de sua formação, porque “Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social” (VIGOTSKI, 1996, p. 382). Isso significa que tais princípios podem subsidiar significativamente as melhores escolhas didático-pedagógicas do professor atuante

em turmas da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a compreensão da criança como ser social, sujeito de direitos e ativo nas relações humanas (LEONTIEV, 1978) pode subsidiar um outro lugar para a criança viver e assumir nas situações educativas potencialmente promotoras de um desenvolvimento infantil integral nos anos iniciais da vida.

Mukhina (1995, p. 43) explicita papel do meio e das condições objetivas de vida e educação como fontes de desenvolvimento humano:

As diferentes condições em que se transcorre o desenvolvimento psíquico na infância interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação sob influência da quais a criança assimila a experiência social.

Com esta compreensão, Santana (2013, p. 21) amplia nossas discussões ao compreender a necessidade de se “[...] efetivar uma educação com os princípios da educação desenvolvente, que prime pelo desenvolvimento do pensamento teórico, desenvolvendo um outro nível de consciência nos alunos [e nos professores]”. Isso significa e exige qualificar a formação e o trabalho docente como possibilidades para o êxito da docência em turmas de crianças pequenas que, contemporaneamente, revela um esvaziamento de conteúdos essenciais acerca daquilo que é fundamental e específico no trabalho pedagógico na infância.

Nas relações educativas estabelecidas na escola, a criança desenvolve seus processos psíquicos mediante a apropriação de bens culturais. Essas relações são vividas desde o nascimento da criança no seio familiar e são intencionalmente organizadas a partir de sua entrada na escola para que ela tenha seu direito à educação escolar garantido e, por meio dela, tenha acesso à cultura historicamente produzida. Esse processo educativo fomenta a qualificação dos processos psicológicos infantis que vão se tornando mais complexos, e consequentemente, humanizados.

O que determina o desenvolvimento da psique infantil de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2006, p. 63).

Inicialmente esses processos psicológicos da criança são interpsíquicos, porque são mobilizados e aprendidos na relação com o outro e com os objetos da cultura. Trata-se da lei geral do desenvolvimento humano, como conceitua Vigotskii (2006), por meio da qual é possível compreender que antes de ser individual, propriedade do indivíduo, cada capacidade

tipicamente humana é aprendida mediante a mediação de um parceiro mais experiente na apresentação das máximas produções humanas, a fim de que a criança se aproprie dessas produções e desenvolva capacidades psicológicas em níveis superiores. Ao serem apropriados esses processos que antes eram compartilhados são interiorizados e se tornam intrapsíquicos:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas a medida em que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquicos. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (LURIA, 2006, p. 27).

Com base nos estudos de Leontiev (2006), é possível entender que conforme a criança vai se apropriando de novos conhecimentos por intermédio da sua atividade, o lugar que ela ocupa nas relações humanas também se modifica. Nesse sentido, para “estudar o desenvolvimento da psique infantil, devemos, [...] começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas da vida” (LEONTIEV, 2006, p. 63).

As afirmativas do autor alicerçam nosso entendimento de que é por intermédio da atividade que o homem entra em contato com as produções históricas humanas, agindo sobre elas e as transformando, causando assim, transformação em si mesmo. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 315), o conceito de atividade é definido como “os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo”.

Para o estudioso todas as atividades são compostas por ação, porém, nem toda ação se constitui como atividade, entretanto podem vir a se tornar. As atividades diferenciam-se das ações, pois elas satisfazem uma necessidade daquele sujeito. Portanto, “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como

um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006, p. 68). Para Valiengo (2008), a atividade se constitui por meio da relação da criança com o entorno.

Este processo da atividade de cada indivíduo é sempre efetivado e mediado pelo outro. Para que ocorra uma atividade é necessário, assim, que o sujeito possa orientar-se pelos motivos e objetivos que deseja alcançar e também pela consideração ao objeto sobre o qual irá atuar para conseguir o produto desejado, consciente das ações e das operações inerentes a atividade realizada. (VALIENGO, 2008, p. 59).

Em acréscimo, Leontiev (2006) explica que existem atividades que representam um papel principal no desenvolvimento da criança em determinados estágios. Essas atividades são construídas em sua totalidade no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, onde “O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade” (LEONTIEV, 2006, p. 64).

De acordo com Leontiev (1978), os diferentes tipos de atividade não possuem a mesma influência no desenvolvimento da criança. O autor destaca que existem atividades principais/dominantes que possibilitam a promoção de desenvolvimentos essenciais na personalidade infantil. Cabe ressaltar que ainda existem outros tipos de atividades que são consideradas secundárias para o desenvolvimento da criança. Segundo o autor,

Ela não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio de desenvolvimento, a atividade à qual a criança se dedica muito tempo. Chamamos de “atividade principal” da criança a caracterizada pelos três atributos seguintes:

1. *Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...]*
2. *A atividade principal é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...]*
3. *A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 64, grifos do autor).*

A atividade principal não está relacionada, assim, com a quantidade de tempo que a criança dedica a ela, mas é aquela que promove mudanças significativas em sua personalidade e inteligência. Nesta perspectiva atividade principal é aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 65).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as condições objetivas de vida e educação

influenciam de forma significativa o desenvolvimento da criança, de forma que a “aprendizagem é um processo intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VIGOSTKII, 2006 p. 115). Partindo dessa premissa, depreendemos que a atividade principal da criança se modifica conforme as condições de vida oferecidas a ela. Por sua vez, “A atividade da criança e o aperfeiçoamento da experiência na atividade, assim, fundamentam o surgimento de novos motivos e necessidades, impulsionando a apropriação de novos tipos de atividade” (LIMA, 2001, p. 30).

Assim, na relação ativa com produções culturais produzidas historicamente, a criança internaliza, desenvolve e amplia diversas capacidades especificamente humanas, dentre as quais a “[...] apreciação estética, valores morais, emoções e capacidade de recordação e de atenção voluntária: tipos de percepção voluntária, diferentes formas de linguagem e pensamento, imaginação, sentimentos, capacidade de planejamento, dentre outras” (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 56).

Em consonância com essas ideias, Pasqualini (2014) ratifica nosso entendimento ao afirmar que o psiquismo da criança se transforma ao longo de sua vida. Para Akuri (2016), em determinado período do desenvolvimento da criança, surgem novas formações que não existiam no período anterior. Essas formações são resultados do desenvolvimento orgânico e das vivências que a criança teve até o momento. Cabe ressaltar que entendemos como desenvolvimento orgânico o fato de que a criança também se desenvolve biologicamente, como, por exemplo, em estatura, peso, dentre outros aspectos. Assim, é possível afirmar que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem ao mesmo tempo e de forma natural, elas ocorrem mediante o desenvolvimento dessas novas formações, que “serão a base sobre a qual uma nova etapa se iniciará, dirigindo a conduta da criança na relação dela com o meio e com ela mesma” (AKURI, 2016, p. 96).

Mukhina (1995) considera que esses momentos determinam o desenvolvimento do indivíduo e são constituídos pela atividade principal que mais suscita mudanças psíquicas na criança, sendo eles: comunicação emocional direta do bebê, a atividade objetal manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional. Nesta exposição, damos destaque aos três primeiros estágios de desenvolvimento que correspondem à idade do atendimento das crianças na Educação Infantil.

Do nascimento até o primeiro ano de vida, a atividade principal dos bebês é a comunicação emocional com o outro. Por intermédio dessas relações, o bebê começa a perceber mais do que a presença do adulto e nota os objetos que as pessoas utilizam. Nesse

período, o adulto é a figura principal, que, por sua vez, tem como função apresentar o mundo material e imaterial para ela. Ele deve chamar a atenção da criança para os objetos, mostrando como manipulá-los, estimulando a criança a interagir com o objeto (MUKHINA, 1995; LIMA, 2001; PRIETO, 2016).

Na utilização dos objetos e na comunicação com o adulto, a criança desenvolverá as diversas capacidades humanas. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que uma diversidade de objetos seja oferecida à criança e que a experimentação infantil seja incentivada, pois a manipulação objetual possibilita que ela se aproprie e aperfeiçoe suas primeiras formas de pensamento. (PRIETO, 2016, p. 20).

O adulto é também responsável por criar o desejo de comunicação na criança, sendo sua primeira necessidade social. Desse modo, “As bases desse desenvolvimento estão nas novas necessidades que a criança experimenta (de mover-se e relacionar-se, por exemplo), dependendo das condições de vida e de educação às quais está submetida” (AKURI, 2016, p. 97).

O desenvolvimento da criança nos primeiros meses de vida permite que ela faça novas descobertas na primeira infância, dentre elas a descoberta da função social dos objetos. Esse momento de descoberta e manipulação dos objetos culturais torna-se a atividade principal de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de um a três anos e é chamado de atividade objetual manipulatória. Esse período é marcado pela relação da criança com os objetos da cultura, buscando compreender os significados e seu uso social. Cabe ressaltar a fundamental mediação do adulto, que, por sua vez, tem como função ofertar cada vez mais diferentes tipos de objetos para a criança, bem como ensinar a elas o uso social deles (MUKHINA, 1995).

Por volta dos três anos, período que marca o final da primeira infância, surge um novo tipo de atividade principal, denominada jogos de papéis, que promove um significativo desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança. Por já compreender a função social de muitos objetos, a criança passa a atribuir novos e diferentes sentidos para eles, empregando-os de forma autônoma nas suas ações e interações com o mundo social durante os jogos de papéis, também denominados como brincadeira de faz de conta.

Por meio da brincadeira, forma privilegiada de aprendizagem infantil entre 3 e 6 anos, aproximadamente, a criança apropria-se da cultura, operando com objetos que são utilizados pelos adultos, tomando consciência deles e das ações com eles realizadas, as quais ela ainda não pode dominar – como dirigir um carro, por exemplo. (AKURI, 2016, p. 99).

Leontiev (2006) aponta o papel da brincadeira para impulsionar o desenvolvimento da criança na infância pré-escolar. Segundo o autor, o desenvolvimento psíquico da criança nessa idade é regulado pelo “[...] controle de sua relação precípua e dominante com a realidade pelo

controle da atividade principal” (LEONTIEV, 1978, p. 122). Nesse sentido, é essencial que o professor tenha conhecimentos específicos acerca das especificidades da Educação Infantil que possam instrumentalizar seu trabalho para a organização e acompanhamento das situações propícias para brincadeira.

Essas afirmativas norteiam a compreensão de que é necessário que o professor tenha bases teóricas sólidas para a orientação de práticas pedagógicas criadoras de condições de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Dessa forma, defendemos que o principal desafio posto para a docência na Educação Infantil é forjar propostas de formação docente capaz de instrumentalizar o professor a fim de que ele tenha condições teóricas para eleger as melhores e humanizadoras ações didático-metodológicas com vistas à plenitude da educação da inteligência e personalidade na infância. Assim, no próximo item discutimos de forma mais específica, conceitos relacionados às especificidades da docência na Educação Infantil.

#### **4.2 Especificidades da docência à luz da Teoria Histórico-Cultural**

As ideias anteriores explicitam aspectos teóricos acerca da possibilidade de humanização das crianças e dos professores a partir de situações promotoras de apropriação de conhecimentos historicamente acumulados. De modo a compreender as especificidades da docência, neste item apontamos aspectos da Teoria Histórico-Cultural que julgamos necessários para um melhor entendimento da temática, bem como discutimos de que forma essas especificidades orientam o trabalho docente.

Com essa perspectiva, a escola torna-se espaço propício para uma formação integral da criança, por ser lugar onde potencialmente os conhecimentos produzidos historicamente são sistematizados, socializados e apropriados pelas crianças por intermédio da intervenção do professor, em processos educativos capazes de criar novas necessidades humanizadoras na infância. Dessa forma, “A educação escolar assume papel preponderante nessa formação. É por meio dela, das relações que se estabelecem entre adultos e crianças, que se torna possível o acesso das crianças à cultura produzida historicamente pela sociedade [...]” (RIBEIRO; LIMA; VALIENGO, 2013, p. 141).

Libâneo e Freitas (2004) explicitam que as proposições da Teoria Histórico-Cultural contribuem de forma efetiva para uma melhor compreensão acerca do trabalho docente ao refletirem sobre a “[...] natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano” (LIBÂNEO; FREITAS,



2004, p. 7). Em consonância com esta assertiva, Libâneo (2004) argumenta:

O princípio dominante na formação [docente] não seria em primeiro lugar a reflexão em si mesma, mas a atividade de aprendizagem, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica, em termos de teoria de ensino e da aprendizagem. O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem, e para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Esta argumentação impulsiona diferentes reflexões com foco na atuação docente, dentre as quais: Como a criança aprende? Quais atividades possibilitam aprendizagem promotoras de um desenvolvimento pleno na infância? Que situações didáticas podem melhor envolver as atitudes e ações ativas da criança e do professor?, a potência de suas intervenções pode ser mais positiva e qualificada. Isto exige estudos sobre as regularidades relativas às formas de aprender e se desenvolver no começo da vida e o papel possível de ser assumido pela criança e pelo professor no interior da Escola de Educação Infantil.

De acordo Mukhina (1995), na escola, o professor medeia e organiza diferentes situações educativas por meio das quais a criança pode se apropriar de conhecimentos e humanizar-se. Sendo assim, “a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que são construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade” (MUKHINA, 1995, p. 43). Como já discutido anteriormente, por meio da experiência social e da relação com a cultura, a criança se apropria de qualidades psíquicas e desenvolve sua personalidade e inteligência.

Nas palavras de Mello (2006), as intervenções realizadas pelo professor implicam diretamente no desenvolvimento da criança, pois

O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente – que, na escola, é o professor – que não substitui a criança em sua necessária atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história. Desse ponto de vista, tendo a educação um caráter essencialmente humanizador – pois para Vigotski, a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana – o papel do professor assume caráter igualmente essencial (MELLO, 2006, p. 197).

Práticas docentes dirigidas às máximas oportunidades de desenvolvimento infantil podem, nessa ótica, oportunizar que a criança se aproprie de atitudes cada vez mais autônomas, potencializando o processo de humanização na infância. Esse processo é decorrente – não é demais ratificar – da atuação ativa das crianças no interior da escola, a

partir de uma organização intencional de momentos e situações que incitem novas necessidades para elas. Nesse sentido, a relação da criança com as mais sofisticadas produções humanas, permite a ela compreender o conhecimento em sua essência, apropriando-se de novos modos de pensar, agir, perceber – por exemplo, atribuindo sentidos a esses momentos.

Nesse contexto educativo que visa à garantia da atuação ativa e plena da criança, o trabalho do professor tem como principal objetivo potencializar situações motivadoras de atividades nas quais haja a formação, ativação e desenvolvimento de capacidades psicológicas em níveis superiores, uma vez que as “práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teóricos-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena no processo de ensino-aprendizagem” (CHAVES, 2011, p. 98).

Em harmonia com essas ideias, Vigotskii (2006) argumenta que o desenvolvimento das capacidades humanas na infância não ocorre com a oferta de apenas uma possibilidade de situações promotoras de aprendizagem. Para o pleno desenvolvimento da humanidade em cada criança são necessárias as mais diversas possibilidades de apropriação do patrimônio cultural histórico. Dessa forma, ao estimular a criança e ofertar diversas possibilidades a ela (de forma intencional!) o professor realizará intervenções a fim de promover aprendizagens e um pleno desenvolvimento infantil.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade do pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKII, 2006, p. 108).

No entendimento de Teixeira e Barca (2017), o professor distante e estranhado do seu próprio trabalho e, assim, sem reflexão sobre o impacto de suas atitudes e ações empobrece as possibilidades de criar condições efetivas para o pleno desenvolvimento da criança. Para as autoras há necessidade de que os professores tenham “uma *formação científica específica* que possibilitará ser intelectuais de [sua] própria prática, profissionais que pensam, planejam, executam, registram, avaliam e transformam a prática juntamente com as crianças, tendo uma teoria ou teorias como fundamento” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 35, grifo nosso).

A prática pedagógica é reveladora das concepções de criança e de infância assumidas pelo professor. Consequentemente, quando o professor considera a criança incapaz e a compara com um adulto, acaba por pensar e fazer por ela (VALIENGO, 2008). Nesta perspectiva, é quando o professor conhece especificidades de cada momento do desenvolvimento da criança pode qualificar sua compreensão acerca das possibilidades de

atividade infantil e, assim, conscientemente, situações educativas motivadoras de aprendizagens que promovam avanços qualitativos na inteligência e personalidade da criança pequena.

[...] o processo de educação na infância deve ser condicionado pelos conhecimentos que a professora tem das regularidades específicas do desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. Ainda que só o conhecimento dessas regularidades não determine o desenvolvimento máximo de cada criança, esse conhecimento pode subsidiar sua atividade refletida e consciente seja no que se refere à própria compreensão do papel da educação infantil no processo de humanização, seja no que se relacione à garantia das possibilidades e direitos da infância. (LIMA, 2005, p. 64).

No processo educativo, quando a criança é vista e tratada como sujeito e não como objeto, ela passa a assumir um lugar ativo nas relações sociais estabelecidas na escola e o professor cria condições para que ela participe inteiramente do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre esta questão, Mello (2014, p. 178) endossa que “quando a criança e o aluno são tratados como sujeitos de sua educação, como sujeitos de sua atividade e não apenas como objeto das influências do meio, eles são criadores de si mesmos e do seu meio”.

Oferecer pouco ou trabalhar de forma espontânea empobrece as possibilidades de desenvolvimento cultural das crianças. Isso significa que a Educação Infantil potencialmente humanizadora pauta-se nas oportunidades de criação de bases para o desenvolvimento da criança em toda sua vida enquanto a criança vive intensamente a infância ao desenhar, brincar, ler e se movimentar. Assim, na Educação Infantil a principal preocupação afasta-se de ideias de preparação para o Ensino Fundamental, fortalecendo a defesa de se tratar de tempo e lugar para a qualificação de situações pedagógicas motivadoras de aprendizagens que façam avançar o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades (LIMA, 2005; MELLO, 2011; PASQUALINI, 2011).

O adulto é o mediador e seu papel é de importância fundamental, levando em conta que é na mediação que se estabelece o processo educativo intencional, com objetivos, não espontaneísta, capaz de tornar a criança sujeito de suas ações, integrando-a de maneira participativa no espaço histórico-social. (BISSOLI, 2001, p. 75).

Em consonância com esta assertiva, as reflexões de Lima (2005) ressaltam a escola de Educação Infantil como um ambiente promotor do desenvolvimento integral da criança. Assim as ofertas disponibilizadas para as crianças possibilitam a ampliação do nível de consciência sobre suas ações, considerando “[...] o potencial de promover o desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a

criança tem (ou não)” (PASQUALINI, 2011, p. 201). Ressalta-se, assim, mediante os princípios da Teoria Histórico-Cultural o papel mediador e interventor essencial do professor no processo de humanização na infância.

Coadunando com essas afirmativas, Libâneo (2004, p. 121) ressalta

O papel do professor é o de organizar e estruturar corretamente a atividade de assimilação do estudante, formulando objetivos a partir das ações que deve realizar no marco das matérias de estudo e das funções que estas desempenham no perfil profissional e no currículo, selecionando os conteúdos que assegurem a formação dos conhecimentos e características da personalidade necessárias para a realização dos diferentes tipos de atividade, organização do processo de aprendizagem com base nos componentes funcionais da atividade: orientação, execução e controle.

Nessa perspectiva, o autor define a atividade profissional docente como uma atividade cultural, social e histórica, uma vez que, ao se relacionar com os colegas e parceiros de trabalho, o professor se apropria de novos aprendizados. Estes aprendizados vão se ampliar e se complementar por intermédio das relações sociais do ambiente escolar, das ações pedagógicas do professor, bem como das avaliações e reflexões que ele realiza do seu próprio trabalho.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade do pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKII, 2006, p. 108).

Acerca do professor da Educação Infantil, amparamo-nos em Leontiev (1978), ao enfatizar a necessidade das relações sociais das crianças com os professores dessa etapa da Educação Básica. Segundo o autor, essas relações são fundamentais devido à atenção que as crianças exigem nesse momento de seu desenvolvimento. O estudioso destaca que as relações das crianças dessa idade são peculiares, e que, embora as crianças estabeleçam vínculos entre si, “a professora desempenha o papel principal – mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com as crianças” (LEONTIEV, 1978, p. 60). Isso significa relacionar-se com a criança e dar atenção a ela (de forma intencional!), mediante mediações a fim de promover aprendizagens e um pleno desenvolvimento infantil.

De acordo com Mello (2006), nos primeiros anos de vida da criança, o trabalho do professor visa ao desenvolvimento das faculdades mentais e das máximas potencialidades infantis. Assim, no momento em que a criança adentra a etapa da Educação Infantil, é possível considerarmos que ela já tem sua história de vida e conhecimentos aprendidos anteriormente que se constituem base para modos cada vez mais complexos de pensar, sentir e

agir no mundo. Cabe ao professor, assim, compreender a história individual de cada criança como parte de sua identidade, não desvalorizando sua história, de modo que possa

[...] [percebe-la] como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural. (MELLO, 2006, p. 201).

Nesta citação, a referida autora nos conduz a pensar a prática docente pautada em conhecimentos das especificidades da criança e de seu desenvolvimento, compreendendo o fundamental lugar da criança nas relações sociais. Em complemento, para a estudiosa, “[...] a história do desenvolvimento de cada criança é uma história de sua relação inicial com o adulto que cuida dela e a educa, papel este que, no ambiente escolar, é desempenhado pelo professor” (MELLO, 2005, p. 194).

Esta mesma autora (MELLO, 2011) argumenta que o adulto é a fonte das novas necessidades que serão criadas na criança pequena, e é por meio dos primeiros contatos com pais e professores que vai se iniciar na criança as bases para o seu processo de desenvolvimento. No mesmo texto, a autora defende que uma educação promotora do pleno desenvolvimento das capacidades superiores humanas da criança abre possibilidades de aprendizagens infantis nas quais ela é ativa no processo educativo. Nesse processo educativo, o professor assume papel de criar “[...] condições favoráveis de vida, educação e atividade que determinam a aprendizagem de novos desejos de conhecimento e as qualidades humanas inerentes a essa apropriação” (MELLO, 2011, p. 56).

Akuri (2016) destaca complementarmente a essencialidade do papel do professor na oferta de experiências que envolvam as crianças em diferentes manifestações da cultura em suas máximas elaborações, possibilitando a provocação de capacidades superiores como a atenção, o desenvolvimento da linguagem, em um constante processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos historicamente. Por sua vez, Martins (2006) enfatiza a compreensão de uma prática pedagógica pautada no reconhecimento das características peculiares da criança e do seu desenvolvimento, tendo como objetivo central da educação escolar a transformação das pessoas em direção a uma ação criadora e transformadora das condições que sustentam sua existência social.

Nesse sentido, ressaltamos a fundamental intencionalidade nas escolhas metodológicas do professor, de modo que essas escolhas guiarão seus objetivos, princípios e conceitos para a efetivação de uma educação formadora, de modo que

[...] os seus princípios, os seus fins e os conteúdos que [a educação] veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam e determinam seu

caráter reacionário ou revolucionário [contribuem] para gerar e mudar qualitativamente as atividades psicológicas superiores dos alunos. (BARROCO, 2008, p. 103).

Além do professor selecionar e organizar de forma criteriosa os elementos da cultura a serem apropriados pelas crianças, tem o papel de fomentar novas necessidades nas crianças por meio de suas ações pedagógicas, de modo que é “[...] tarefa essencial da escola é assegurar todos os investimentos, tendo em vista desenvolver no aluno aquilo que lhe falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores” (MARTINS, 2006, p. 58). Na ausência de ações educativas voltadas para a apropriação da máxima cultura pelas crianças, necessidades humanizadoras de aprender, criar, se expressar, apreciar não são desenvolvidas. Com esse olhar, a autora depreende que “[...] a escola realiza a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos” (MARTINS, 2006, p. 51).

A atividade humana é transformada mediante a apropriação dos objetos. Ao apropriar-se desses objetos, sejam eles materiais ou não, o indivíduo apropria-se também das propriedades humanas que se cristalizam neles, passando assim, a fazer parte do próprio sujeito. Esse processo de apropriação possibilita a transformação das funções psíquicas, alterando a atividade e consciência do indivíduo, promovendo a criação de novas necessidades, capacidades e funções humanas no sujeito (DUARTE, 1999; AKURI, 2016).

Consonante com as ideias ora expostas, Duarte (1999) define que a prática pedagógica é fundamental na formação da criança. Em sua compreensão, esta prática desempenha papel de mediação entre a vivência da criança do ser para-si conscientemente, conduzindo-a a um processo de objetivação universal.

Concebo a prática pedagógica como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano. (DUARTE, 1999, p.119).

Nessa perspectiva, o processo de genericidade para-si apontado por Duarte (1999), conduz uma visão ampla acerca do desenvolvimento das ações pedagógicas que tem como objetivo a transformação das possibilidades em realidades de desenvolvimento. Esse processo permite que seja formado nos sujeitos uma consciência acerca de que tipo de sociedade querem formar e para qual prática social essas ações docentes vão formar as crianças. Nesta direção, o processo de educação está intrinsecamente vinculado a uma formação com vistas ao pleno desenvolvimento do sujeito para a vida em sociedade (DUARTE, 1999).

Corroborando com as discussões já realizadas, Duarte (2007, p. 56) enfatiza que “[...]”

a atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos”. Sendo assim, quando as propostas pedagógicas se concretizam em atividades e são realizadas com a participação efetiva da criança, há possibilidades de apropriação das objetivações da cultura historicamente produzida, possibilitando, assim, a humanização das crianças. Nesta ótica, o estudioso salienta que é papel do ensino escolar “transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico na zona de desenvolvimento próximo” (DUARTE, 2007, p. 98).

O processo pedagógico realizado na zona de desenvolvimento próximo citado por Duarte (2007), é concebido por Vigotskii (2006) ao explicar o desenvolvimento humano por meio dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP). Para o autor, a Zona de Desenvolvimento Real consiste no que a criança já consegue realizar sozinha, de forma que as ações pedagógicas realizadas nessa etapa do desenvolvimento se tornam inócuas. Nessa perspectiva, ofertar aquilo que a criança já consegue realizar por si própria não produz apropriação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, não amplia seu desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial condiz com o que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos mais experientes. Segundo Vigotskii (2006, p. 113):

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Na visão do teórico, ao trabalhar objetivando atingir a ZDP da criança, o professor pode criar situações que possibilitem novas aprendizagens para o desenvolvimento infantil, contribuindo, assim, com as máximas possibilidades de humanização da criança. Desse modo, cabe ressaltar que para o trabalho na ZDP o conteúdo não pode estar além do desenvolvimento da criança e nem estar naquilo que ela já consegue realizar sozinha, a fim de que as situações não sejam realizadas de forma desinteressante ou sem significado.

Para esse estudioso, uma atuação do professor que visa atingir a ZDP exige a ação mediadora do professor para gerar na criança potencialidades humanas que ainda não existem. Para isso, é necessário que o ensino crie possibilidades de vivências para a criança, fomentando nela novas necessidades humanizadoras que proporcionaram o aperfeiçoamento de seu desenvolvimento psíquico. Sobre esta questão, Vigotskii (2006, p. 115):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta

organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

A prática pedagógica do professor inclui, nessa perspectiva, o conhecimento do mundo no qual a criança está inserida e onde ela se desenvolve a partir de interação com a realidade social, cultural e natural. Para Kulhmann Jr. (2000), quando a criança está inserida em situações que permitam a ela desfrutar de experiências diversificadas, sem que o mundo seja sistematizado, há possibilidades de garantia de seus direitos e de um pleno desenvolvimento desde o começo da vida.

Na perspectiva de uma educação dirigida à plenitude do desenvolvimento humano na infância, as ações pedagógicas dirigem-se para a estimulação da criação e imaginação da criança. Conforme Kulhmann Jr (2000), as instituições de Educação Infantil podem se constituir um lugar onde o cuidar e educar estejam integrados um com o outro, expressando a criança como foco das organizações das propostas pedagógicas. Para estabelecer a criança como ponto de partida das propostas pedagógicas é necessário compreender as especificidades que determinam a faixa etária das crianças na Educação Infantil:

Tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. (KULHMANN JR., 2000, p. 65).

O autor ressalta ainda que esse trabalho pedagógico aproxima-se do ponto de vista da criança ao falarmos ou propormos algo para ela, porque é partícipe das relações sociais. Nas palavras do autor, “as crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento” (KULHMANN JR., 2000, p. 57).

Para o professor atuar sob essa perspectiva, é necessária uma formação que promova o desenvolvimento da consciência do professor acerca das especificidades e essencialidade da docência na Educação Infantil. Essa formação pode fundamentar um planejamento educativo que se dirija ao desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas na criança, “por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro entre outras linguagens” (DIAS, 2012, p. 668).

Uma formação profissional que contemple o desenvolvimento da criança pequena e as especificidades da Educação Infantil é orientada pela indissociabilidade das ações de cuidado



e educação. Para Campos (2004), é fundamental uma proposta com vistas a indissociabilidade do cuidar e educação na qual pode ser desenvolvida em diferentes níveis do sistema educacional.

No entendimento da estudiosa, a formação de professores pode ocorrer sob diversas circunstâncias e momentos, por intermédio de estudos individuais ou coletivos, treinamentos em serviço, possibilitando que os professores possam se apropriar de conhecimentos específicos e essenciais acerca do desenvolvimento da criança pequena.

[...] é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. (CAMPOS, 1994, p. 37).

Corroborando com essa discussão, Akuri (2016, p. 57) aponta que a formação dos professores exige que eles “possam, com clareza teórica subsidiando suas escolhas metodológicas, participar ativamente dos processos de elaboração das propostas que efetivarão no trabalho pedagógico com as crianças”. Assim compreendida, essa formação docente confere ao professor os elementos necessários para a articulação entre a teoria e a prática no trabalho com as crianças pequenas.

Independentemente da área do conhecimento, o trabalho do professor pode potencializar e promover a formação e aperfeiçoamento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, tais como a atenção, a memória, o pensamento, a percepção, a sensibilidade, os sentimentos, a curiosidade, dentre outras. Isso significa que “Práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem” (CHAVES, 2011, p. 98).

Chaves (2011) acrescenta que a formação docente deve integrar em seus conhecimentos as experiências vividas pelo professor. Assim, o professor ao estar capacitado para uma prática educativa potencializadora de humanização promove ações e condutas que possibilitam a apropriação de objetos da cultura pela criança. Segundo a estudiosa, para a efetivação dessa prática voltada a humanização das crianças é necessário que o professor também tenha acesso à arte, a literatura e ciências, a fim de fortalecer a própria formação docente por meio do estudo (CHAVES, 2011).

No que se refere ao papel docente, Marcolino (2017) considera que a docência consiste em planejar e organizar tempos e espaços para ações pedagógicas voltadas a criação de novos conhecimentos, fazendo com que as crianças busquem novos objetos da cultura,

atribuindo a eles novos significados. Em outras palavras, é essencial que o professor entenda sua responsabilidade de refletir sobre o que se quer para o desenvolvimento e humanização da criança, e o que se pode ser feito para a criação dessas necessidades nelas.

Essas vivências e situações propostas à criança pelo professor vão “estabelecer uma relação de comunicação com o objeto a ser aprendido” (MELLO, 2012, p. 25). Nessa perspectiva, quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplo e variado será seu desenvolvimento da inteligência e personalidade infantil. Sob esta ótica, a autora destaca atividades tais como o desenho, o faz de conta, a pintura, a música, o teatro, e outras que ampliam a elaboração de seu aprendizado.

Para a efetivação do processo de humanização, são necessárias ações que criem novas necessidades humanizadoras na criança, bem como é fundamental uma sólida e contínua formação do professor de crianças pequenas capaz de instrumentalizá-lo teórica e metodologicamente para a organização consciente de situações pedagógicas voltadas ao acesso da cultura pela criança pequena ao longo da infância.

No decorrer desta seção, afirmamos a docência na Educação Infantil como atividade dirigida ao desenvolvimento integral da criança. Para sua efetividade, esse trabalho exige sólida formação mediante a apropriação de conhecimentos acerca das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena ao longo da infância.

Na sequência, ressaltamos em **SÍNTESE** especificidades da docência discutidas no decorrer desta seção com bases nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural:

- *Planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico com vistas à humanização;*
- *Ampliação de possibilidades de formação das funções psicológicas superiores do homem (adultos e crianças): linguagem, pensamento, atenção voluntária, dentre outros;*
- *Mediação (planejamento, organização e realização) de situações educativas humanizadoras dirigidas às máximas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil;*
- *Intencionalidade nas escolhas didático-metodológicas que irão orientar seus princípios e objetivos durante a atuação docente;*
- *Selecionar criteriosa e conscientemente os elementos da cultura historicamente produzida a serem apropriados pelas crianças.*

Com base nessas assertivas, na seção a seguir, apresentamos análise e discussões do

caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre ensinar e o aprender” publicado pelo MEC, na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil.

**5 CADERNO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES  
PEDAGÓGICAS**

## 5 CADERNO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.*

(FREIRE, 1997, p. 13)

Compreender as especificidades do trabalho docente implica em eleger aportes teóricos que subsidiem ações para o êxito do trabalho docente. Paulo Freire (1997) nos leva a refletir sobre esse processo de busca ao afirmar que não há educação sem pesquisas, sem indagar os porquês. Isso significa que é papel da educação escolar suscitar a necessidade de busca pelo novo e as particularidades desse processo na vida dos professores e das crianças. Desse modo, nesta seção apresentamos a análise do caderno número um (1), “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender”, buscando verificar se no caderno há materialização de conhecimentos acerca das especificidades da docência na Educação Infantil. Como já pontuado anteriormente, o caderno faz parte de um projeto organizado pelo MEC para a formação continuada de professores da Educação Infantil.

De acordo com os elaboradores, neste caderno, os professores são chamados “[...] a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, comprometido com o respeito às crianças de até cinco anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes” (BRASIL, 2016a, p. 29)

Com a perspectiva de analisar o caderno com base em aspectos da proposta elaborada por Mortatti (2001), buscamos responder às perguntas feitas pela autora:

[...] o que confere singularidade a um texto é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual, a saber: as opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?) projetadas por determinado autor (quem?), que se apresenta como sujeito de discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) e visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor previsto (para quem?), assim como a circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor ao longo da história (de leitura) do texto. (MORTATTI, 2001, p. 183-184).

Além disso, Mortatti (2007) explicita que

o texto condensa e contém tudo que é necessário [...]: grafemas e fonemas, sílabas e palavras, frases e períodos, acentos gráficos e sinais de pontuação, ortografia e caligrafia, forma e conteúdo, autor e leitor, finalidades e necessidades, co-texto, contexto e tantos outros textos, o dito e o não dito, o mal-dito e o bem-dito, solidão e multidão. (MORTATTI, 2007, p. 8-9)

Cabe ressaltar aqui que todos os exemplares, inclusive o caderno de apresentação, são compostos por textos e ilustrações. Algumas destas ilustrações foram feitas exclusivamente para os cadernos, e outras retiradas de livros. Os autores das ilustrações são indicados apenas no caderno de apresentação – não constando nos demais cadernos – nas páginas 52 a 55.

**Figura 1** – Capa do Caderno – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender



Fonte: Brasil, 2016b.

**Figura 2** – Abertura do Caderno – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender



Fonte: Brasil, 2016b.

Dessa forma, no item a seguir, destacamos questões relacionadas à organização e análise da configuração textual localizadas e selecionadas no documento analisado (BRASIL,

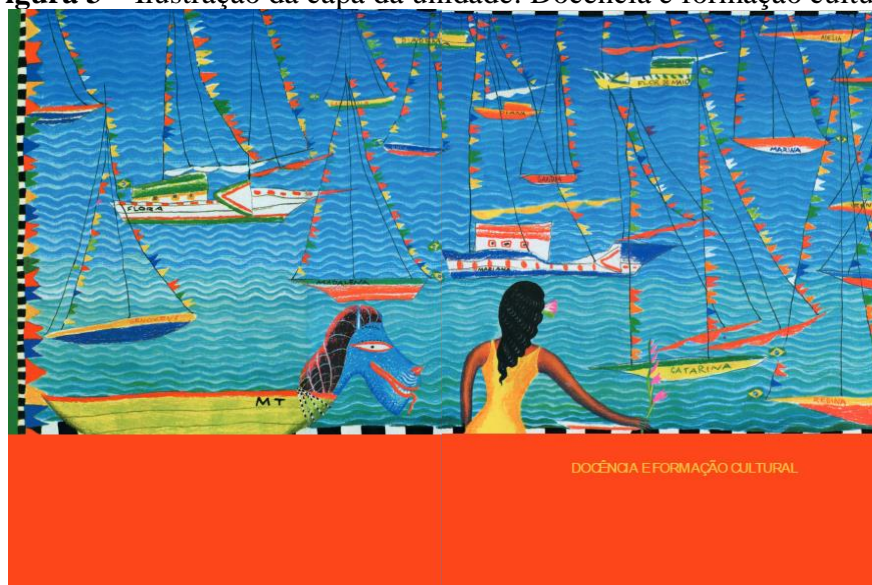
2016b).

### 5.1 Análise da configuração textual do documento

Com bases nas perguntas formuladas por Mortatti (2000), neste item discutimos aspectos relacionados à configuração textual do documento ora analisado (BRASIL, 2016b). Segundo o caderno de apresentação (BRASIL, 2016a), a coleção “Leitura e escrita na educação Infantil” na qual o caderno ora analisado é encontrado, teve como propósito principal (*para quê?*) a formação de professores da Educação Infantil, para que esses profissionais possam, por meio de estudos e reflexões, desenvolver uma atuação pedagógica criadora de possibilidades na área da linguagem oral e escrita. Conforme argumenta Mortatti (2000), a escolha do leitor previsto (*para quem?*) – neste caso os professores – determina a organização das demais questões relacionadas ao texto, como é possível perceber a partir da leitura do material.

A partir daqui, perspectivamos responder questões contedísticas (*o quê?*), as questões projetadas pelas autoras (*quem?*), que envolvem seu discurso do lugar social que ocupam e de seu ponto de vista (*de onde?*). Vale destacar que o caderno 1 é composto por três unidades escritas por autoras diferentes: “Docência e formação cultural”, “Docência na Educação Infantil: contextos e práticas” e “Leitura literária entre professores e crianças”.

**Figura 3** – Ilustração da capa da unidade: Docência e formação cultural



Fonte: Brasil, 2016b.

A unidade *Docência e formação cultural* foi escrita por Sandra Richter<sup>4</sup>, e tem como foco a formação cultural como fonte de experiências e percepções do mundo, buscando compreender de que forma essas “experiências” pontuadas pela autora contribuem para o exercício da docência na Educação Infantil. Como já discutido nas seções anteriores, compreendemos que as relações estabelecidas com os objetos da cultura são fundamentais para o desenvolvimento humanizador das crianças porque a cultura é fonte de aprendizagens e formação humana desde o começo da vida.

**Figura 4** – Ilustração da capa da unidade: *Docência na Educação Infantil: contextos e práticas*



Fonte: Brasil, 2016b.

Na unidade *Docência na Educação Infantil: contextos e práticas*, de autoria de Isabel de Oliveira e Silva, são apontadas as especificidades da docência na Educação Infantil, analisando os aspectos históricos, culturais e políticos que criam as bases da Educação Infantil no Brasil. A autora destaca as implicações das reflexões na formação docente, assinalando questões do trabalho pedagógico, como a brincadeira e a indissociabilidade do cuidar e educar. Acerca disso, aferimos que o pensar docente, a formação inicial e continuada dos professores tem papel vital no processo de reflexão e qualificação de práticas pedagógicas voltadas ao pleno desenvolvimento das crianças.

---

<sup>4</sup> Os dados relativos a formação, área de estudos e últimas publicações desta e das demais autoras do caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” estão sistematizados no quadro 1.



**Figura 5** – Ilustração da capa da unidade: *Leitura literária entre professores e crianças*



Fonte: Brasil, 2016b.

A última unidade do caderno, *Leitura literária entre professoras e crianças*, escrita pelas autoras Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Rezende Nunes, é destinada à Literatura Infantil. São apresentados nesta unidade projetos realizados por professores com foco na Literatura Infantil e suas contribuições no desenvolvimento das crianças, além de citar exemplos de livros de literatura infantil. Sobre isso, assinalamos o valor da Literatura Infantil na formação humana das crianças, visto que se trata de elemento da cultura capaz de fundamentar atividades infantis, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

**Quadro 1 – Autoras das unidades do caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”**

*Sandra Richter*: Graduada em Educação Artística Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e professora adjunta do Departamento de Educação, atuando na Graduação, na Extensão e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Atualmente é coordenadora adjunta do PPGedu da UNISC, pesquisadora do grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, líder dos grupos de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem e LinCE - Linguagem, Cultura e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Arte e Infância, principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, imaginação criadora, experiência poética, artes plásticas, dimensão poética da linguagem, educação infantil e ensino fundamental. (Lattes/CNPQ).

**Últimas publicações:**

WENZEL, R. A.; RICHTER, S. R. S. Entre a Presença do Ouvir, Sentidos a Escutar. Revista brasileira de estudos da presença [periódico], v. 9, p. 1-22, 2019.g

RICHTER, S. R. S. GEARTE: uma experiência de transformação. Revista Gearte, v. 6, p. 110-123, 2019.

RICHTER, S. R. S.; LINO, D. L. Rodas poéticas: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. In: Simone Santos de Albuquerque; Jane Felipe; Luciana Vellinho Corso. (Org.). Para pensar a docência na educação infantil. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2019, v. 1, p. 197-221. (Lattes/CNPQ).

*Isabel de Oliveira e Silva*: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (02/2004). Realizou Pós-doutorado na Universidade de São Paulo - USP (2014), desenvolvendo estudos sobre o pensamento de Hannah Arendt, sob supervisão do professor Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos sobre a infância e pedagogias da educação infantil, identidade profissional, formação de professores, estudos sobre o cuidado na educação infantil e educação infantil para crianças em diferentes contextos, incluindo os contextos não urbanos. (Lattes/CNPQ).

**Últimas publicações:**

GOMES, M. F. C.; SILVA, I. O. Internacionalização da Pós-Graduação em Educação: o caso do PPGE/UFMG. In: Valdivina Alves Ferreira. (Org.). Política e Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu: da inserção social local à internacionalização. 1a.ed. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018, v. 1, p. 131-148.

BITENCOURT, L. C. A.; LOMBA, M. L. R.; SILVA, I. O. Tornar-se professora da educação infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo. In: Levindo Diniz Carvalho; Vanessa Ferraz Almeida Neves. (Org.). Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas. 1a.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018, v. 1, p. 21-38.

SILVA, M.D.N.; LUZ, I. R.; SILVA, I. O. As artes visuais na educação infantil: entre as concepções e as percepções das professoras sobre suas práticas. In: Levindo Diniz Carvalho; Vanessa Ferraz Almeida Neves. (Org.). Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas. 1a.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018, v. 1, p. 45-61. (Lattes/CNPQ).

*Mônica Correia Baptista*: Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Pesquisadora do CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da FAE/UFMG e do NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil da FAE/UFMG. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG (1992), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (1995), Doutora em educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (2008), Pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Autônoma de Barcelona (2016). Coordenadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (MEC/UFMG/UNIRIO/UFRJ). Atua, prioritariamente, em temas relacionados às práticas pedagógicas de leitura e escrita junto a crianças de zero a seis anos; formação de professores; políticas públicas e Educação; alfabetização, leitura e escrita; currículo e Educação Infantil. (Lattes/CNPQ).

**Últimas publicações:**

BAPTISTA, M. C.; Barreto, A. M. R. F. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 8, p. 157-180, 2019.

BELMIRO, C. A.; BAPTISTA, M. C.; LEITE GALVÃO, C. de S. O texto ficcional e a

experiência literária dos bebês. *Nuances*, v. 28, p. 43-63, 2018.

MICARELLO, H.; BAPTISTA, M. C. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. *Educar em revista*, v. 34, p. 169-186, 2018. (Lattes/CNPQ).

*Angela Rabelo Barreto*: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1976), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1980) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004). Servidora pública aposentada do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no qual atuou em estudos e pesquisas em políticas públicas na área de Educação (1988-2004). Professora-assistente do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (1989-1996); coordenadora-geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (1992-1998); coordenadora do Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil (2002-2003). Atua como consultora, pesquisadora e docente na área de desenvolvimento humano e educação básica, principalmente nos seguintes temas: infância, desenvolvimento infantil, educação infantil, políticas e programas de educação, magistério e formação docente. (Lattes/CNPQ).

**Últimas publicações:**

BAPTISTA, M. C. (Org) (Org.); CORSINO, P.(Org.) (Org.) ; NUNES, M. F. R. (Org.) (Org.) ; NEVES, V. A. (Org.) ; COELHO, R. C. F. (Org.) (Org.) ; BARRETO, A.R. (Org.) . Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações. 1ª. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2015. v. 1. 171p.

BARRETO, A. M. R. F.; CODES, A. L.; DUARTE, B. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. *Debates ED*, v. 3, p. 1-41, 2012.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 53-65, 2003. (Lattes/CNPQ).

*Patrícia Corsino*: Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Foi professora e coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental por 18 anos (1979-1997). Desde 1997 é professora e pesquisadora universitária. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UFRJ, coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Educação Infantil (políticas, práticas pedagógicas e formação de professores), infância e linguagem, alfabetização, leitura e escrita e literatura infantil. (Lattes/CNPQ).

**Últimas publicações:**

CORSINO, P. As interações como eixo do trabalho pedagógico. *Pátio* (Porto Alegre, 2002), v. 54, p. 4, 2018.

CORSINO, P.; VILELA, R. L. S. A Literatura Infantil na Tela: um olhar para o aplicativo Crianceiras. *TEXTURA - ULBRA*, v. 20, p. 171-189, 2018.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. (Org.). Linguagem, leitura e escrita: por uma poéticas da Educação Infantil. 1. ed. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. v. 1. 216p. (Lattes/CNPQ).

*Vanessa Ferraz Almeida Neves*: Professora Adjunta da Faculdade de Educação - UFMG e Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social na mesma instituição. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), Mestrado em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG (2005) e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG, com estágio sanduíche na Indiana University sob supervisão do Prof. William Corsaro

(2010). Realizou Pós-doutorado em Educação na Ohio State University sob supervisão da Profa. Laurie Katz. É coordenadora do Grupo Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI/FaE/UFMG) e membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Psicologia histórico-cultural na Sala de Aula (GEPESA/FaE/UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Infância, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Etnografia em Educação e Psicologia Histórico-cultural. Atualmente desenvolve um Programa de pesquisa longitudinal e etnográfico denominado "Infância e Escolarização: bebês, participação, amizades, cognição e cultura" em que um grupo de bebês é acompanhado desde a sua inserção em uma instituição de Educação Infantil até a saída para o Ensino Fundamental. O programa se encontra em andamento e está em seu terceiro ano. (Lattes/CNPQ).

**Últimas publicações:**

SILVA, E. B. T.; NEVES, V. F. A. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil. *Educar em revista*, v. 35, p. 239-258, 2019.

DOMINICI, I. C.; GOMES, M. F. C. ; NEVES, V. F. A. Por que aprender a ler?: afeto e cognição na Educação Infantil. *Pró-posições (Unicamp. Online)*, v. 29, p. 15-40, 2018.

CARVALHO, L. D. (Org.); NEVES, V. F. Al. (Org.). *Infâncias, Crianças e Educação: discussões contemporâneas*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. v. 1. 248p. (Lattes/CNPQ).

*Maria Rezende Nunes*: Professora Titular-Livre em Educação Infantil do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: política pública, formação, alfabetização e currículo. Coordena o grupo de pesquisa Educação Infantil e políticas públicas (EIPP). (Lattes/CNPQ).

**Últimas publicações:**

TOVAR, B.; NUNES, M. F. R.; SANTOS, E. C. Dez anos do proinfância: efeitos de uma política pública de indução. *Estudos em avaliação educacional (impresso)*, v. 30, p. 254-278, 2019.

PENA, A.; NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. *Educação em revista (online)*, v. 34, p. 1-17, 2018.

CORSINO, P. (Org.); NUNES, M. F. R. (Org.). *Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. v. 1. 216p. (Lattes/CNPQ).

**Fonte:** Organização da autora.

Por intermédio das informações do quadro acima é possível explicitar que a maior parte das autoras do caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b) é composta por estudiosas da área. A partir do conjunto das informações contidas no quadro 1, vale ressaltar que essas profissionais desenvolvem pesquisas relacionadas à temática focada nos textos que escreveram: uma delas tem doutorado em psicologia e as demais possuem o título de doutorado em educação.

Nessa perspectiva, partindo da necessidade de formação docente (*por quê?*), de acordo com o documento, essa formação possibilita “[...] aos seus profissionais a aquisição de novos conhecimentos a partir da discussão e análise das próprias ações educativas” (BRASIL, 2016a, p. 23). Sendo assim, o material do curso, dentre eles o caderno foco desta dissertação, teve como estrutura (*como?*):

[...] oito cadernos, destacando, em cada um deles, determinado tema, sempre tratado em suas inter-relações com os dos demais cadernos. Os cadernos são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. (BRASIL, 2016a, p. 29).

Como já discutido anteriormente nesta dissertação, embora o curso<sup>5</sup> (e seu material), tenha sido elaborado e organizado para ser uma formação em nível nacional gratuita realizada pelo MEC, somente algumas cidades tiveram acesso ao curso e aos materiais impressos, de modo que o curso está disponível apenas em sua versão digital<sup>6</sup>. De acordo com o site do projeto, o acesso ao curso ocorreu por meio de adesão das cidades ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da portaria 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), ao estabelecer a “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” como material utilizado nas formações relacionadas a Educação Infantil. Cabe destacar que o PNAIC é um programa voltado para formação de professores do Ensino Fundamental, de forma que essa mudança é reveladora de concepções político-governamentais acerca da Educação Infantil, o que envolve a busca contínua de antecipação das práticas do Ensino Fundamental em turmas da Educação Infantil, uma vez que

§ 1º As ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC se caracterizam:  
I - pela integração e estruturação de ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam para a *alfabetização e o letramento*;  
[...]  
Art. 5º As ações de formação do PNAIC e do PNME têm por objetivos:  
I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam *alfabetizados*, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;  
(BRASIL, 2017b, s/p).

Embora não seja o foco do trabalho, é fundamental ressaltar também que, concomitantemente à elaboração do caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b) foi elaborada a versão final da BNCC (BRASIL, 2017a) que traz expressivas implicações para a Educação Infantil, entretanto, o caderno não

<sup>5</sup> Entrevista Mônica Baptista: uma das professoras organizadora do curso:  
[https://www.youtube.com/watch?v=FR685\\_hZ6i8](https://www.youtube.com/watch?v=FR685_hZ6i8)

<sup>6</sup> Mais informações sobre o projeto no site: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/>

traz apontamentos ou citações desse documento legal.

Esses fatos vão ao encontro do momento histórico (*quando?*) da publicação do documento. De acordo com Saviani (2018), o cenário político nacional contemporâneo é caracterizado por diversos retrocessos políticos, que afetam diretamente a Educação no Brasil, como, por exemplo, a atual reforma curricular (BNCC), cortes no orçamento, o “congelamento” dos gastos públicos por 20 anos. Tais questões são reveladoras de intenções políticas acerca da Educação e da formação de professores.

Esses dados iniciais amparam as análises de cada uma dessas unidades são pontuadas ao longo desta seção, por meio dos eixos de análise: “docência na Educação Infantil”, “ensino e trabalho pedagógico na Educação Infantil”, “formação de professores na/para a Educação Infantil”, a fim compreender o que o documento apresenta acerca desses aspectos.

Assim, nos quadros a seguir, apresentamos excertos retirados do documento (BRASIL, 2016b) que suscitam reflexões e análises cerca da temática desta dissertação. A escolha dos trechos se deu mediante conceitos utilizados pelas autoras do documento, tais como: docência, atividade docente, trabalho pedagógico, dentre outros que remetem à atuação do professor. Para a realização da análise dos excertos, pontuamos questões que possam ampliar as discussões realizadas com base em princípios científicos da Teoria Histórico-Cultural.

## **5.2 Docência na Educação Infantil: necessidades humanizadoras na infância**

Com base na ideia de que a docência na Educação Infantil é uma constituição histórica e social, realizada no seio de relações planejadas e desenvolvidas na escola da infância, esta subseção traz aspectos do documento em análise (BRASIL, 2016b) com foco no eixo “Docência na Educação Infantil”. Para isso, foram eleitos trechos do documento que expressam indícios para uma discussão sobre a temática.

Os quadros abaixo descritos, e em todas as subseções desta parte da dissertação, contemplam excertos extraídos diretamente do documento e destacados em itálico para diferenciação das citações diretas ou indiretas de outros textos da bibliografia que subsidia este trabalho.

### **Quadro 2 – Docência: trabalho social**

<p><i>A docência, [...] é um trabalho social que se constitui pela trama de diversas experiências – escolares e extraescolares -, esse diálogo dos professores com a cultura do seu tempo é central em sua tarefa profissional de transmissão e renovação de cenários atravessados</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*por intensas mudanças e de configuração de novas subjetividades. (RICHTER, 2016b, p. 34).*

*[...] a prática profissional faz parte de um contexto mais amplo de relações que a torna uma ação social, histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam, mesmo que não se tenha plena consciência disso. (SILVA, 2016, p. 59).*

*No caso da Educação Infantil, sua finalidade é o compartilhamento do cuidado e da educação das crianças até os cinco anos de idade com as famílias e a comunidade. (SILVA, 2016b, p. 63).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 34; 59; 63).

Esses excertos provocam uma série de questões propícias para as discussões pretendidas. Uma delas se refere à constituição da docência mediante experiências escolares e extraescolares. Sobre isso, questionamos: o trabalho docente na Educação Infantil é pautado em elementos do cotidiano? Exclusivamente em “experiências” de vida do professor, ou se forja mediante apropriação de conhecimentos científicos historicamente constituídos capazes de orientar as melhores escolhas didático-metodológicas para o êxito da participação ativa do professor e das crianças nas relações sociais vividas na escola? São as visões, representações e concepções que determinam a prática pedagógica como uma ação social, histórica e cultural ou ela se constitui também por intermédio das relações constituídas entre o professor e as crianças? A conscientização do professor acerca das situações vividas, fundamentada em conhecimentos científicos, pode ampliar as possibilidades de reflexão acerca do trabalho docente dirigido à formação humana em níveis cada vez mais elevados ao longo dos primeiros anos de vida? Quais são fundamentos teóricos expressam a finalidade da Educação Infantil? A indissociabilidade do cuidar e educar está apenas relacionada ao compartilhamento dessas questões com a família e comunidade ou essas ações caracterizam-se como momentos fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas?

A partir dos excertos acima, aparentemente, o documento valoriza e define a docência na Educação Infantil mediante aspectos discutidos na seção anterior que vão ao encontro da Teoria defendida neste trabalho, como, por exemplo, a indissociabilidade do cuidar e educar e a constituição da docência como uma ação social, histórica e cultural.

Em qualquer nível da escolaridade, a docência é constituída por atitudes e ações do professor dirigidas à formação humana de crianças, jovens e adultos e, nesta compreensão, é forjada por meio processos de formação inicial e continuada consistentes por sua solidez e cientificidade. Trata-se de uma atividade expressada pela dinâmica entre teoria e prática, configurando-se mediante ações didático-pedagógicas. Especialmente a docência em turmas de bebês e crianças da Educação Infantil fundamenta-se em conhecimentos relativos às

regularidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano na infância e expressa-se em ações de educação e cuidados que, diariamente, se dirigem à garantia dos direitos fundamentais da criança nos primeiros anos de vida.

Os estudos de Vigotskii (2006) sustentam nossas reflexões à medida que argumentam sobre a lei genética geral do desenvolvimento humano. De acordo com o autor,

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2006, p. 114, grifos do autor).

Quais as implicações dessa explicação para pensarmos a docência na Educação Infantil? Particularmente, o papel docente como essencial para planejar e desenvolver situações educativas que, nas relações sociais estabelecidas na escola da infância, possam mobilizar a formação e o uso de funções psicológicas em níveis superiores: inicialmente, no seio das relações coletivas vividas com as crianças para que, posteriormente, possam ser patrimônio individual delas, revelando-se em seus modos de pensar e agir no dia a dia da Escola de Educação Infantil.

Em complemento, o mesmo autor concebe que a Educação Infantil tem a “[...] necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Com base nas proposições de Vigotskii (2006; 2009) afirmamos que a finalidade da Educação Infantil é a promoção do desenvolvimento humano na infância por meio da apropriação dos conhecimentos objetivados pelos homens e acumulados ao longo da história da humanidade em um movimento dialético de cuidar e educar. Nessa perspectiva, Pasqualini (2006) ressalta a necessidade de organização de práticas pedagógicas que se dirijam à promoção da aprendizagem e desenvolvimento das marcas da humanidade em cada criança, expressadas pela formação e aperfeiçoamento da linguagem, atenção, memória, imaginação, dentre outras.

As discussões propostas por Pasqualini (2006) vão ao encontro das legislações já discutidas anteriormente nesta dissertação, como a LDB (BRASIL, 1996a) e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), ao reafirmarem a necessidade de uma Educação Infantil voltada para o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, ratificamos a necessidade da apropriação de conhecimentos específicos acerca do trabalho dos professores, objetivando a promoção de participação cada vez mais humanizadoras das crianças no ambiente escolar, o que exige ações e atitudes pedagógicas



dirigidas nessa direção.

Para ampliar as reflexões aqui propostas, discutimos, no quadro a seguir, questões relativas à formação do professor, buscando compreender de que maneira essa formação pode auxiliar no processo de desenvolvimento integral da inteligência e personalidade das crianças ao longo da infância.

### **Quadro 3 – Docência: formação cultural**

*[...] é importante compreender formação cultural como processo histórico de encontro com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo. Nessa concepção, educar não é transmitir às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo de um percurso histórico, mas também as chaves que permitam promover sua renovação pela transformação do já conhecido. É impossível “passar” a experiência cultural, pois diz respeito à vida, e, assim, sua transmissão só pode se dar no viver. (RICHTER, 2016b, p. 20).*

*O desafio da Educação Infantil, nos dias de hoje, é construir um pensamento pedagógico a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais. (RICHTER, 2016b, p. 33).*

*Transmitir concepções de mundo, no movimento de cruzar fronteiras entre diferentes tempos e saberes e de estender pontes entre expressões culturais às novas gerações, exige interrogar como lançamos nosso olhar ao mundo e o percebemos. (RICHTER, 2016, p. 48).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 20; 33; 48).

Os trechos destacados acima suscitam diversos questionamentos acerca do cerne da pesquisa ora discutida. Um deles relaciona-se à formação cultural como processo histórico motivado a partir da atividade da pessoa. Acerca disso, surge a questão: Qual o desafio da Educação Infantil: construir um pensamento pedagógico ou estar voltada para o desenvolvimento de qualidades humanas nas crianças e no professor?

Esta questão motiva-nos à discussão dos excertos acima. Como é possível observar, o documento parece apontar a necessidade de transformação do conhecimento já obtido pela criança, entretanto, há uma ausência de discussões sobre o que pode promover essa transformação e de que forma isso ocorre. Essa compreensão parece ir de encontro com pressupostos discutidos pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural ao afirmarem o valor das relações culturais no processo de humanização das crianças.

De acordo com esses estudiosos, o homem se desenvolve e se humaniza no seio das relações sociais no ambiente em que está inserido. É por meio das apropriações dos conhecimentos construídos e transmitidos historicamente que o homem se transforma em um ser histórico e social e se humaniza. Consideramos, assim, que as relações sociais criadas no ambiente escolar podem promover os meios necessários para a apropriação de novos

conhecimentos pelas crianças.

Sob a ótica dessa teoria, entendemos a essencialidade da apropriação de conhecimentos específicos das melhores condições para que os processos de ensino e de aprendizagem estejam voltados para o desenvolvimento de qualidades humanas na infância tais como formas sofisticadas de linguagem, memória e pensamento, por exemplo. Por meio dos processos de educação e comunicação a criança aprende e estabelece desde seu nascimento relações cada vez mais complexas com as pessoas e com as produções humanas materializadas na cultura.

Nesse contexto, Mello (2012, p. 25) ressalta que aprender os usos e as funções dos objetos culturais é parte fundamental do processo de educação. Ao expressar esses aprendizados da cultura, a criança, “[...] por meio da fala, do desenho, do faz-de-conta, do teatro de fantoches, da música do movimento, da pintura, da construção, [...] elabora seu aprendizado” e amplia seu desenvolvimento, se apropriando de atitudes e capacidades tipicamente humanas.

De que maneira esse entendimento pode nos auxiliar a conceber a essencialidade da docência na Educação Infantil? Essa compreensão sobre o processo de desenvolvimento humano revela elementos para refletirmos a essência das relações estabelecidas no ambiente da Educação Infantil. A concepção de que o homem se forma humano nas relações que estabelece com outros sujeitos e com objetos da cultura historicamente produzida evidencia que seu desenvolvimento ocorre em condições históricas e sociais. Esse conhecimento possibilita ao docente compreender que o trabalho com as crianças exige planejamento e organização com o objetivo de criar vivências e experiências que suscitem novos aprendizados. Ampliando essa discussão, Leontiev (1978) argumenta sobre a relação com a cultura como processo educativo mediado por meio de outras pessoas que impulsiona o desenvolvimento humano ao longo da vida. Em suas palavras:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Partindo desses ensinamentos, afiançamos que a humanização é um processo eminentemente social. Esse desenvolvimento não se restringe a um desenvolvimento orgânico da criança ou da relação direta dela com o objeto, mas acontece mediante seu

desenvolvimento cultural, em relações mediadas por parceiros mais experientes, que, na escola, se retrata na figura do professor.

É por intermédio da relação com os objetos e pessoas que a criança vai estabelecer relações do mundo social, possibilitando, assim, condições favoráveis para a ampliação e sofisticação de suas ações e aprendizagens. As apropriações feitas na relação com objetos “se transformam em imagens da percepção, representando as propriedades estáveis dos objetos que a criança manipula. A criança se apoia nessas propriedades para resolver novos problemas” (MUKHINA, 1995, p. 102).

Esse entendimento nos leva refletir que a Educação Infantil tem como desafio a elaboração de propostas educativas dirigidas ao fomento de necessidades tipicamente humanas por meio das relações estabelecidas com os homens e com a cultura produzida historicamente, a fim de que a criança possa se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade.

Nessa perspectiva, no próximo quadro destacamos aspectos acerca da essencialidade da identidade profissional docente e suas implicações para pensar a humanização das crianças na escola da infância.

#### **Quadro 4 – Docência: identidade profissional**

*Interrogar o que ensinar e transmitir, por que e como aprender, constitui as perguntas que tecem e sustentam o trabalho docente. (RICHTER, 2016b, p. 36).*

*[...] ser professora da Educação Infantil significa pertencer ao conjunto dos professores dos nossos sistemas de ensino como categoria única. Por outro lado, cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. (SILVA, 2016b, p. 63).*

*Consideramos que as professoras de todos os níveis de ensino são profissionais cujo trabalho exige constante processo de reflexão. (SILVA, 2016b, p. 77).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 36; 63; 77).

Os excertos acima motivam-nos a ampliar as discussões pretendidas nesta dissertação. Assim vale questionar: somente indagações sobre o que ensinar e transmitir e por que e como aprender são questões suficientes para a sustentação do trabalho docente? Esses aspectos são suficientes para fundamentar a identidade profissional docente? A mobilização de saberes, “competências”, habilidades e “disponibilidades” específicas expressam a essência dos elementos constituintes da identidade docente?

A compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil é fundamental para que o professor possa orientar sua prática, de forma a contribuir efetivamente para a

humanização das crianças. Os trechos acima apresentam aspectos significativos acerca do entendimento das autoras do documento sobre docência na Educação Infantil. De acordo com o documento, o trabalho docente é sustentado por questões que envolvem o processo educativo. Além disso, no texto, é destacada a necessidade de atitudes de reflexão por parte dos professores, bem como a necessidade do desenvolvimento de “competências e habilidades específicas” pelos docentes para cada etapa da educação escolar.

Os estudos realizados por Duarte (2001; 2010) pontuam que a pedagogia da competência é defendida principalmente por Philip Perrenoud, e integra o que o autor chama de pedagogia do aprender a aprender. Tais competências são formadas a partir de uma lógica de ensino com vistas ao treinamento dos sujeitos para exercê-las em situações cotidianas. Segundo o autor, essa pedagogia está centrada “[...] na cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea e, portanto, a superação dessas pedagogias requer a distinção entre a prática cotidiana e outras esferas da prática social, imprescindível para o resgate da função social da escola e do trabalho docente” (DUARTE, 2010, p. 8). Isso significa que as concepções da pedagogia das competências vão de encontro as premissas da Teoria Histórico-Cultural, ao considerarem apenas a valorização do conhecimento relacionado ao cotidiano, retirando a necessidade de o professor ofertar as máximas produções culturais históricas para as crianças.

Desse modo, defendemos que o professor pode criar as condições mais favoráveis de desenvolvimento ao realizar escolhas didático-metodológicas com vistas à apropriação de novos conhecimentos pela criança. Isso porque suas escolhas podem criar situações que proporcionem às crianças relações ativas com os objetos da cultura. Em complemento a essa defesa, Mukhina (1995) ressalta que:

[...] a partir dos movimentos organizados pelo adulto e das ações da criança nesse período, formam-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem à criança se orientar neste mundo e constituem uma premissa indispensável para a passagem para a assimilação de distintas formas de experiência social. (MUKHINA, 1995, p. 102).

Essa assertiva evidencia a essencialidade do trabalho docente como atividade intencional e consciente dirigida à formação humana. Com base nos estudos da autora, defendemos que, no ambiente escolar, o professor organiza e planeja situações que se dirijam à atividade infantil, tornando indispensável o conhecimento de particularidades das formas privilegiadas da criança conhecer e se relacionar com o mundo, as quais são motivadoras de seu desenvolvimento humano em diferentes momentos da infância. Nessa perspectiva,

instrumentos didáticos relativos ao planejamento, organização, observação, registro, avaliação e reflexão constituem-se como fundamentais para a constituição de especificidades da atuação docente em turmas de crianças pequenas e, conseqüentemente, imprimem força motivadora de aspectos da identidade docente do professor de crianças menores de seis. Compreendemos que ao realizar essas ações, o professor tem em mãos elementos que possibilitam a elaboração de propostas pedagógicas e encaminhamentos para suas escolhas didático-metodológicas na infância.

Ampliando essa discussão, Saviani (2011, p. 13) teoriza que “O professor [...] é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados”. Nesse contexto, ressaltamos que a fundamentação científica e filosófica do professor norteia sua prática a fim de se tornarem ações potencialmente humanizadoras.

Lima, Silva e Ribeiro (2010) pontuam, em complemento, que o professor de Educação Infantil pode se assumir como criador de possibilidades de mediação da criança com seu meio, buscando a elevação de seu nível de consciência sobre os ambientes onde ela circula e vive. Para as autoras, a escola de Educação Infantil torna-se local de oportunidades de atividades diversas promotoras de desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, trata-se de efetivação de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento infantil e da constituição de uma identidade docente com vistas a construção e organização de práticas pedagógicas impulsionadoras de possibilidades de humanização para as crianças e para o professor. Com base nesse entendimento, apresentamos, na sequência, trechos do documento (BRASIL, 2016b) relativos à prática pedagógica do professor, de modo a ampliar as discussões sobre a constituição da docência na Educação Infantil.

#### **Quadro 5 – Docência: práticas pedagógicas**

*[...] se as práticas informam as teorias, as teorias também orientam as práticas. [...] pois não há prática de um lado e teoria do outro, já que, entre ambas, há idas e vindas, e o que efetivamente importa é o que surge desse movimento. (RICHTER, 2016b, p. 18).*

*A prática docente, em qualquer etapa educacional, deve assumir características que se relacionam às suas finalidades e às características dos educandos. (SILVA, 2016b, p. 69).*

*[...] a oportunidade de conviver com as crianças nesse ambiente exige que o professor ou professora desenvolva a sua capacidade de brincar, no sentido de participar de brincadeiras, sempre que julgar pertinente ou que for convidado pelas crianças. (SILVA, 2016b, p. 73).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 18; 69; 73).

Esses trechos apontam indícios que nos levam a uma série de provocações para refletir sobre a temática estudada. Uma delas se refere às características que as práticas docentes em turmas de crianças da Educação Infantil podem ter. Nesse exercício de reflexões, questionamos: De que forma a teoria pode orientar a prática a fim de criar situações promotoras de possibilidades de desenvolvimento para as crianças e, no conjunto, também para a professora e o professor? O professor precisa “desenvolver a capacidade de brincar” somente para participar das brincadeiras ou para a organizar e intervir intencionalmente na organização de espaços, materiais, tempos e situações que possam possibilitar a promoção de capacidades humanizadoras nas crianças?

As assertivas destacadas nos excertos acima parecem coadunar com os pressupostos da teoria que embasa as discussões neste texto ao afirmar que as escolhas teóricas dos professores orientarão suas práticas pedagógicas e concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, os trechos apontam a indispensável participação do professor em momentos de brincadeiras das crianças. Desse modo, é possível verificar que, aparentemente, o documento aponta a necessidade de as ações do professor serem vinculadas aos seus objetos para o desenvolvimento infantil.

Ao partir dessas premissas, defendemos que as ações realizadas pelos adultos com as coisas e suas atitudes com as pessoas tornam-se referências para a formação da personalidade das crianças. A forma como é realizada a educação da criança, desde seu acolhimento na escola ao atendimento de suas necessidades são práticas orientadoras da formação e aperfeiçoamento de suas percepções de mundo. Akuri (2016) ratifica essa compreensão, ao afirmar que a qualificação das ações do professor e de todos os adultos que fazem parte do ambiente escolar e a conduta de cada um deles no trabalho com as crianças pequenas traduz seus conhecimentos e possibilidades de intervenções educativas dirigidas ao desenvolvimento pleno das crianças. Nas palavras da autora,

[...] é fundamental que nas práticas educativas das escolas infantis estejam presentes diversificadas experiências sociais em suas formas ideais que contemplem a cooperação, o respeito à diversidade, a atenção à necessidade do outro, a solidariedade, o altruísmo, o compromisso com a justiça e com o bem comum, enfim, o conjunto de valores que orientam a atitude do indivíduo para com as pessoas e as coisas. (AKURI, 2016, p. 82-83).

Nesta direção, quais as implicações dessas proposições para a reflexão sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil expressivas da atividade docente? Uma delas se refere ao planejamento da prática docente com a perspectiva que a criança seja sujeito ativo nas

relações sociais vividas na escola, sobretudo para que ela possa ter acesso a bens culturais (regras de condutas e sentimentos éticos e estéticos, por exemplo). É a partir do planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações que visem à promoção de tempos propícios à apropriação de novos conhecimentos ao longo dos anos iniciais da infância.

Trata-se de refletir sobre as ações intencionais do professor para que a criança seja sujeito na escola da infância. Essa intencionalidade, na visão de Lima (2005), constitui-se como possibilidade de humanização da criança. Para a autora, “É neste sentido que um trabalho educativo desenvolvendo as máximas possibilidades de humanização da criança reclama tanto a participação ativa dela nas situações sociais das quais participa quanto o papel mediador do professor” (LIMA, 2005, p. 173).

Com a compreensão de que essa ação mediadora se concretiza a partir do modo como a professora trata a criança e da maneira como ela organiza as vivências diárias, consideramos que os modos de pensar e agir docentes traduzem situações motivadoras de aprendizados humanos capazes de mover o desenvolvimento cultural na infância.

Alicerçados nessa assertiva, afirmamos que, ao atuar como provocador dessas situações propícias à dinâmica de apropriação e objetivação de conhecimentos pelas crianças, o professor busca, de forma consciente, proporcionar situações e elementos da cultura que possam sofisticar a relação da criança com o mundo. Para Lima e Akuri (2017, p. 118-119):

Nas práticas educativas das escolas da infância, as crianças avançam em seu desenvolvimento cultural quando o cenário pedagógico contempla situações sociais em que a cooperação, o respeito à diversidade, a atenção à necessidade do outro, a solidariedade, o altruísmo, o compromisso com a justiça e com o bem comum são vividas, diariamente, em vivências coletivas que vão sendo internalizadas como necessidades de cada criança. Essas situações promovidas no coletivo das crianças e adultos constituem a base para as relações morais mais complexas no processo de formação harmônica de sua inteligência e personalidade.

Em complemento, Mello (2012) enfatiza a efetivação de uma prática pedagógica que envolva a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem demanda conhecimentos e formação específica para a compreensão das especificidades do trabalho na Educação Infantil.

No que se refere ao eixo docência na Educação Infantil é possível salientar a necessidade dos professores se apropriarem de conhecimentos específicos da Educação Infantil, e das máximas produções históricas culturais, tais como a indissociabilidade do cuidar e educar, a necessidade de planejamento, organização e avaliação das propostas pedagógicas que se efetivem em situações de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Além disso, enfatizamos o valor de organizar suas práticas pedagógicas com vistas ao

desenvolvimento integral das crianças por intermédio de suas escolhas didático-metodológicas. O caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e aprender” destaca a docência como um processo iminentemente social, cuja finalidade é o atendimento educativo dirigido ao desenvolvimento das crianças pequenas. Desse modo, trazemos na próxima subseção discussão do documento (BRASIL, 2016b) com foco no eixo “Formação de professores na/para a Educação Infantil”.

### **5.3 Formação de professores: reflexões sobre as especificidades docentes na Educação Infantil**

Partimos do pressuposto de que, para a efetivação do trabalho docente na Educação Infantil, são essenciais processos de formação inicial e continuada consistentes por sua solidez e cientificidade. Ações, reflexões e análises são fundamentais à composição da Educação Infantil como processo promotor de aprendizagens e de desenvolvimento nos anos iniciais da vida. Nesta perspectiva, esta subseção apresenta aspectos do documento em análise (BRASIL, 2016b) com foco no eixo “formação de professores na/para a Educação Infantil”. Vejamos.

#### **Quadro 6 – Formação de professores: formação inicial**

*Em boa parte dos casos, as pessoas responsáveis pelas crianças nas creches e também em pré-escolas não contavam com formação profissional adequada para a função que deveriam exercer: cuidar e educar crianças em espaços coletivos. (SILVA, 2016b, p. 61).*

*[...] a formação para a docência (inclusive dos anos iniciais do Ensino Fundamental) possui deficiências especialmente no que tange às questões próprias das relações professor-criança e às metodologias que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem. (SILVA, 2016b, p. 62).*

*[...] alguns cursos de formação inicial continuam sem dar o devido destaque à leitura [...] sem compreendê-la como um instrumento fundamental para a formação das professoras, [...]. Essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática. (BAPTISTA et al, 2016b, p. 88).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 61; 62; 88).

Essas assertivas extraídas do documento orientam nossas reflexões a partir daqui. Uma delas está relacionada à necessidade de uma formação inicial específica para os profissionais que atuam na Educação Infantil. A partir disso, questionamos: A formação inicial do professor contribuir para a constituição de um trabalho docente com vistas à humanização das crianças, envolvendo a indissociabilidade das ações de cuidar e educar? De que forma as ausências de uma sólida formação inicial pode afetar as escolhas didático-metodológicas do



professor?

Os trechos citados acima apresentam aspectos significativos acerca da formação do professor. Embora a legislação vigente aponte a previsão de uma formação específica em nível superior para o trabalho com as crianças pequenas, o documento aponta que muitas instituições ainda possuem em seu quadro de funcionários pessoas sem a formação necessária para a atuação docente. Além disso, segundo os excertos, a formação inicial de professores de crianças pequenas parece carecer de instrumentalização teórica e prática com vistas a uma educação promotora de desenvolvimento infantil.

Como já discutido anteriormente nesta dissertação, a Educação Infantil tem ganhado ênfase na área acadêmica e nas políticas do país, como, por exemplo, a obrigatoriedade de formação em nível superior pontuada pela LDB (BRASIL, 1996a), embora abra a possibilidade da formação desses profissionais em nível médio. Nessa perspectiva, não somente a legislação aponta a formação docente como um tópico relevante, mas também diversos pesquisadores têm se preocupado com essa questão.

Dentre eles, citamos Kramer (2006). Para a autora, o debate sobre a educação de crianças menores de 6 anos criou a necessidade de formular políticas de formação que estabelecessem alternativas curriculares para a Educação Infantil, concebendo, assim, “Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil” (KRAMER, 2006, p. 802).

Para ampliar a discussão, concordamos com Severino (2006, p. 67), para quem

[...] o curso de pedagogia precisa ser um lugar de pesquisa, de investigação científica, ou seja, os conteúdos da educação devem ser apreendidos/desvelados/construídos mediante a investigação da própria prática, que é o objeto privilegiado da pesquisa do pedagogo em formação. Obviamente, não há de se entender essa prática apenas como a prática individual isolada, mas como processo coletivo, essencialmente produzido por um sujeito social.

Com base nessa assertiva, é possível compreender a importância de o professor analisar e avaliar a sua própria prática desde sua formação inicial, a partir de situações em que ele possa participar ativamente em seus estudos, cultivando ações de questionamento e reflexão no processo de apropriação de fundamentos teóricos e práticos que respondam cientificamente as próprias questões educacionais. Trata-se da necessidade da organização de um currículo para o curso de Pedagogia capaz de instrumentalizar o professor para uma prática pedagógica voltada para a formação humana harmônica das crianças. Especialmente, essa formação só pode ser alcançada se amparada em apropriações de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Em consonância com essas proposições, apoiamo-nos em Martins (2012). A autora acena a necessidade dos professores conhecerem “[...]com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas próprias ao seu exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas” (MARTINS, 2012, p. 455).

Em outro texto, a autora defende, de forma categórica, a formação inicial de modo presencial, pois, para a estudiosa, “se a “prática” é critério de referência para a formação do professor, como pensá-la externa à escola e à própria sala de aula?” (MARTINS, 2010, p. 29). Acerca dessa questão é explicado:

Não nos “parece adequado” que a formação inicial do professor deva ser presencial! Temos certeza! Tal afirmação, reconhecidamente categórica, não resulta de nenhum tipo de preconceito em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, mas sim da defesa de uma sólida formação a esse profissional, solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional. (MARTINS, 2010, p. 29).

Concordamos com Martins (2010) que cursos presenciais e dirigidos à plena formação do professor se diferem e se distanciam em qualidade em relação àqueles forjados para formação de mão-de-obra para suprir o mercado de trabalho e manter a lógica da sociedade capitalista. Em nossa compreensão, os processos de formação inicial e continuada do professor podem instrumentalizá-lo com subsídios teóricos e práticos potencialmente humanizadora.

Sendo assim, em relação à formação inicial do professor de Educação Infantil, a exigência é que se torne processo de apropriação de conhecimentos específicos para essa área de atuação que possibilitem a compreensão das especificidades do trabalho docente com crianças pequenas, visto que a ausência dessas condições objetivas de conhecimentos pode comprometer de forma significativa sua prática pedagógica. Nesta direção, discutimos, no quadro a seguir, aspectos relativos à formação continuada do professor e as implicações dessa formação em seu trabalho.

#### **Quadro 7 – Formação de professores: formação continuada**

*Tanto a formação profissional quanto as práticas cotidianas exigem tomadas de decisão, planejamento, estudos e interações com os demais profissionais da educação e de outras áreas que tornam essa atividade rica e complexa. (SILVA, 2016b, p. 77).*

*[...] os conteúdos e conhecimentos escolhidos para apresentar aos professores em processos formadores somente terão validade se puderem ser ressignificados e utilizados com seus alunos de forma consciente. (BAPTISTA et al, 2016b, p. 94).*

*O pressuposto é de que aquilo que se vive como indivíduo, no caso dessas professoras que*

*participam dos processos de formação, pode produzir efeitos em outros sujeitos com quem se estabelecem relações de conhecimento e de troca, inclusive com as crianças com as quais essas profissionais interagem. (BAPTISTA et al, 2016b, p. 95).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 77; 94; 95).

Argumentamos sobre a essencialidade de uma sólida e contínua formação do professor de criança pequena que o instrumentalize para um trabalho docente com vistas à criação de ricas situações educativas para que a criança se relacione efetiva e ativamente com seu meio, constituindo, assim, uma prática educativa capaz de conduzi-la a novos níveis de desenvolvimento cultural na infância.

Os excertos acima provocam diversos questionamentos propícios para pensarmos esse processo de formação continuada de professores. Um deles se refere aos momentos nos quais essa formação acontece. Acerca disso, surgem questões: os estudos realizados na formação continuada só têm validade quando subsidiam o trabalho com as crianças ou esse processo deve possibilitar a apropriação de novos conhecimentos motivadores do desenvolvimento da inteligência e da personalidade do professor e, assim, possa constituir bases necessárias para que esse profissional seja sujeito ativo de seu próprio trabalho? A formação continuada é um elemento ativo nas políticas que norteiam a Educação Infantil? Essas políticas são suficientes para a garantia de uma sólida formação continuada que permita que o professor se instrumentalize e faça as melhores escolhas didático-metodológicas no exercício do seu trabalho?

É possível perceber que o documento (BRASIL, 2016b) aponta a necessidade de formação continuada para a atuação docente. Os excertos acima apontam que a formação continuada possibilita aos professores a apropriação de novos conhecimentos para contribuir para o êxito de sua prática pedagógica. Os mesmos trechos parecem apontar que a formação continuada é vinculada à execução desses conhecimentos nas situações do dia a dia escolar.

Isso significa pensar a formação continuada de professores da Educação Infantil como processo que envolve discussões sobre uma formação teórica e metodológica capaz de subsidiar a criação de possibilidades de o professor organizar situações que contemplem as especificidades de cada faixa etária dessa etapa da educação.

Ao nos referirmos às especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, a formação continuada, de acordo com Chaves, Lima e Giroto (2012), é uma preocupação constante no âmbito da Educação. Segundo as autoras, uma solução para esse problema está na organização de uma proposta de educação que tenha como objetivo uma prática educativa que contemple a formação emancipadora da criança, ao mesmo tempo que envolva também

processos formativos para os docentes.

Essas afirmações vão ao encontro do que é proposto acerca da formação continuada proposta no Artigo 61º. da LDB (BRASIL, 1996a):

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para Severino (2006), a formação continuada consiste no processo do professor repensar a própria prática educativa, pois: “a formação do profissional da educação precisa ser um processo igualmente permanente, sua educação tem de ser continuada, não termina nunca, uma vez que seu objeto encontra-se igualmente em constante transformação” (SEVERINO, 2006, p. 67). Trata-se de uma sólida formação continuada do professor por meio das quais práticas docentes possam ser orientadas e organizadas permitindo aos professores escolhas metodológicas conscientes que sejam capazes de promover a formação humana das crianças.

De acordo com Kramer (2006), a formação continuada de professores da Educação Infantil é um desafio para as políticas educacionais, uma vez que o trabalho com as crianças pequenas ainda é recente na história da educação brasileira. Segundo a autora, os processos de formação “[...] esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira” (KRAMER, 2006, p. 806), não promovendo, dessa forma, apropriações de novos conhecimentos pelos professores.

Em complemento, De Marco (2014) aponta que as situações de formação continuada atuais parecem estar focadas na resolução de problemas emergenciais e rotineiros, dificultando, assim, o desenvolvimento profissional dos professores que vai muito além da capacidade de solucionar problemas e conflitos necessários em qualquer profissão, pois, para a autora, “[...] a formação continuada é muito mais do que um recurso paliativo no processo educativo” (DE MARCO, 2014, p. 84).

Conforme argumentamos, a formação docente exige foco em diversos aspectos que integram a docência na Educação Infantil, dentre os quais: os contextos sociais, culturais, intelectuais e afetivos, bem como os conteúdos acerca das especificidades do trabalho com as crianças pequenas. Nesse contexto, compreendemos que a formação continuada é um processo essencial para a constituição da profissionalidade docente. Especialmente, no que se refere ao exercício de uma prática pedagógica voltada para a educação promotora de desenvolvimento integral da criança pequena em suas máximas potencialidades.

Pelo exposto, evidenciamos o papel da formação continuada para a efetivação de uma prática pedagógica humanizadora e que possibilite a criança oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento, além de serem fundamentais para a formação da profissionalidade do professor. Sendo assim, discutimos a seguir acerca de como formação dos professores afeta sua qualificação profissional.

#### **Quadro 8 – Formação de professores: qualificação profissional**

*[...] a atual tendência tecnicista de instrumentalização de saberes. Essa tendência está voltada para resultados mensuráveis de uma formação profissional cada vez mais pautada pelo domínio técnico especializado, pelo acúmulo de informações [...]. (RICHTER, 2016b, p. 34).*

*A formação profissional e a construção da identidade dos professores e professoras da Educação Infantil constituem elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil. (SILVA, 2016b, p. 62).*

*Reconhecer e valorizar o trabalho docente na Educação Infantil implica exigir políticas de carreira e salariais justas para com professoras e crianças. (SILVA, 2016b, p. 62).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 34; 62).

Os trechos acima suscitam a ampliação das discussões pretendidas acerca da pesquisa ora discutida. Desse modo, questionamos: somente o domínio técnico é suficiente para a criação de bases sólidas de formação do professor? Quais são as implicações do reconhecimento e valorização do trabalho do professor? Estas questões motivam-nos a ampliar as discussões anteriores considerando especialmente os excertos do quadro 8.

Como é possível observar, o documento parece apontar que há uma tendência de formação tecnicista do professor que tem como principal objetivo o acúmulo de saberes. Essa assertiva aparentemente se contrapõe com os apontamentos realizados pelos estudiosos da Teoria Histórico Cultural. Para esses estudiosos, é essencial que os professores tenham uma sólida formação teórica e metodológica para que os conhecimentos científicos apropriados por eles possam embasar suas escolhas didáticas, na perspectiva de oferecer as melhoras educativas para as crianças, reveladoras de sua atividade docente que envolve planejar, desenvolver/intervir e avaliar/refletir sobre seu trabalho e a participação das crianças nas situações projetadas e vividas.

Gomes (2010) ressalta que embora estejamos vivendo em um período histórico com muitos avanços e conquistas legais para a Educação Infantil, ainda temos como desafio a qualificação dos professores dedicados à infância por intermédio de cursos de formação que promovam a apropriação de conhecimentos específicos e motivadores do trabalho docente intencional e consciente. Diante dessa afirmativa é possível observar a essencialidade de uma

formação docente forjada para a atuação ativa com crianças pequenas.

Em complemento, para Martins (2012, p. 455), é necessário que a formação de professores:

[...] seja, por um lado, via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios teóricos, metodológicos e técnicos e, por outro, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que os futuros professores (ou professores em formação contínua) possam conhecer com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas próprias ao seu exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas.

Nesse contexto, como já pontuado anteriormente nesta dissertação, o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996a) estabelece a previsão que os professores tenham formação em nível superior. Além disso, ao ganhar destaque em forma de lei, o aperfeiçoamento do professor passa ser vista como forma de valorização do profissional da educação. Na letra da lei:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:  
II – aperfeiçoamento profissionais continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) aponta a formação dos professores tanto inicial como formação continuada, como parte fundamental da estratégia de melhoria da qualidade da educação do Brasil. O documento também traz a formação como meio de abrir novos horizontes profissionais. Desse modo, o documento ressalta a valorização da formação inicial e continuada dos professores, assim como a garantia de necessárias condições de trabalho, salário digno e plano de carreira.

No que se refere às especificidades do trabalho na Educação Infantil, a formação do professor, de acordo com Kramer (1989), exige a articulação entre a teoria e a prática como unidade que expressa e fortalece a profissionalização docente.

#### **Quadro 9 – Formação de professores: garantia de direitos**

*A natureza da prática educativa e o desafio da integração entre cuidar e educar, bem como a brincadeira e as interações como fundamentos do desenvolvimento e da Educação Infantil são aspectos fundamentais cujas relações serão exploradas. (BRASIL, 2016b, p. 9).*

*[...] refere-se ao reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês, como sujeitos de direitos. [...] Para isso, a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito. (SILVA, 2016b, p. 59).*

*Assim, podemos pensar que o cuidado não se restringe a essa fase da vida, mas se torna mais fundamental quanto menor é o sujeito a quem se destina, já que o bebê humano nasce com enorme capacidade de interação e ação no ambiente, mas muito dependente do cuidado adulto para sobreviver e se desenvolver plenamente. (SILVA, 2016b, p. 64).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 34; 59; 77).

A leitura desses excertos nos provocam a refletir sobre o papel da formação e da atuação do professor na garantia dos direitos das crianças pequenas na Educação Infantil. Desse modo, surge a questão: De que forma a formação inicial e continuada dos professores pode garantir a efetivação dos direitos das crianças?

Os trechos do quadro anterior apontam diversas situações relacionadas à efetivação de uma educação com vistas à garantia de direitos da criança pequena, dentre os quais ressaltamos: a importância das situações de brincadeiras, o conhecimento das especificidades do desenvolvimento infantil, a indissociabilidade do cuidar e educar, dentre outros. De acordo com o documento analisado, quanto menor a criança, maior é a necessidade de cuidados que ela deve receber. Essa afirmativa parece ir ao encontro das concepções defendidas no decorrer desta dissertação ao entendermos que é necessário a mediação de um parceiro mais experiente para que a criança possa se desenvolver em suas máximas potencialidades.

Nesse sentido, como já discutido ao longo desta dissertação, o acesso à educação se tornou um direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988. Essa legislação garantiu em forma de lei que todas as crianças tivessem seu direito garantido a uma educação voltada ao seu desenvolvimento integral. Torna-se, assim, papel da escola – e dos professores – o exercício de uma prática pedagógica que conceba e trate a criança como um sujeito de vontades e direitos.

Lima, Silva e Ribeiro (2010) apontam que a educação passa a assumir papel primordial no desenvolvimento humano da criança, pois:

Esses profissionais passam a compreender a criança como cidadã, portadora de direitos, capaz, forte, hábil, rica em simbologias e em formas de expressão, com mil faces, curiosa, com desejo de relacionamentos e de comunicação com outras pessoas. [...] Esses professores e professoras assumem um papel importante de mediação cultural e suporte social, na medida em que observam, escutam, refletem, documentam e interpretam o processo realizado pela criança, questionam os seus próprios saberes. (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 17).

Em complemento a essa afirmativa, Lima (2005) defende que, quando o professor compreende a criança como sujeito capaz de participar ativamente de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pode criar oportunidades para que ela ocupe lugar ativo nas relações sociais como sujeito histórico que é. Para a autora, a infância torna-se um momento

de vivências e aprendizagem que possibilitam “à criança possibilidades de agir, pensar, vivenciar, se relacionar e, assim, constituir qualidades especificamente humanas. Essa é a infância da criança e das suas possibilidades, da garantia dos seus direitos como sujeito historicamente situado” (LIMA, 2005, p. 66).

Para ampliar essas considerações, Prieto (2016) assinala a necessidade da organização e desenvolvimento de cursos de formação de professores que contribuam para o aperfeiçoamento do trabalho docente e a identidade profissional desses sujeitos. Desse modo, esses profissionais podem se envolver em situações por meio das quais se apropriem de forma efetiva dos conhecimentos adquiridos durante sua formação, garantindo a eles “subsídios científicos para planejar, organizar, desenvolver e avaliar ações pedagógicas dirigidas às aprendizagens infantis, respeitando e garantindo direitos, necessidades e especificidades de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento da criança” (PRIETO, 2016, p. 95).

Comungamos dessas ideias e defendemos uma formação docente orientadora da apropriação de uma base teórico-prática que possa dar condições de instrumentalizar ao professor, para a organização e efetivação de práticas pedagógicas que objetivem um pleno desenvolvimento da criança.

Pelo exposto até aqui, com base no eixo “formação de professores na/para a Educação Infantil”, argumentamos que a formação docente tem implicação direta nas práticas pedagógicas do professor, de modo que, por meio de processos de formação inicial e continuada, o professor pode se apropriar de conhecimentos que contribuem para a efetivação de situações pedagógicas criadoras de processos de humanização na infância. O documento analisado (BRASIL, 2016) aponta aspectos do processo de formação de professores que podem suscitar novos conhecimentos acerca das especificidades do trabalho com as crianças pequenas, dentre eles: processos de formação que criem no professor novas necessidades de conhecimentos, e que, por intermédio de ações de leituras, estudos e reflexões, possibilitem a instrumentalização docente capaz de subsidiar escolhas didático-metodológicas dirigidas à plenitude da humanização na infância. Com amparo nessas ideias, apresentamos e discutimos nos quadros a seguir trechos do caderno (BRASIL, 2016b) relativos às práticas pedagógicas e ao ensino na Educação Infantil.

#### **5.4 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o papel do ensino e do trabalho pedagógico na docência**

Pautamo-nos em conceitos da Teoria Histórico Cultural com implicações para as



práticas educativas dirigidas a plena formação humana da criança. Com base neles, esta subseção traz aspectos do documento ora analisado (BRASIL, 2016b) com foco no eixo “Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”. Na sequência, destacamos trechos do documento que subsidiam as discussões pretendidas.

**Quadro 10 – Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: especificidades do trabalho com bebês**

*[...] temos, como docentes, a responsabilidade de realizar a mediação entre os tempos, articulada pela intencionalidade de não anular, nas crianças desde os bebês, suas possibilidades de aprenderem o extraordinário que vale a pena ser vivido, de não colocar obstáculos aos seus graduais processos de aprender a começar, a partir do que já foi começado. (RICHTER, 2016b, p. 16).*

*Isso nos leva a compreender que o modo como se efetua o acolhimento de bebês e demais crianças na creche e na pré-escola está profundamente comprometido com as experiências culturais dos adultos que os acompanham. (RICHTER, 2016b, p. 18).*

*A professora de crianças pequenas, incluindo aí os bebês, precisa desenvolver certa disponibilidade para esse contato próximo e delicado com o corpo das crianças, observando suas preferências estéticas e de bem-estar, favorecendo o autoconhecimento e uma relação positiva consigo mesmas. (SILVA, 2016b, p. 66).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 16; 18; 66).

Os trechos acima possibilitam pontos de reflexão acerca da temática pretendida. Um dele se refere à responsabilidade docente na mediação das relações que a criança estabelece com a cultura. Nesse sentido, questionamos: de que forma as ações de cuidado e educação contribuem para a humanização das crianças? Como as concepções dos profissionais que atuam na Educação Infantil podem afetar o acolhimento da criança nos espaços escolares?

Nos excertos citados acima, podemos compreender que, o documento parece apontar que é responsabilidade do professor proporcionar a articulação das vivências das crianças. Entretanto, no mesmo trecho o documento pontua que o professor não deve criar obstáculos para a criança, dando a entender que o professor não deve interferir em suas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento. Essas narrativas são contraditórias e alguns aspectos se distanciam das argumentações tecidas ao longo nesta dissertação, com base em princípios da Teoria Histórico-Cultural.

De acordo com Gomes (2008), é essencial que o professor conheça a realidade da criança fora do ambiente escolar para que possa promover propostas pedagógicas por meio das quais a criança estabeleça relações com a cultura.

Não se trata da idéia, equivocada, de que se deve partir daquilo que a criança já sabe para ensinar novas maneiras de se relacionar com os objetos que já domina, reforçando um saber empírico que ela obtém, com facilidade, nas

suas relações cotidianas, independentemente da escola.

Ao contrário, trata-se de uma disposição em compreender a realidade de vida da criança, para então relacioná-la aos conteúdos que precisam ser ensinados pela escola e, uma vez que são esses objetos que possibilitam transformar necessidades em motivos, é papel da escola criar novas necessidades, motivando a atividade da criança. (GOMES, 2008, p. 146-147).

Ao organizar de forma consciente e intencional suas propostas pedagógicas, com um olhar atento para as possíveis situações motivadoras de aprendizagens, o professor tem a possibilidade de criar condições objetivas para que a criança esteja envolvida em atividades potencialmente humanizadoras.

Mukhina (1995) e Lima (2001) assinalam que o desenvolvimento da criança é influenciado por condições internas e externas. As condições internas estão relacionadas com as propriedades do organismo do sujeito tais como a estrutura e o trabalho do cérebro. Já as externas estão ligadas ao nascimento e ao desenvolvimento da criança, ao viver e ser educada em sociedade. Nas palavras de Mukhina (1995, p. 39): “[...] para ser homem são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas”.

Nessa perspectiva, os modos como os profissionais que atuam na Educação Infantil compreendem a concepção de infância, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento norteiam as ações realizadas no ambiente escolar, como, por exemplo, o acolhimento das crianças, a organização de espaços e materiais, dentre outros, uma vez que essas ações são reveladoras dessas concepções. Segundo Faria (2000), o espaço onde as crianças se relacionam com outras crianças e com os adultos, bem como onde são realizadas as propostas pedagógicas do professor, “[...] deve permitir o fortalecimento da independência das crianças” (FARIA, 2000, p. 79).

Em consonância com essa afirmativa, Mello (1999) afirma que quanto menor é a criança, mais o adulto será sua fonte principal de experiências, pois:

À medida que a criança desenvolve seu corpo e hominiza sua esfera motora, por intermédio de seu contato com o meio circundante de objetos e pessoas, essa sua dependência do adulto começa a diminuir. No final do primeiro ano, a criança já é bastante diferente dos seus primeiros dias de vida. (MELLO, 1999, p. 25).

Dessa forma, reafirmamos que os momentos de cuidados se revelam como oportunidade de relações entre professor e criança, uma vez que por meio desses momentos o professor consegue dar a elas atenção individualizada, configurando-se, assim, como situações ricas para a apropriação de conhecimentos motivadores de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades humanas. Discutimos, na sequência, aspectos que subsidiam a finalidade da Educação Infantil e como esse entendimento afeta as escolhas didático-

pedagógicos dos professores.

**Quadro 11 – Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: propostas promotoras de desenvolvimento infantil**

*[...] entender a formação cultural impõe reflexões sobre a responsabilidade docente de, por meio de ações culturais, ampliar os horizontes de experiências de vida das crianças no cotidiano da creche e da pré-escola. (BRASIL, 2016b, p. 21).*

*A escola de um modo geral, e especialmente a instituição de Educação Infantil, tem a responsabilidade de [...] favorecer aquilo que é próprio da experiência infantil na nossa cultura e, também, ampliar suas possibilidades e seus conhecimentos. (SILVA, 2016b, p. 73).*

*O acesso a diferentes conhecimentos e linguagens, desde aqueles mais presentes no cotidiano até os demais que compõem o patrimônio cultural da nossa sociedade, deve ser oportunizado, de forma sistemática e adequada às idades das crianças que frequentam as creches e pré-escolas. (SILVA, 2016b, p. 73-74).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 21; 73-74; 74).

A fim de que as práticas educativas estejam voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, é essencial que elas sejam consideradas ativas no processo educativo. Com vistas a refletir sobre a responsabilidade docente nesse processo, perguntamos: De que forma o trabalho pedagógico do professor pode efetivar-se em propostas educativas promotoras de condições de apropriação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, promotor de desenvolvimento infantil?

Os trechos destacados no quadro acima parecem evidenciar o valor do acesso das crianças às diferentes produções históricas culturais. É possível verificar que o documento ora analisado enfatiza que a Educação Infantil é momento propício para efetivação de práticas pedagógicas que possibilitem o máximo desenvolvimento infantil. Esse entendimento corrobora com as concepções da teoria que embasa o estudo orientador deste texto ao afirmar que quanto mais ricas forem as vivências das crianças, maiores serão as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A Teoria Histórico-Cultural nos ensina a conceber e a tratar a criança como um ser capaz porque possui potencial para se apropriar de conhecimentos e capacidades tipicamente humanas mediante situações favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento. No que se refere a essa natureza social do homem, Vygotski (1996) explicita que, em seu processo de desenvolvimento histórico, o homem modifica seus modos e conduta, transformando suas funções e elaborando novos conhecimentos e formas de comportamento especificamente culturais.

Essa compreensão do processo de desenvolvimento humano aponta subsídios para a

reflexão das propostas vividas pelas crianças na escola. A concepção de que a criança se humaniza mediante essas vivências evidencia a essencialidade das relações que são forjadas na escola da infância.

A forma com que o trabalho educativo é conduzido pode efetivamente tornar-se promotor de condições objetivas de apropriação de conhecimentos e, com isso, criando possibilidades da criança aprender e se desenvolver em níveis cada vez mais elevados. Para Lima (2005, p. 234), a prática e a intervenção do professor exigem planejamento intencional de modo que a criança se aproprie das máximas produções humanas, uma vez que:

[...] a prática pedagógica intencional é constituída a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza no processo de apropriação da cultura. Nos objetos culturais estão postas as habilidades, capacidades e aptidões criadas ao longo da história humana. Assim, pois, a educação é condição precípua no desenvolvimento cultural, e, no espaço educativo, a atuação da professora é essencial para mediar o acesso aos bens culturais, ao dar oportunidade das crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas.

Nessa perspectiva, compreendemos, então, que todas as práticas educativas desenvolvidas na escola devem estar voltadas para a ampliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Para tanto, Akuri (2016) recupera Kuhlmann Jr. (1999, p. 57) ao assinalar que o professor não sistematiza conhecimentos prontos, pois “ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar experiências ricas e diversificadas”. Desse modo, é papel do professor conhecer e se apropriar da cultura mais elaborada para poder estabelecer relações de mediação entre a criança e os objetos da cultura. Em complemento, Lima e Akuri (2017) enfatizam:

Considerando a cultura como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de características que nos tornam humanos, quanto mais sofisticado for o que apresentarmos à criança, proporcionando seu convívio com as formas mais elaboradas da produção humana – literatura, artes plásticas, música, brincadeiras, linguagem oral, para citar alguns exemplos – mais sofisticado será o movimento dos processos mentais na infância e mais complexas as relações da criança com a cultura [...]. (LIMA; AKURI, 2017, p. 117).

Essa assertiva reafirma nosso entendimento de que para a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor faça as melhores escolhas didático-metodológicas a fim de que o ensino seja organizado com respeito aos ritmos, tempos e especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, na sequência, discutimos aspectos da importância das práticas de leitura em uma Educação Infantil voltada à formação humanizadora das crianças.

### **Quadro 12 – Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil**

*A literatura, como produção cultural fundamental, deve ser apresentada às crianças desde bebês, tanto em razão de suas possibilidades de favorecer a fantasia, capacidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, quanto como forma de criar relação com a língua escrita de forma significativa e prazerosa. (SILVA, 2016b, p. 74).*

*Percebemos o caráter formador da literatura apenas pela leitura em si; o efeito do texto e da leitura compartilhada numa comunidade de práticas, apresentada gratuitamente entre pares, sem qualquer valoração conceitual. (SILVA, 2016b, p. 94).*

*A literatura, se compreendida em sua forma plena, [...] permite a compreensão de mundos. Possibilita encontrar e entender os sentimentos de quaisquer tons da paleta de cores (sombrios ou alegres) e a potencialidade de se encenar corporalmente um texto para se compreender seu sentido no coletivo de leitores. (BAPTISTA et al, 2016b, p. 105).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 74; 94; 105).

Com base na premissa de que mediante as vivências literárias as crianças constroem e constroem suas atitudes leitoras, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, os trechos acima parecem ir ao encontro desse pressuposto ao afirmar a fundamentalidade da literatura como produção cultural histórica. Dessa forma, questionamos: qual o papel das práticas pedagógicas que envolvem literatura infantil no processo de aprendizado e desenvolvimento na escola da infância?

Com a finalidade de responder esse questionamento, entendemos a relevância do papel da Literatura Infantil na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os excertos acima vão ao encontro dessa premissa e ratificam a leitura como promotora de desenvolvimento de capacidades superiores nas crianças. Apontam que os suportes escritos possibilitadores da leitura são elementos da produção histórica cultural e, assim, a relação da criança com eles pode possibilitar a leitura e, por meio dela, a criação de novas necessidades nas crianças por meio da fantasia e da imaginação.

Com esse entendimento, ao ofertar momentos em que a criança possa estabelecer relações com os materiais de leitura, o professor possibilita que ela se aproprie de conhecimentos promotores de qualidades humanas em seu desenvolvimento.

No que se refere ao acesso à cultura mais elaborada, de modo específico neste item, a prática pedagógica que tem como recurso a Literatura Infantil pode criar possibilidades para a criança aperfeiçoar suas capacidades superiores em todos os aspectos, de modo que se desenvolva integralmente em suas máximas potencialidades. Segundo Lima e Valiengo (2011, p. 56):

Quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas), a atenção (se a história ou o recurso utilizado para a contação da história a envolve completamente, ela para ouvir, assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visitando mundos e personagens, ativando suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativo o uso dessas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade.

Para Bataus (2013), o homem se humaniza mediante as vivências que são ofertadas a ele e que possibilitam a apropriação da cultura humana construída socialmente. Em complemento a essa afirmativa, Freire (1989, p. 13) enfatiza que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”. Para o autor, esse processo de leitura do mundo acontece mediante as vivências que são proporcionadas para as crianças. Assim, quanto mais diversificadas forem as propostas pedagógicas realizadas pelo professor na escola da infância, maiores serão as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Dentre os muitos recursos do qual o professor pode utilizar em sala de aula para propiciar a formação de uma criança leitora, a literatura infantil ocupa um papel de destaque, por ser um objeto da cultura humana, portador de diferentes gêneros textuais, como a narrativa, o conto, o diálogo, o poema, as quadrinhas, etc. além de ser rico em outros aspectos como a imagem, o material, o conteúdo, etc., todos podendo ser explorados de infindáveis maneiras pelo professor objetivando mediar o contato da criança com a leitura e a linguagem escrita. (COLOMBO, 2009, p. 60).

Essa afirmativa vai ao encontro das proposições da Teoria Histórico-Cultural, pois propostas de atividades como as de leitura geram na criança a criação de novas necessidades humanas (COLOMBO, 2009).

Em consonância dessas ideias, Bissoli (2001) ratifica que a literatura possibilita enriquecimento das experiências da criança, desde que ela “[...] possa assumir a sua condição de sujeito com experiências, interesses, necessidades e, sobretudo, capaz de construir e atribuir sentidos próprios ao mundo” (BISSOLI, 2001, p. 68). Assim, é fundamental que o professor tenha como principal objetivo a organização de situações de leitura motivadoras de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Com base nesse pressuposto, defendemos que a literatura infantil é elemento da cultura mais elaborada a ser ofertada para as crianças da Educação Infantil com vistas a contribuir de forma significativa para o pleno desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, trazemos no quadro a seguir, elementos do documento que suscitam discussões sobre o papel da brincadeira na Educação Infantil.

### **Quadro 13 – Ensino e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: o papel da brincadeira na Educação Infantil**

*O reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo contribui para que a professora desenvolva estratégias e proveja recursos adequados ao desenvolvimento, às aprendizagens e à ampliação das referências culturais de meninos e meninas entre zero e cinco anos. (SILVA, 2016b, p. 60).*

*[...] a brincadeira faz parte das condições essenciais ao desenvolvimento individual nos planos físico, social, afetivo e cultural. Assim, a importância dessa prática na vida das crianças se faz presente desde a mais tenra idade, favorecendo as relações com as outras pessoas e consigo mesmas, constituindo-se assim em fator preponderante para o bem-estar. (SILVA, 2016b, p. 69).*

*Embora a brincadeira tenha um fim em si mesma para as crianças, quando ela acontece no ambiente da Educação Infantil, oferece inúmeras possibilidades para desencadear outras situações de aprendizagens, como o desenvolvimento e a ampliação da linguagem oral e escrita, a compreensão das relações temporais e espaciais, bem como aquelas afetas às dimensões relacionais. (SILVA, 2016b, p. 79).*

**Fonte:** Brasil (2016b, p. 42; 60; 69).

Considerando a brincadeira como atividade essencial ao pleno desenvolvimento humanizador das crianças, os excertos extraídos do documento possibilitam diversas questões acerca desse entendimento. Uma delas se refere à importância das brincadeiras para a efetivação de ações humanizadoras de crianças. Dessa forma, surge a questão: Qual o papel das brincadeiras nas práticas pedagógicas realizadas na escola da infância? De que maneira o professor pode realizar mediações para criar possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento nas crianças por intermédio da brincadeira?

Os trechos anteriormente apontados destacam a vital necessidade das brincadeiras em um processo educativo voltado ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças. O documento afirma que as brincadeiras quando inseridas desde a mais tenra idade na vida das crianças ampliam suas possibilidades de desenvolvimento em todos os aspectos.

Nesse contexto, amparamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural ao enfatizarmos a brincadeira como uma constituição histórica e cultural. Leontiev (2006, p. 120) pontua a brincadeira como uma atividade humana “[...] por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”. O estudioso defende a papel da brincadeira como atividade principal no desenvolvimento da criança.

É a partir da brincadeira que, nesse momento de seu desenvolvimento, a criança vai assimilar as funções sociais dos objetos culturais e se apropriar de padrões de

comportamentos da sociedade. Essa tese revela a essencialidade de conhecimentos acerca das brincadeiras pelos professores com vistas a sua instrumentalização para a organização e avaliação de situações promotoras de humanização das crianças.

Sob este olhar, Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) destacam que diferentemente da primeira infância onde a predomina a atividade com objetos, a brincadeira se torna atividade principal dos três aos seis anos na Educação Infantil. Para as autoras, as brincadeiras são as atividades que mais promovem o desenvolvimento de qualidades humanas na criança.

No entendimento de Marcolino (2013), a mediação realizada pelo professor não se restringe a organização e preparação da proposta lúdica, mas, exige a sua participação efetiva durante a realização das brincadeiras. Em complemento a estudiosa explicita:

É importante discutir a relevância do adulto no âmbito da Educação Infantil, de ser o professor alguém com quem se brinca. A importância reside no fato de o professor servir como um modelo disponível para a criança. Assim, quando o professor atua como personagem, deve ter claro que está apresentando um modelo de conduta para as crianças. (MARCOLINO, 2013, p. 167).

É possível considerarmos que a ausência do professor e a falta de intervenções nesses momentos em que as crianças estão brincando constituem-se em ações negativas. Segundo a estudiosa, o processo de mediação deve abranger outros aspectos além da organização do espaço e da oferta de materiais para a realização da brincadeira.

Martinez (2017) aponta que, por meio da brincadeira, a criança torna-se capaz de imaginar e criar situações. Ao vivenciar os momentos de brincadeiras, ela será capaz de elaborar algo novo a partir de suas experiências. Nas palavras da estudiosa, “A brincadeira é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criança justamente por permitir a realização de processos que vão além da imaginação, ou seja, processos imaginativos e criativos” (MARTINEZ, 2017, p. 71).

A autora ressalta ainda que somente a organização do meio em que a criança vive não é suficiente para que ela se aproprie de qualidades tipicamente humanas, pois:

Organizar o meio social educativo não é considerar o que nós, professoras e professores, temos a transmitir, mas sim, como organizamos o espaço e o tempo para que as crianças possam experimentar e explorar diversos materiais e atividades; como participamos das atividades junto com as crianças, possibilitando que elas participem das atividades junto com as crianças, possibilitando que elas participem das atividades de forma autônoma; como propiciamos um espaço social educativa sem qualquer tipo de hierarquia, permeado pela colaboração e pela troca de experiências, enxergando todas as crianças como seres de possibilidades de desenvolvimento; como realizamos um olhar e uma escuta atenta em relação às experiências das crianças e ao que elas podem desenvolver. (MARTINEZ, 2017, p. 73).



As afirmativas acima reiteram nosso entendimento de que o professor de Educação Infantil pode ser um criador de mediação na relação da criança e seu meio, possibilitando a elevação de seu nível de consciência a partir da apropriação de qualidades humanas. Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Marcolino (2017, p. 161) ao defender a brincadeira como atividade potencialmente humanizadora, de forma que a escola de Educação Infantil possa compreender que “[...] ter a brincadeira como eixo de suas ações é tornar-se uma escola que permita a ampliação do conhecimento do mundo pela criança”.

Conforme discutimos nesta subseção, é possível tecer reflexões acerca de práticas pedagógicas possíveis de serem realizadas com as crianças na escola da infância, que sejam capazes de ampliar as condições de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Trata-se, assim, de uma concepção de Educação Infantil com vistas a organização de momentos de brincadeiras, leituras, e diversas práticas pedagógicas pontuadas no decorrer destas páginas que fazem com que o processo educativo seja um processo humanizador de adultos e crianças.

Assim, com vistas a responder o problema geral que norteou a pesquisa motivadora desta dissertação (*Quais especificidades da docência podem orientar processos de formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil? No caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b), há a materialização dessas especificidades?*), depreendemos ao longo desta seção especificidades da docência que contribuem para a efetivação do processo de humanização das crianças, dentre as quais destacamos a necessidade de uma formação inicial e continuada pautada em embasamentos sólidos e teóricos que norteiem a prática pedagógica do professor e que o instrumentalize para a mediação e a promoção de situações que possibilitem a apropriação de novos conhecimentos pelas crianças. Destacamos ainda que o caderno (BRASIL, 2016b) aponta elementos que constituem aspectos de especificidades da docência na Educação Infantil que corroboram com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. No entanto, vale ressaltar que o documento aparenta também abordar a docência em uma visão tecnicista, voltada para a formação de competências e da pedagogia do aprender a aprender.

Dessa forma, as reflexões realizadas no decorrer desta seção possibilitam destacarmos **EM SÍNTESE** aspectos das especificidades da docência presentes no caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b):

- *Apropriação de conhecimentos relativos às regularidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;*
- *Planejamento, organização e avaliação de propostas pedagógicas promotoras de*

*novas necessidades nas crianças por intermédio da cultura humana historicamente elaborada;*

- *Fundamentação teórica e prática que embasem as concepções docentes sobre infância, criança, escola, educação e desenvolvimento.*
- *Formação inicial e continuada de professores motivadoras de estudos e reflexões acerca do desenvolvimento infantil;*
- *O movimento dialético e indissociável de cuidar e educar com vistas à promoção do desenvolvimento humano na infância;*
- *Criação de situações promotoras de relações com a literatura e de momentos de brincadeiras, fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança.*

Embasados nas discussões realizadas durante todo o trabalho, na próxima seção, tecemos considerações finais desta dissertação acerca das especificidades da docência na Educação Infantil.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção tecemos considerações acerca pesquisa apresentada e discutida nesta dissertação a título de finalização da pesquisa. Motivadas pela ampliação de conhecimentos que contribuíssem para uma formação docente com vistas ao entendimento das especificidades da docência na Educação Infantil e à compreensão das propostas nos documentos elaborados para a formação de professores que contemplem o pleno desenvolvimento infantil, propusemo-nos, a responder a seguinte questão norteadora neste trabalho: *Quais especificidades da docência podem orientar processos de formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil? No caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b), há a materialização dessas especificidades?*

Iniciamos os trabalhos a partir de uma revisão bibliográfica em fontes digitais, buscando verificar a existência de produções científicas sobre a temática. Durante esse processo, a relevância da pesquisa destacou-se ainda mais mediante o pequeno número de trabalhos localizados com bases nos critérios estabelecidos, revelando a necessidade de discussões acerca desse tema. Utilizamos também obras de nosso acervo bibliográfico pessoal, obras localizadas em bibliotecas de instituições de Ensino Superior e obras discutidas e sugeridas durante os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI e disciplinas realizadas, que possibilitaram a ampliação das leituras, contribuindo para a elaboração desta dissertação. As sistematizações das leituras realizadas são brevemente apresentadas e discutidas na Seção 2. Além disso, nessa seção, apresentamos os percursos metodológicos da pesquisa e da análise da configuração textual elaborada por Mortatti (2000).

Na seção 3, recuperamos aspectos da trajetória histórica e política da Educação Infantil no Brasil, e nos estudos e pesquisas relacionados a eles, que apontaram o lugar da Educação Infantil como parte efetiva da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a), reconhecendo importância dessa etapa para o desenvolvimento infantil integral.

Salientamos, no decorrer deste trabalho, que a legislação e ciência têm apontado acerca do valor da educação para a formação e desenvolvimento integral da criança. Dentre esses documentos, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) com caráter mandatório e orientador de práticas na Educação Infantil. Além disso, o documento assinala importantes conceitos acerca das especificidades da docência na

Educação Infantil, como o conceito de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, e sobre o papel do professor no processo educativo.

Na seção 4 apontamos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das implicações pedagógicas da formação docente na aprendizagem e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao longo da infância: a linguagem, o pensamento, a memória e atenção voluntária, a imaginação, dentre outras, afirmando assim que o processo de humanização não se dá naturalmente, mas mediante relações sociais. Nesta seção apresentamos as contribuições da teoria escolhida, que embasaram as discussões realizadas na pesquisa.

Depreendemos que a criação de condições objetivas para situações educativas provocadoras de aprendizagem e desenvolvimento integral na infância advém da atividade docente orientada por compreensões sobre as formas mais ricas e humanizadoras de relação da criança com o mundo. Exige, assim, um programa de formação de professores capaz de inicia-lo nesse exercício intelectual pedagógico e cultivar modos de reflexão e de novos aprendizados por meio de estudos contínuos. Um dos subsídios científicos orientador desse exercício intelectual envolve a compreensão da criança como ser social, sujeito de direitos e ativo em seu processo de aprendizagem nos anos iniciais da vida.

A partir das proposições de Vigotski e seus colaboradores, bem como das contribuições dos pesquisadores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural, defendemos no decorrer da seção 4 uma concepção de docência voltada a uma formação do professor que o instrumentalize para ofertar as máximas possibilidades de desenvolvimento para as crianças pequenas.

Com bases nas discussões realizadas na seção 4, argumentamos que a efetivação de um processo educativo humanizador para as crianças exige instrumentalização teórica advinda de uma sólida e contínua formação do professor.

Em atenção ao nosso objetivo de pesquisa, na seção 5, realizamos a discussão do documento “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b), buscando aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil. Fizemos esse trabalho baseadas em aspectos da análise da configuração textual proposta por Mortatti (2000) para localizar elementos teórico-práticos reveladores de conhecimentos essenciais para a formação humanizadora dos professores. Conseqüentemente, essa formação pode fomentar atitudes e ações docentes intencionalmente projetadas para a humanização das crianças desde que são pequenininhas.

Mediante a realização desse percurso, é possível perceber que, embora o documento

seja apresentado como uma proposta de formação de professores, pesquisas na área científica e nossa experiência no interior das escolas e no trabalho de formação de professores revelaram a falta de divulgação desse material. Importa ressaltar que o documento tenha sido pensado inicialmente como uma proposta de formação para todos os professores do país, somente algumas cidades tiveram acesso ao material impresso, de forma que, atualmente, os cadernos estão disponíveis apenas em sua versão *online*. Como já discutido anteriormente nesta dissertação, a falta de oferta e de divulgação do material é reveladora de objetivos governamentais contemporâneos. Desse modo, a análise foi realizada por meio de sua versão digital, disponível para acesso público no site do MEC.

O caderno analisado, escrito por diversas autoras, traz elementos acerca da docência infantil que, como pontuamos no decorrer da seção 5, vão de encontro com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Embora em muitos trechos existam a consideração da importância da cultura na formação da criança, o documento aparentemente está voltado para uma atuação pedagógica com vistas à formação de “competências” humanas, termo este, muito utilizado no decorrer do documento. Essa concepção, entrelaçada com a pedagogia do aprender a aprender, se distingue dos ideários dos estudiosos da teoria que orienta este trabalho.

Nesse contexto, defendemos a Educação Infantil como processo educativo potencialmente humanizador, com vistas à criação de bases para o desenvolvimento da criança em toda sua vida, por intermédio da apropriação das formas mais elaboradas da cultura, uma vez que, a promoção dessas vivências suscita na criança necessidades humanizadoras.

Desse modo, por meio das leituras realizadas, destacamos que os processos de formação de professores – tanto inicial quanto continuada – apresentam ausências significativas para a potencialidade da docência na Educação Infantil no processo de humanização de adultos (os próprios professores) e as crianças (desde bem pequenininhas). Nosso entendimento é de que a docência na Educação Infantil exige uma formação que permita ao professor condições intelectuais de planejamento, realização e avaliação de situações educativas que, por intermédio das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, possibilitem a formação e o uso das funções psicológicas superiores na infância.

Além disso, ressaltamos o valor dos momentos de leitura e relações estabelecidas pelas crianças com livros. Nossa defesa é de que esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando que ela estabeleça relações com diversos elementos da cultura elaborada historicamente.

Sendo assim, apoiamo-nos em Vigotski (2009) e estudiosos da Teoria Histórico-

Cultural como Mukhina (1995), Lima (2005), Leontiev (2006), Luria (2006), Vigotskii (2006), De Marco (2014), Akuri (2016), dentre outros, ao argumentarmos que, para a efetivação do processo de humanização na infância é fundamental que a formação do professor esteja voltada para o conhecimento das necessidades específicas do trabalho com as crianças pequenas, concretizando a Educação Infantil como espaço e tempo de brincadeiras, leituras, e diversas práticas pedagógicas estejam permeadas pela voz e participação das crianças.

Desse modo, as reflexões e análises realizadas possibilitam destacar aspectos das especificidades da docência na Educação Infantil, em relação:

- ao planejamento, organização, execução e avaliação de propostas pedagógicas promotoras de desenvolvimento infantil;
- à observação das especificidades do trabalho com as crianças pequenas com vistas a uma ação pedagógica que se efetive em situações propícias à apropriação de conhecimentos motivadores de transformações qualitativas no desenvolvimento da inteligência e personalidade ao longo da infância;
- à mediação consciente e intencional de situações educativas nas quais a criança seja sujeito ativo no processo educativo;
- à compreensão da criança como ser social, de direitos e que se desenvolve processos psíquicos por intermédio da apropriação de bens culturais em relações sociais;
- à articulação das ações de cuidado e educação, considerando sua indissociabilidade para a garantia de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- a uma formação docente que instrumentalize o professor para que ele possa eleger as melhores ações didático-metodológicas objetivando a humanização das crianças pequenas;
- ao planejamento de espaço, tempo, materiais e situações ofertadas para as crianças que possibilitem a apropriação das máximas produções históricas culturais;
- e, por fim, à articulação da teoria e prática que instrumentalize o professor para a profissionalização docente dirigida ao êxito da formação humana.

Essas assertivas possibilitam a afirmação da hipótese da pesquisa de que a formação de características do humano em cada pessoa decorre da apropriação de conhecimentos relativos à cultura elaborada no decorrer da história da humanidade. Desse modo, o trabalho docente pode suscitar novas necessidades humanizadoras nas crianças por intermédio de situações pedagógicas que abarque elementos essenciais para desenvolvimento infantil.

No bojo dessas reflexões, finalizamos esta dissertação na perspectiva de realizarmos

outros estudos que possam ampliar nosso olhar e entendimento acerca da docência na Educação Infantil em prol de uma educação promotora das máximas capacidades humanizadoras das crianças.



## REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M. **Currículo na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.
- AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.69-82.
- ARRUDA, J. **Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.
- BARROCO, S. M. S. L. S. Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, Marta; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008a. p. 91-111.
- BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, Educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 77-86.
- BATAUS, V. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas**. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/99646>>. Acesso em: 22 jun 2019.
- BISSOLI, M. de F. **A literatura infantil como mediação do desenvolvimento da psique da criança: contribuições da escola de Vigotski**. 2001. 224f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP: 2001.
- BRASIL. **Caderno de Apresentação**. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil, v.1). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2016a.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172/2001,** Plano Nacional de Educação. 9 de janeiro 2001. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 7 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB no 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998b. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB no 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 2005b. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB no 6/2005, aprovado em 8 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação

do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB no 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em:

<[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010a. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010c. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 6, de 20 de outubro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, DF, 2010d. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14637-rceb006-10-4&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14637-rceb006-10-4&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional comum curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 1998a. 3v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação PNME. 2017. Brasília, DF, 2017b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006c. v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006d. v. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas de educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF, 2009d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil, v.2). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2016b.

CAMPOS, M. M. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor**. Retratos da Escola, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/130/232>>. Acesso em 8 set 2018.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, p. 32-42, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1995.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CASTRO, J. S. De. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-49.

\_\_\_\_\_. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-106.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Intervenções Pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 37-49.

COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora**. 2009, 213f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/colombo\\_fj\\_m\\_e\\_mar.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/colombo_fj_m_e_mar.pdf)> Acesso em 22 jul de 2015.

COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DE MARCO, M. T. **Percepções de professores da Educação Infantil sobre sua formação inicial e continuada e suas práticas docentes: o caso de Medianeira/PR**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP. 2014.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p.7-12.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam). São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica**. 4.ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Revista de educação - PUC/Campinas**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 19-35, jan./abr. 2013.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil**. MEC/Coedi, Belo Horizonte. 1994.

\_\_\_\_\_. Educação na infância: história e pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 399-407.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LEITE FILHO, A.; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88.

LEITE, S. R. M.; CARVALHO, A. B. Formação de professores para a Educação Infantil: a integração necessária entre educação e cuidado para uma práxis pedagógica emancipatória. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 3, p. 917-931, 2015.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. A. **Vygotsky, Leontiev, Davydov**: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. 2004.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UTFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, E. A. de. **Re-conceituando o papel do educador**: o ponto de vista da escola de

Vigotski. Marília: UNESP, 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Infância e teoria histórico-cultural:** (des) encontros da teoria e da prática. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2005.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 115-128.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálisis**, 2007, v. 10, p. 37-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: EPU, 2013.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOSTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-38.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 153-165.

MARTINEZ, A. P. de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 65-75.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p.12-31.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p.12-31.

MELLO, S. A. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: Eduem, 2011. p. 41-54.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Vigotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

\_\_\_\_\_. O processo de aquisição da escrita na Educação infantil. In: FARIA, A. L. G de; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 173-180.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo 1876/1994. São Paulo: Ed. Unesp. 2000.

\_\_\_\_\_. **Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia**. Conferência proferida em 11/07/2007, durante o 16o. Congresso de Leitura do Brasil, realizado de 10 a 13/07/2007, nas dependências da Universidade Estadual de Campinas - São Paulo - Brasil. 2007.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, A. S. **Percepções e práticas de professores sobre atitudes leitoras de crianças da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PASQUALINI, J. C. Concepção de homem, educação e desenvolvimento. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. cap. 1, p. 41-68.

PRIETO, M. N. **A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

RIBEIRO, A. E. M.; LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Relações na escola da infância: perspectivas teóricas e didático-pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.18, n. 2, p. 139-149, mai./ago., 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, 2009, v. 1, n.1. Disponível em: < <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em 13 fev. 2019.

SANTANA, M. S. R. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2013.



SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em:  
<<https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>.

\_\_\_\_\_. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662, Dez. 2017. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 out 2019.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 61-72.

SILVA, R. A. G. da. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2018.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV Editora, 2017. cap. 5, p. 29-40.

VALIENGO, A. **Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 2006.

VYGOTSKI. **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

ZUCOLOTTO, V. M. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.