

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS-CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARÍLIA

2022

MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

MARÍLIA

2022

C117c

Cabral, Mirella Mac Cormick Diniz

As contribuições da psicologia do desenvolvimento nas concepções das professoras da educação infantil / Mirella Mac Cormick Diniz

Cabral. -- Marília, 2022

187 p.

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

Orientador: Leonardo Lemos de Souza

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Educação infantil. 3. Formação de professoras. 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.

MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus Assis*, SP.

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, *Campus São José do Rio Preto*, SP.

3º Examinador: _____

Profª. Drª. Raquel Gonçalves Salgado
UFMT, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, *Campus Rondonópolis*, MT.

Marília, 28 de março de 2022

*Dedico a todas as professoras e professores que
trabalham na Educação Infantil, e diariamente
estão no chão da escola.
Dedico a todas as crianças, seres muitas vezes
incompreendidos em sua magnitude.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a oportunidade e o privilégio de estar aqui, podendo pesquisar, aprender e me dedicar ao estudo e a pesquisa mesmo trabalhando. Porque infelizmente em uma sociedade em que cada pessoa sai de um ponto de partida diferente, encobrida pela ideia de meritocracia, as oportunidades oferecidas se tornam escassas e difíceis e todas essas oportunidades só são possíveis porque não estamos sós, porque seguimos na vida com encontros e desencontros de várias pessoas em nossos caminhos.

Agradeço ao meu orientador Leonardo Lemos de Souza, pela acolhida, as reuniões, as orientações, o respeito e a paciência. Pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e aprender um pouco mais. Por abrir os horizontes ao conhecimento, buscando entender para além do senso comum e buscando o respeito a todas as diversidades.

As professoras e professores participantes dessa pesquisa, que contribuíram voluntariamente para que juntos pudéssemos refletir em nossa formação e as teorias que embasam nosso trabalho.

Agradeço aos meus pais, a minha querida mãe Nádia Lúcia (*in memorium*) que sempre trabalhou duro, precisando muitas vezes se ausentar para assumir responsabilidades que às vezes nem eram dela, mulher guerreira e meu exemplo de vida. Ao meu querido pai Jadir, que ao lado dela trabalhou muito e apoiou em nossos cuidados, procurando fazer tudo aquilo que estava ao alcance.

A minha irmã Jaydirinha que me ajudou muito em todo esse percurso com conversas, dicas, lidas e relidas deste trabalho, pelos ânimos e companhia nas horas em que mais precisei.

Ao meu companheiro Marcos Yukio que me incentivou a continuar a estudar, que esteve ao meu lado durante todo o processo com inúmeros atos de amor, para que pudesse escrever e me dedicar mais a pesquisa.

Aos familiares, principalmente minhas tias queridas, que sempre estiveram presentes no apoio, nos ensinamentos e no encorajamento de sempre seguir em frente. Ao pessoal do meu trabalho, aos amigos e amigas que apoiaram com dicas e incentivos.

Aos membros da Banca, Dr^a Raquel Gonçalves Salgado e ao Dr^o Raul Aragão Martins pelas enormes contribuições e apontamentos tão essenciais para o delineamento deste trabalho e à minha formação.

Agradeço aos professores e professoras das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp- Campus Marília, que contribuíram com as aulas ricas e instigantes, possibilitando-me a apropriação de vários conhecimentos e pensamento crítico dos mais diversos estudos.

Agradeço ao convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Marília e a Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília, que propiciaram a oportunidade de várias professoras do município continuarem sua formação desenvolvendo pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação aborda a relação entre a Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Educação Infantil, desta forma, os seguintes questionamentos orientam as investigações do estudo: como a Psicologia do Desenvolvimento humano tem contribuído com a prática pedagógica das professoras da educação infantil? As professoras percebem essas contribuições? Se sim, como elas percebem isso? Para isso, tem por objetivo investigar o papel dos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento sobre o fazer pedagógico relatados pelas professoras da educação infantil. O referencial teórico estudado abordou a história da Psicologia na educação brasileira pautados nos estudos de Patto (2015), Margotto (2019), Antunes (2003), Tanuri (2009), a Psicologia do Desenvolvimento numa visão mais abrangente e algumas críticas e reflexões feitas a ela embasados nos estudos de Burman (2017), Castro (1999), Jobim e Souza (1997), Salgado (2005) entre outros. Para o desenvolvimento desta pesquisa de caráter qualitativo, além da pesquisa bibliográfica, foi aplicado para a coleta de dados o questionário on-line, semiaberto nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), onde trabalham 847 professoras em um município do interior de São Paulo, tendo como respondentes 79 professoras. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 professoras para aprofundamento do assunto. Os dados relativos ao questionário foram analisados de forma quantitativa e qualitativa utilizando-se inspirações na técnica de Análise de Conteúdo com articulação das contribuições da literatura. A análise dos dados permitiu-nos identificar o perfil das professoras e sua formação continuada, o contato que tiveram com a disciplina de psicologia nos cursos de pedagogia e de formação continuada, os autores da psicologia do desenvolvimento mais utilizados nas práticas pedagógicas, as demandas que levaram as professoras a buscar pela formação continuada e a avaliação que fazem da psicologia do desenvolvimento para a própria prática. Os resultados dos estudos indicaram que as professoras de educação infantil acham importantes os conhecimentos da PD para entender a criança e como planejar propostas pedagógicas norteando o trabalho pedagógico. Evidenciaram que conseguem ter um olhar atento à criança quando possuem os conhecimentos do desenvolvimento da criança. As teorias da PD de maior preferência foram as teorias de Lev. S. Vygotsky com maior frequência e as de Jean Piaget em menor frequência. A formação continuada foi enfatizada por contribuir para a conciliação entre teorias e práticas, sendo as exigências e o oferecimento desses conteúdos pelos órgãos governamentais um dos principais motivos para a permanência constante em estudos.

Palavras-chave: Psicologia do desenvolvimento; Educação Infantil; Formação de professoras.

ABSTRACT

This dissertation discusses the relationship between Human Development Psychology and Early Childhood Education. Thus, the following questions guide the study's investigations: how has Human Development Psychology contributed to the pedagogical practice of early childhood education teachers? Do teachers perceive these contributions? If so, how do they perceive it? For this purpose, it aims to investigate the role of developmental psychology knowledge on pedagogical practice reported by early childhood education teachers. The theoretical reference studied addressed the history of Psychology in Brazilian education based on the studies of Patto (2015), Margotto (2019), Antunes (2003), Tanuri (2009), Developmental Psychology in a broader view and some criticisms and reflections made based on studies by Burman (2017), Castro (1999), Jobim and Souza (1997), Salgado (2005) among others. For the development of this qualitative research, in addition to the bibliographic research, an online semi-open questionnaire was applied in the Municipal Schools of Early Childhood Education (EMEI) in order to collect data, where 847 teachers work in a city in the interior of São Paulo, with 79 teachers having answered the questionnaire. Semi-structured interviews were also carried out with 5 teachers to deepen the subject. The questionnaire data were analyzed quantitatively and qualitatively using inspirations in the Content Analysis technique with articulation of contributions from the literature. Data analysis allowed us to identify the profile of teachers and their continuing education, the contact they had with the psychology discipline in pedagogy classes and continuing education courses, the most used authors of developmental psychology in pedagogical practices, the demands that led the teachers to seek continuing education and the assessment they make of developmental psychology for their own practice. The results of the studies indicated that early childhood teachers consider PD knowledge important to understand the child and how to plan pedagogical proposals that guides the pedagogical work. It was made evident that they can have an attentive look at the child when they possess the knowledge of the child's development. The most preferred PD theories were Lev. S. Vygotsky's theories, more frequently and those of Jean Piaget, less frequently. Continuing education was emphasized for contributing to the conciliation between theories and practices, with the demands and offering of these contents by government agencies being one of the main reasons for constant permanence in studies.

Keywords: Developmental psychology; Child education; teacher training;

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Graus de formação das participantes do questionário	86
Tabela 2 - Licenciaturas diversas das participantes	88
Tabela 3 - Especializações das professoras	88
Tabela 4 - Nome das disciplinas relacionadas com a Psicologia	93
Tabela 5 - Temas centrais e subtemas sobre conteúdos e dispositivos de formação continuada	98
Tabela 6 – Abordagens pedagógicas estudadas nas atualizações das professoras	102
Tabela 7 - Os/As autores/as das teorias do desenvolvimento na preferência das professoras	105
Tabela 8 - O atendimento das teorias do desenvolvimento nas demandas educacionais e das crianças hoje em dia	112
Tabela 9 – As contribuições das teorias do desenvolvimento nas concepções das professoras de Educação Infantil	123
Tabela 10- Mapeamento no site de pesquisa Scielo	178

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Idade das participantes do questionário	85
Gráfico 2 - Tempo de atuação docente das participantes do questionário	85
Gráfico 3- Histórico da formação das professoras do questionário	87
Gráfico 4 - Ano de formação no curso de Pedagogia	90
Gráfico 5 – Distribuição da experiência profissional das professoras de acordo com a faixa etária das crianças da Educação Infantil	91
Gráfico 6 - Respostas das professoras sobre as teorias do Desenvolvimento durante a formação (pergunta 3).....	95
Gráfico 7 – Autores/as e teorias mencionadas ao longo da formação das participantes	95
Gráfico 8 – A preferência das professoras por mais de um/a autor/a ou teoria concomitantemente	107
Gráfico 9 - Trios de autores/as citados/as na preferência dessas professoras	108
Gráfico 10 - Avaliação das teorias em relação à contribuição nas demandas educacionais e da criança atual (pergunta 6).....	111
Gráfico 11 - Avaliação da contribuição das teorias do desenvolvimento na prática pedagógica (pergunta 7)	123

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Requisito reflexivos para evitar introdução de fontes de erros na utilização da educação pela Psicologia do Desenvolvimento.....	56
Quadro 2- Perfil das professoras entrevistadas.....	130
Quadro 3 - Os descritores da análise das entrevistas	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
EAD	Ensino a Distância
EMEFEI	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental Integrado
EPFEI	Entidades Privadas Filantrópicas de Educação Infantil
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
FCL	Faculdade Ciências e Letras
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PD	Psicologia do Desenvolvimento
PD	Psicologia do Desenvolvimento Humano
SME	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I. ASPECTOS HISTÓRICOS DA PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO	24
1.1 A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS.....	24
1.2 A RELAÇÃO HISTÓRICA: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	32
1.3 A FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA E O CONTATO COM A PSICOLOGIA	42
CAPÍTULO II. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO	51
2.1 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....	51
2.2 A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO	54
2.3 O DEBATE DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
2.4 ALGUNS ASPETOS DA ORIGEM E REPERCUSSÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	59
2.5 OS MOLDES DE CRIANÇA REPRESENTADOS PELA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	64
2.6 OS ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO UM PERCURSO A SE PENSAR	70
CAPÍTULO III. TECENDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	75
3.1 OBJETIVOS.....	75
3.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	75
3.3 INSTRUMENTOS.....	76
3.3.1 Questionário	76
3.3.2 Entrevista	77
3.4 CARACTERIZANDO O UNIVERSO DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES	78
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	79
3.6 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	81
CAPÍTULO IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES	84
4.1 PERFIS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO	84
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	91

4.2.1 Os conteúdos, temas e autores da Psicologia do Desenvolvimento na formação das professoras	92
4.2.2 A Psicologia do desenvolvimento nas atualizações dentro da formação continuada das professoras	97
4.2.3 Os teóricos de preferências das professoras de educação infantil para entender o desenvolvimento humano.....	105
4.2.4 A relação entre as necessidades da educação infantil e da criança e a Psicologia do Desenvolvimento para as professoras de educação infantil	110
4.2.5 As avaliações em relação à Psicologia do Desenvolvimento, o que dizem as professoras de educação infantil?	122
4.2.6 Algumas considerações.....	128
4.3 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA	130
4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	131
4.4.1 A entrevista com a professora 1	131
4.4.2 A entrevista com a professora 2	136
4.4.3 A entrevista com a professora 3	140
4.4.4 A entrevista com a professora 4	147
4.4.5 A entrevista com a professora 5	152
4.4.6 Considerações das análises das entrevistas	157
CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE A – Tabela do mapeamento no site de pesquisa Scielo	178
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	179
APÊNDICE C - Roteiro do questionário aplicado via Google Form	180
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista	182
APÊNDICE E - E-mail enviado para SME para distribuição nas escolas municipais..	183
ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos	184

APRESENTAÇÃO

Pensar em como a Psicologia desenvolve sua função na sociedade, sendo uma ciência que aborda assuntos profundos do ser humano, como seus comportamentos, emoções, questões físicas e biológicas, cognitivas e afins, inclusive como os problemas dos seres humanos são estudados, é uma preocupação de autocrítica da própria Psicologia em relação a analisar as contribuições e os aspectos criticados. Embora seja uma ciência recente, se compararmos a outras, como a Matemática ou mesmo a milenar Filosofia, a Psicologia contribuiu grandemente sob várias óticas e problemas a respeito da sociedade e do indivíduo em si, e assim vem ganhando notoriedade. Na educação, principalmente, na infantil, a Psicologia se configura como fundamento de práticas, alinhadas ao discurso científico, para discutir e entender os processos educativos que oferecem elementos de compreensibilidade da constituição interna e psíquica da criança.

Dessa forma, como professora de Educação Infantil, há compreensão de que todo estudo remete à “subjetividade” do pesquisador, uma vez que demonstra escolhas próprias inseridas em um contexto de “[...] produção socioeconômico, político e cultural” (DE CERTEAU, 1977, p. 18). E é justamente esta relação que se faz presente entre a autora desta pesquisa e o seu objeto, o intuito é entender sob qual perspectiva o estudo se desenvolverá.

Embora haja quem desvalorize a educação infantil, o trabalho com crianças exige dos/as educadores/as um embasamento teórico em diversas áreas do conhecimento para abarcar com integralidade a educação do ser humano. Ao analisarmos tal área de ensino nas instituições escolares, percebe-se a forte participação da Psicologia do Desenvolvimento no que se refere ao entendimento sobre como o ser humano se desenvolve, aprende e se apropria dos conhecimentos do mundo. É através dela que o/a professor/a se fundamenta cientificamente para organizar de forma sistemática o ensino e a aprendizagem das crianças, tendo em vista a crucialidade dos fundamentos teóricos para promover uma educação de qualidade.

Através das vivências no cargo de Serviços Gerais na Rede Municipal de Ensino, obtive o primeiro contato com as crianças, do qual surgiu o interesse pela pedagogia. Durante a formação em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC da Universidade Estadual Paulista – UNESP, no Campus de Marília-SP, nunca deixei de trabalhar e somente, após a graduação, em 2017, que efetivei como professora de educação infantil, atuando, de fato, com os bebês. Com o desempenho da função, o anseio de me aprimorar e atualizar sobre

área se intensificou, moveu-me em direção a novos estudos e horizontes, sempre na intenção de aprofundar em relação às demandas presentes em minha profissão.

Diante da vontade e da necessidade em me aprofundar nos estudos, sobretudo nos que se referem à educação infantil, fiz não somente cursos, mas também tive a oportunidade de realizar um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da FFC – UNESP, Campus de Marília-SP, do qual foi feita a parceria com a Prefeitura de Marília-SP e Secretaria Municipal de Educação para a formação continuada das/os professoras/es da rede municipal. Acolhida pelo Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, docente do departamento de Psicologia social da Faculdade Ciências e Letras (FCL)-Unesp (Campus de Assis/SP), podemos pensar sobre como a pesquisa seria desenvolvida.

Em mente com as questões da psicologia, um conhecimento de extrema importância para atuação de professora de Educação Infantil, fui convidada a refletir sobre minha formação em pedagogia e minha própria atuação profissional como professora de bebês. Durante a vida acadêmica, pude conhecer, em uma formação inicial bem detalhada, os estudos de Jean Piaget na psicologia do desenvolvimento em quatro matérias dedicadas ao autor. Ao Lev S. Vygotsky, somente dois anos do curso foram designados à aprendizagem de sua teoria, demais autores que abordavam o mesmo assunto, sob ótica de outras abordagens, também perpassaram minha formação acadêmica. Entre eles, a psicanálise freudiana em cinco aulas, o behaviorismo de Burrhus F. Skinner e outros colaborados, a Gestalt, tudo em uma disciplina. Possivelmente, houve contato com mais autores, dos quais, infelizmente, não me recordo mais.

Assim, já aliado aos meus interesses em psicologia da educação, fui instigada a pensar, em conjunto com o meu orientador, o Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, sobre como a Psicologia do Desenvolvimento, que integra a Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia e fundamentam as práticas pedagógicas de professoras/es, tem atuado na prática educacional. Sabe-se que, historicamente, a psicologia está atrelada com a educação em razão do importante papel que desempenha da desenvoltura das crianças, assim, pensar na sua relevância, nos seus avanços e retrocessos é um meio de refletir e conhecer profundamente tais teorias, além de buscar um entendimento crítico sobre as disputas de poder no domínio dos conceitos, as quais são passíveis de mudanças, de acordo com as regras do jogo, que se julgam neutras, mas defendem certos interesses, garantindo, assim, privilégios para poucos.

INTRODUÇÃO

A Psicologia, em seu processo histórico, possui uma conexão com a educação que, além das intermediações com as teorias do conhecimento, acompanha o pensamento humano na constituição de sua complexidade desde os tempos mais remotos. Por exemplo, na antiga Grécia, em que, nas suas produções filosóficas, sintetizaram-se teorias do conhecimento com ideias psicológicas e orientações na organização da educação e ações pedagógicas dos jovens, que podem ser evidenciados em Platão e na Academia, Protágoras e os sofistas, entre outros. Ou mesmo as relações, na era medieval, entre a filosofia/teologia, a educação/pedagogia, ligadas intimamente às ideias psicológicas no entendimento do ser psíquico. Estas articulações, que se desenvolveram, ao longo da história, contribuíram para trazer maior complexidade de análise, ampliando o campo de estudos entre Psicologia e educação, sendo aprofundados da contemporaneidade até a atualidade (ANTUNES, 2008).

Entretanto, na história do Brasil, o surgimento da Psicologia foi através das áreas da Medicina e Educação, com principais precursores médicos, educadores, bacharéis em direito e até engenheiro (ANTUNES, 2014), que atuaram na criação de sanatórios, laboratórios de pesquisa em educação, na organização laboral e outros, embora, nos tempos coloniais já existissem relações entre as ideias psicológicas e a educação, principalmente, no ensino religioso (MASSIMI, 1987).

Somente no século XIX, a Psicologia começa a ganhar mais destaque pela Pedagogia através das Escolas Normais, surgidas, aproximadamente, em 1830. Embora ainda não fossem sistematicamente organizadas, foram nestas escolas que as discussões sobre desenvolvimento, aprendizagem e ensino sobre a criança e seu processo educativo se iniciaram. A partir das mudanças de ideários e de desenvolvimento de uma nação, surgiu uma preocupação maior com formação de professores, de produções de novos conhecimentos e obras, contribuindo com a propagação de novas ideias, pelas Escolas Normais, por meio dos laboratórios de psicologia, causas essas que contribuíram para reformas estaduais de ensino nos anos 1920 e para autonomia paulatina da Psicologia como área específica no Brasil (ANTUNES, 2008).

Esta importância histórica perdura até os dias atuais na educação infantil e nos cursos de formação de professoras e professores, sendo um subsídio científico na prática profissional da educação. Dentro deste ramo da Psicologia, há a Psicologia do Desenvolvimento Humano (PD), que procura, por meio de um conjunto de estudos interdisciplinares, pesquisar e entender os processos evolutivos, sejam eles biológicos ou culturais, do desenvolvimento dos indivíduos, sendo necessário abranger várias áreas: social, psicológica, biológica e

biocomportamental (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2008). Assim sendo, a PD abrange um campo vasto de estudos e teorias.

Embora suas origens, historicamente, tenham sido nos estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança e o conceito de infância, ao longo dos tempos, elas perpassam do tradicional foco dos estudos em crianças e adolescentes para as pesquisas atuais que envolvem um aprofundamento no desenvolvimento do indivíduo de todo o ciclo vital (MOTA, 2005). Isso demonstra o quanto a Psicologia do Desenvolvimento (PD) nos cursos de pedagogia, ainda que tenha um foco maior no período da infância, precisa englobar outros aspectos tão pertinentes quanto a esta ciência, tendo em vista que o estudo do desenvolvimento humano inclui uma interdisciplinaridade com áreas do conhecimento, como a biologia, antropologia, sociologia, medicina, educação e afins (MOTA, 2005).

A partir da proposição de que a discussão sobre o desenvolvimento da criança, sob qualquer perspectiva, engloba os conceitos de infâncias, as pesquisadoras Lira e Mate (2010) evidenciam a necessidade de se atentar sobre a visão de infância na modernidade, pois ela está atrelada a concepções de criança frágil ou a explicações e teorias científicas que, por vezes, limitam as concepções por estar sob um viés de ponto de vista. Neste caso, como aponta Veiga (2004 apud, LIRA; MATE, 2010), os estudos sobre a infância transcorrem para além de uma compreensão da evolução natural da criança, distinguida por faixas etárias dentro da caracterização da Psicologia, a um questionamento a respeito de como a sociedade e os adultos passaram a entender a infância, isto é, sob quais contextos, relações e demandas socioculturais surgiram os propósitos de diferenciação do tempo social da infância. Deste modo, os estudos sobre a Sociologia e História da Infância debatem estas questões, que, no decorrer de todo o século XX, foram predominantemente ligados à Psicologia, à Medicina e, em menor grau, à Pedagogia, o que dificultou, na época, trabalhos e pesquisas em outras áreas, como nas Ciências Sociais ou na História (WARDE, 2007).

Se, durante muito tempo, a Psicologia que, ao estudar o indivíduo, o culpabilizava por diversos problemas, a Sociologia e a História da Infância, a Psicologia Social e outras áreas demonstraram como uma sociedade doente joga, em cima de seus sujeitos, problemas que estão fora do próprio alcance. Isso ocorreu, e ainda permanece nos dias atuais, porque a Psicologia, principalmente, a PD, no decurso da história, enquanto ciência, em busca de compreender os fenômenos humanos, foi convocada a descrevê-los de forma a legitimar as ideologias liberais e neoliberais do sistema capitalista. Assim, contribuiu para legitimar práticas discriminatórias e segregacionistas entre pessoas normais e anormais, com tendências normatizadoras, preconceituosas e racistas, vinculadas a um modelo patriarcal, eurocêntrico e

positivista no fazer científico, sob o manto de “neutralidade”, que desconsidera a história, as culturas, as classes, as subjetividades do indivíduo e do coletivo.

Nesta ótica, a PD se insere como disciplina aplicada não só nos cursos de Psicologia, mas em vários outros, inclusive na formação de professoras/es¹ do curso de pedagogia, influenciando a respeito de concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, ao sinalizar tal contexto, propõe-se a uma reflexão a respeito da necessidade de a PD oferecer recursos e responder às práticas das professoras de educação infantil, bem como se dedicar à oferta de conteúdos atualizados sobre as demandas da Educação Infantil, incorporando, em suas análises, as visões das professoras de educação infantil sobre os pontos de reflexão, de auxílio, de angústias que esta disciplina construiu e ainda constrói nos espaços escolares das crianças.

Ao discutir a respeito das influências que a PD possui nas perspectivas das/os professoras/es de Educação Infantil, fez-se necessário uma investigação nos sites de repositórios de teses, dissertações e artigos à procura de quais pesquisas abordam a temática e como vem sendo estudada no campo acadêmico. Inicialmente, a busca se deu no site da *Scielo* com a leitura dos títulos em critério para saber quais tinham maior similaridade com o tema da pesquisa estudada. Os termos utilizados foram ‘Psicologia do desenvolvimento’, ‘Educação Infantil’, ‘Professores’, ‘formação’, ‘prática’ e ‘criança’, e também contaram com as ferramentas de busca avançadas como a palavra ‘and’. Vale ressaltar que alguns artigos se repetiram ao longo das buscas (APÊNDICE A).

Com isso, foram encontrados 22 artigos que possuíam assuntos referentes à PD, aprendizagem, formação de professores, prática e teoria, conceitos de infância e de criança na ótica das professoras e afins. Dentre os artigos descobertos no site da *Scielo*, apenas cinco se referiam às concepções teóricas de professoras/es em sua prática e formação pedagógicas relacionadas à psicologia, e relacionadas à PD e sua formação na educação e pesquisa.

Ainda a respeito dos resultados de busca, foram três artigos referentes à compreensão que as/os educadoras/es possuíam a respeito de conceitos teóricos como aprendizagem e desenvolvimento humano (PESSOA; LEONARDO; OLIVEIRA; SILVA, 2017; LEONARDO; SILVA, 2013), a criança e a infância (TOSATTO; PORTILHO, 2014). Um artigo sobre a relação teórica e prática no campo da Psicologia da Educação com a implicação na formação de educadores/as (SCHLINDWEIN, 2010) e outro que se refere às contribuições

¹ No texto redigido, optou-se por utilizar o gênero feminino na linguagem unida com o masculino, quando se refere a homens e mulheres, para desvincular os padrões de linguagem que hierarquizam e normatizam diferenças entre os indivíduos, e pela constatação desta área de atuação profissional abranger mais mulheres do que homens.

da psicologia em oferecer o trabalho educativo como meio de superar o subjetivismo para a formação de educadores (TONUS, 2013). Neste último artigo, em específico, a autora pontua sobre pequenas sondagens realizadas com professoras/es, em que evidenciou a falta de base teórica na prática educacional.

Foi-se analisado também o site de busca da *Ibict Oasisbr* e da CAPES e se constataram estudos que evidenciavam como as/os professoras/es realizam a relação entre a educação escolar e o desenvolvimento humano baseado na teoria histórico-cultural (MARCOLINO, 2005), entre a PD e a contribuição para atividades educativas em relação com a BNCC, abalizados em Lev Semionovitch Vigotsky, Karl König e Valeria Mukhina (DELCHIARO et al., 2017). Um dos artigos discutiu sobre a importância de a PD participar no currículo daqueles que trabalham com a educação (LINS, 2012). Tais pesquisas evidenciam, de maneira geral, a influência que a PD tem como base teórica na educação, pontuando questões pertinentes à formação docente como um aporte teórico à prática pedagógica e à existência de uma combinação entre as várias Psicologias: do Desenvolvimento, da Educação e da Aprendizagem, nas pesquisas na área educacional, de forma que as diferenças entre estas subáreas da psicologia não são tão enfatizadas, até por conta da alta interligação. Entretanto, é preciso buscar mais informações sobre as implicações da Psicologia do Desenvolvimento Humano nas concepções das/os professoras/es, como meio de fomentar o debate naquilo que a PD vem trazendo à educação.

Percebe-se que uma gama de pesquisas voltadas para a formação de professoras/es, investigando o domínio sobre os conceitos dos teóricos, explicam a desenvoltura humana, entretanto, a pesquisa não visa observar a formação das/os professoras/es a respeito do que aprenderam e colocaram em prática, e sim analisar o que elas/es aplicam diretamente na atividade educacional, como entendem e relacionam com a prática, para compreender de que referências da PD as/os professoras/es se apropriam para a prática educacional, principalmente, na Educação Infantil.

Diante dos pressupostos supracitados, a pesquisa visa responder à seguinte questão: qual é o papel dos conhecimentos da PD sobre o fazer pedagógico relatado pelas professoras da educação infantil?

Diante desta prerrogativa, a seletiva metodológica para a presente pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a aplicação de questionário e entrevistas como instrumentos para coleta de dados, que posteriormente foram trianguladas e analisadas, de modo quantitativo e qualitativo, com inspiração na Análise de Conteúdo da Bardin (2011). Enquanto questionário foi *on-line* e enviado para a Secretaria Municipal de Educação para serem disseminados entre

as escolas de educação infantil da rede e obteve-se 79 respondentes, a entrevista foi realizada com cinco professoras de uma mesma rede pública do município remotamente em razão da pandemia da Covid-19, uma doença altamente infecciosa que ceifou milhares de vida não somente no Brasil, mas no mundo inteiro, exigindo ações que contivessem sua proliferação, como o isolamento social, uma das principais atuações preventivas, o uso de máscaras, entre outros protocolos de higiene e de saúde.

Para o presente trabalho, pensou-se em organizar cinco capítulos, em que três deles voltar-se-iam para referências teóricas e metodológicas aplicadas, um para as discussões e a análise dos dados e outro, para as considerações finais, sendo seguidos das referências, apêndices e anexos. Os assuntos abordados foram estruturados da seguinte forma:

O primeiro capítulo aborda a história da psicologia com a educação, procurando evidenciar historicamente a função que aquela exercia e ainda exerce nesta para apresentar, em sequência, a trajetória da formação do/a Professor/a dos anos iniciais, relacionando-a com o surgimento da psicologia nestes cursos.

No segundo capítulo, apresenta-se o conceito da PD, sua complexidade como ciência e suas implicações para a educação infantil com ênfase no Brasil.

Assim, procura-se expandir os conhecimentos a respeito da origem da PD para revisar os vários debates sobre as críticas e as reflexões dos desdobramentos que ela exerce em sintonia com a sociedade voltada ao sistema capitalista e como esta mentalidade afeta as concepções de infância e desenvolvimento, de forma a exercer influência nos comportamentos individuais e nas políticas sociais, econômicas e educacionais.

Por fim, no mesmo capítulo, cabe destacar algumas contribuições das pesquisas na área da PD que procuraram quebrar com os paradigmas hegemônicos dentro de nossa sociedade.

No terceiro capítulo, os aspectos metodológicos e os percursos da pesquisa e como se dará a análise dos dados são apresentados.

O quarto capítulo consiste na discussão e na análise dos dados, de forma quantitativa e qualitativa, através das respostas fornecidas pelas professoras, sendo divididas entre as informações coletadas no questionário e as obtidas nas entrevistas.

No último capítulo, constam-se as considerações finais acerca das reflexões adquiridas tanto dos estudos bibliográficos, quanto das discussões proporcionadas pelas respostas das professoras a partir dos instrumentos selecionados.

CAPÍTULO I. ASPECTOS HISTÓRICOS DA PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo são abordadas algumas questões pertinentes à relação histórica da Psicologia e seu encontro com a Educação, ao percurso histórico da Psicologia no Brasil e sua ascensão por meio da área da educação e, por fim, às questões históricas dos cursos de formação de professoras/es e seu contato com a psicologia no Brasil. O contexto histórico auxilia a entender como a psicologia adentrou a educação, e como ela foi convocada na formação da/o pedagoga/o.

1.1 A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

A psicologia, ao longo do tempo, foi considerada como um ramo da filosofia ou da antropologia filosófica. Em suas bases epistemológicas, utilizava-se da metafísica e da ontologia para auxiliar na descrição dos comportamentos do ser humano, no sentido de sua essência mais abstrata, ordenando e classificando os comportamentos psicológicos para explicar racionalmente aqueles da consciência. Na tentativa de tornar-se uma “ciência”, desvincilhou-se da filosofia para se aliar às perspectivas científicas, perante as quais a epistemologia se fundamentava nas ciências experimentais de ordem psicoquímica ou biológica, reduzindo, assim, os fenômenos psíquicos aos orgânicos e cerebrais (JAPIASSU, 1975). Nessas bases, a psicologia não pode ser chamada de una, e nem de unificada, pois engloba uma pluralidade de objetos estudados, com múltiplas configurações e várias abordagens que nem sempre convergem.

A história da Psicologia possui vários debates sobre quando exatamente especificar sua data de origem. De acordo com Schultz e Schultz (2014), há duas formas de determinar o tempo histórico da Psicologia, em que uma delas considera sua data de origem desde os tempos remotos, nos quais existiam, por volta do século V a.C., especulações e assuntos, como memória, aprendizagem, pensamento, percepção e outros temas, abordados atualmente pela Psicologia, eram discutidos entre os filósofos gregos como Platão, Aristóteles, entre outros. Já a outra considera a Psicologia como uma área da ciência um tanto quanto recente, marcada pela desvinculação com a filosofia por meio da priorização de outras abordagens científicas emergentes a fim de agregar uma visão mais metodológica aos padrões da ciência positivista, utilizando-se de metodologias específicas e uma identidade própria e mais formal de estudo.

Barbosa (2011), ao pesquisar sobre a história da constituição e consolidação do campo de estudo e atuação em Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, também confirma que pode se considerar uma divisão histórica entre a Psicologia Filosófica e a Psicologia como ciência autônoma, postas as diversas discussões de temas por vários filósofos da Antiguidade, as quais constituem o *corpus* teórico e prático da Psicologia, de onde ela surgiu e como colaborou em outras áreas científicas da Antiguidade até atualidade. Em contrapartida, o rompimento com a Filosofia, dado por conta da influência das metodologias positivistas emergentes na época, além do contexto histórico de grandes mudanças de ideologias e conceitos em como se fazer ciência, oferecia espaço para que as produções e atuações no campo científico no final do século XIX trouxessem o *status* da Psicologia como ciência autônoma².

Então, dentro deste debate, foi considerado o marco histórico da inauguração da Psicologia como ciência experimental, no ano de 1879, com a criação do primeiro laboratório de pesquisa do mundo por Wilhelm Wundt, na Alemanha (HORTHESALL, 2019), garantindo-se, assim, o status de ciência autônoma da Filosofia. Como pontua Ardila (2018, p.37), “Este é o mito de nascimento mais aceito na psicologia. Ainda que obviamente haja outras raízes e outras origens (ou seja, outros mitos) que também mereçam atenção.” (grifo da autora) quando se refere à origem da Psicologia científica autônoma.

A autonomia da Psicologia como ciência está atrelada também ao momento propício na Europa do século XIX em que ocorriam grandes transformações na sociedade e na economia. Durante o período de 1789 a 1848, “[...] a passagem da produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes convulsões sociais”, e sim alterou de forma gradual o regime político monárquico imperioso, assim como desapossou a nobreza e o clero do poder político e econômico, além de dificultar a produção dominante entre servo-senhor feudal, de maneira a mover grande parte da população rural para os centros industriais, formando os núcleos urbanos com uma variedade de contrastos sociais, o que criou uma nova classe dominante, a burguesia, que ascendia cada vez mais com a exploração econômica da nova classe dominada, o proletariado, com os meios de produção vigentes (PATTO, 2015, p.37).

² O termo “autônomo” relaciona-se com a concepção de Antunes (1991 e 2001 apud BARBOSA, 2011) quando discute o “processo de autonomização” da história da Psicologia no Brasil. Reiterado por Barbosa (2011, p.125), que emprega a palavra autônoma no lugar de independente por considerar que “[...] a Psicologia não é totalmente dependente de outros campos do conhecimento, e ao mesmo tempo, esta não pode prescindir destes na construção de suas teorias e proposições práticas. Neste sentido, dizer ‘autônoma’ e não ‘independente’ significa pressupor que há um campo distinto de conhecimento (a Psicologia) que, por outro lado, articula-se com outros campos de maneira a produzir seu próprio conhecimento autonomamente, mas não independentemente destes”.

Com a ascensão da urbanização e da indústria pela emergente economia capitalista, a sociedade europeia enfrentava novos problemas e revelava problemas antigos, relacionados não somente aos avanços do modo-de-produção capitalista, como também a questões relativas à densidade demográfica crescente que demandavam da saúde, do saneamento, da habitação e de outros setores. De maneira que fosse necessário o questionamento de tais problemas pelos movimentos sociais, as quais precisavam de subsídios teóricos e instrumentais para melhor entender e neles intervir (ANTUNES, 2014). Como menciona Antunes (2014, p. 37)

Era necessário buscar o controle, não apenas de problemas como epidemias, mas também da conduta humana. A isso acrescenta-se que a ideologia burguesa colocava no indivíduo o fundamento de uma sociedade baseada na propriedade privada, portanto pessoal e individual; fazia-se necessário, pois, compreender o homem nessa dimensão.

Com estes pressupostos, Bock (2000) explica que a burguesia na disputa de poder, precisava inculcar a ideia liberal de individualidade, de que cada sujeito é alguém capaz de transformar o mundo, edificando, assim, o individualismo, e tornando-o referência basilar às produções científicas e culturais. Desta forma, constrói-se a ideia do individualismo, em que o sujeito é responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, e a Psicologia viabiliza a necessidade de conhecer-se a si como algo que é preciso ser conhecido para buscar a autenticidade dos próprios sentimentos.

A ideologia burguesa da propriedade privada colaborou para “a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual” (PATTO, 2015, P.46) e, como pontua Patto (2015), esse seria um dos caminhos que a psicologia trilhou para explicar o fracasso escolar ao longo do tempo, além de outras questões que envolviam apenas culpar o indivíduo por vários problemas.

O contexto do surgimento da psicologia, logo, está atrelado ao advento das indústrias europeias e das transformações políticas, econômicas e sociais. Ou seja, estas mudanças na forma de organização e de estabelecimento da economia capitalista foram se desenvolvendo, ao longo do século XIX, e influenciando novos ideários liberais em todo âmbito de organização social, o que colaborou para uma perspectiva individualizada de enxergar o indivíduo em seu contexto. Esta hegemonia dos pensamentos europeus, associada com os avanços tecnológicos, a evolução das indústrias, às novas formas de estruturar o processo de produção e à divisão de trabalho, proliferara-se para outros países, os quais passaram a se espelhar em grandes potências econômicas, como Inglaterra, França, Alemanha, entre outros. (BARBOSA 2011).

Com isso, a ideia de progresso, cuja, até o século XVI, semântica não refletia substrato positivo, tampouco se vinculava à evolução social e humana, surgiu gradualmente sobretudo pelas influências das produções iluministas, as quais estavam alinhadas aos avanços técnico-científicos para outros domínios humanos. Assim, foi-se também associando o progresso científico à progressão da moralidade, cujo sentido, no século XIX, referia-se à desenvoltura moral, como a capacidade de exercitar o autocontrole (GOUVÊA; GERKEN, 2010) e, a partir disso, controlar a natureza do mundo e do ser humano.

Neste panorama, as Ciências Humanas e Sociais só foram consideradas como “disciplinas diferenciadas” no meio do século XIX e início do século XX, tentando não só suprir as necessidades de explicação sobre os problemas decorrentes da sociedade industrial, os conflitos criados pela vida nas cidades, as contradições ocasionadas pela divisão do trabalho e as grandes demandas de emigrações da população do campo para as cidades urbanas, como também compreender os processos de transformações e as divergências entre várias sociedades e suas passagens históricas, ocasionadas pelas intensas práticas colonialistas e imperialistas dos povos europeus. Com isso, veio à necessidade de responder os problemas da experiência subjetiva, cabendo à Psicologia Científica tal papel (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Nesse aspecto histórico e sociológico, como pontua Castro (1999), a modernidade surgia como um projeto de racionalização da sociedade juntamente com a expansão do capitalismo, ocorrido nos séculos XIX e XX, que se utilizava da razão como instrumento de controle sobre a natureza. Por meio do controle das tecnologias acessadas de modo crescente pelo conhecimento científico, “[...]o homem ou a mulher moderno deixam-se seduzir pela possibilidade do domínio da natureza, a qual, de alguma maneira, permanece no imaginário mítico como origem da imprevisibilidade, e, portanto, do medo e da angústia humanas.” (CASTRO, 1999, p. 18). Mas, como posto pela mesma autora, a crença na razão instrumental, como forma de solucionar todos os problemas humanos, tem outras implicações:

Portanto, surgem, por parte dos intelectuais da “Escola de Frankfurt”, as análises culturais advertindo sobre a falibilidade do projeto modernista: o progresso traz também a barbárie, o nazismo, o fascismo, a “ditadura da produção”, o desencantamento do mundo, onde passam a vigorar a fetichização dos objetos, o isolamento entre os indivíduos, o jugo da máquina sobre o homem, e o trabalho e o lazer alienados. (CASTRO, 1999, p. 18-19).

Nesse sentido, a ideia de progresso articula-se com o conceito de civilização de forma que ambos se mesclaram, configurando-se um modelo etapista de desenvolvimento histórico,

ou seja, a ideia de evolução de diversas organizações societárias convergir-se-ia em direção ao “ápice do nível de civilização”, sendo alcançada a priori pela sociedade ocidental europeia. Como enfatizaram Lopez, Coutinho e Domecq (2017), a noção de progresso operou nas relações de dominância e superioridade de raças no âmbito hipotético de superioridade entre povos, como critério avaliativo entre a civilidade e a barbaridade, o juiz capacitado de julgar o grau de civilização de determinado povo.

No decorrer dos séculos XIX e XX, vários estudos foram realizados com crianças, de forma a observá-las, testá-las descrevê-las, tal qual os estudos da embriologia, embasada na hereditariedade, que se utilizava da estatística social e da junção dos estudos dos fenômenos biológicos com os psicológicos com a finalidade de naturalizar e legitimar paulatinamente certos valores como fatos naturais, estando articulados a um projeto político-econômico do colonialismo e do imperialismo, porém com sustentação científica para os processos de dominação dos países europeus sobre as demais culturas e nações (GOUVÊA; GERKEN, 2010), de maneira a não só alimentar processos de racismo e preconceitos, como também afirmar desigualdades e pensamentos eugenistas.

Bock (2000) sinaliza que, ao se pensar na natureza humana, na concepção da ciência do século XIX, produz-se uma camuflagem em toda a história social da constituição do ser humano. Quando a Psicologia parte da natureza para construir a noção de indivíduo, afloram-se, então, ideologias perversas, no sentido de transformar aquilo que é de cunho histórico-social em algo natural e universal sob um viés determinista, de forma que não possa mudar ou mexer, consolidando, assim, a justificativa de que as formas dominantes são as certas, naturais e verdadeiras.

Estes pensamentos foram pontos cruciais, como espécie de precursores aos estudos do desenvolvimento humano, que respaldou uma área de disciplina autônoma da Psicologia do século XIX, a denominada de PD, Psicologia Evolutiva ou Psicologia Genética (GOUVÊA; GERKEN, 2010). Assim, a percepção de desenvolvimento se constituiu dentro da Psicologia e foi naturalizado pela PD ao embasar-se em estudos e procedimentos sobre a compreensão e a regulação do normal e do patológico, alternando progressivamente o interesse nos processos de mudança para as diferenças entre etapas ou estágios, que demarcavam índices de capacidades ou habilidades (LOPES et al., 2017). E com isso, foram convidadas a participar, tanto a Psicologia quanto a PD, principalmente, no projeto de modernidade para comparação, regulação e controle dos grupos e sociedades, desenvolvendo instrumentos psicométricos e metodologias que classificam e normatizam os indivíduos como veremos nos capítulos vindouros (BURMAN, 2008; BURMAN, 2017; CASTRO 1999; SALGADO, 2005).

Como pontua Patto (2015), a Psicologia Científica, que surgia nesse período, não tinha como ser diferente daquilo que acontecia na época: a ascensão do capitalismo e das ideias liberais, a influência positivista, as teorias raciais, do Darwinismo social e da evolução, as ideias de Durkheim em justificativa às desigualdades, formaram um conjunto de elementos para afirmar a superioridade e produzir a barbárie. Assim, a Psicologia Científica formou-se nos laboratório de fisiologia experimental, com grandes influências na teoria da evolução natural e foi exaltada pelo cientificismo da época para desempenhar seu papel principal social de descobrir os mais e os menos aptos para a nova organização social, em que cada indivíduo teria supostamente seu “lugar ideal” e contribuiria de modo importantíssimo, acreditando na vinda de uma sociedade fundada na justiça e numa ideologia da igualdade de oportunidades. A partir disso, a Psicologia foi uma das ciências que ajudou a mascarar as desigualdades sociais históricas por meio das desigualdades pessoais (PATTO, 2015).

No momento em que a Psicologia, como incipiente ciência, foi se destacando, sua área de atuação passou a englobar vários setores das políticas públicas e, a partir da crença de que a Psicologia traria para a prática pedagógica uma base científica, resultando em maior eficácia na educação, o discurso da cientificidade na educação criou uma clivagem entre teoria e prática que perdura, de certa forma, até os dias atuais (MARGOTTO, 2019).

Acima de tudo, o contexto político da educação, como a ação do Estado em sistematizar a orientação, a supervisão e a provisão do sistema educacional permanente, constituiu-se, de acordo com Patto (2015), no início do século XIX, sendo que três aspectos de visão de mundo vigentes na época a influenciaram, sendo eles: a crença na razão científica, como já discutido; o projeto liberal, em que a crença na igualdade de oportunidades seria fundamental para findar com as desigualdades da herança familiar; e a luta por estados nacionais, ou seja, por um sentimento nacionalista na vida política para garantir o objetivo de crescimento da nação.

A ideia de uma vida, cujas oportunidades fossem igualitárias para todos, foi a peça fundamental para criar os mecanismos sociais que transformassem súditos em cidadãos, sendo a constituição o documento comprobatório que exerceria e garantiria tal objetivo por meio das leis, dos direitos e dos deveres. À imprensa livre, caberia o papel imparcial de realizar críticas e denúncias aos desvios, e às eleições, o dever de assegurar a participação popular no sufrágio dos representantes na sociedade de classes, além de atestar a soberania nacional e popular, assim, a educação foi considerada como uma decisão estratégica para a ação “redentora da humanidade” que extinguiria com os problemas e traria a unidade nacional (PATTO, 2015).

Margotto (2019) acrescenta que, ao longo do século XIX, a instituição escolar se tornou o lugar de emancipação do indivíduo, pois foi, por meio dela, que o desenvolvimento tecnológico, advindo da Revolução Industrial, e a compreensão de uma ciência, produtora de tecnologia, foram notados como um fator de progresso e desenvolvimento de uma nação. No entanto, Patto (2015, p.47-48) explicita que houve uma demora na presença social da escola e uma efetiva política educacional por conta de várias circunstâncias:

1) a pequena demanda de qualificação de mão de obra no advento do capitalismo e as maneiras alternativas de supri-las; 2) a desnecessidade de acionar a escola enquanto aparato ideológico nos anos que se seguem à Revolução Francesa, até pelo menos o final da primeira metade dos oitocentos; 3) as pressões inexpressivas das classes populares por escolarização, nos primeiros anos da nova ordem social; 4) a própria marcha do nacionalismo e suas contradições.

Nessa época, não havia necessidade de qualificar a mão-de-obra, visto que as próprias fábricas realizavam tal tarefa, bem como o fato de a quantidade de trabalhadores habilitados já suprir a demanda. As poucas escolas existentes atendiam a classe média e a burguesia emergentes que almejavam adentrar na alta classe por meio do serviço público, que não só aumentava cada vez mais, mas também se configurava como um real instrumento de ascensão e prestígio. O alto escalão em si, no entanto, era destinado somente à aristocracia, restando somente os cargos de médio a baixo escalão. A necessidade de utilizar-se da escola para outros fins, como um aparato de formação técnica ou de fixação de um determinado comportamento social por meio da manipulação e da domesticação do explorado, também era dispensável, já que os aparatos ideológicos da Igreja e da família preenchiam estes objetivos. Até porque, naquela época, a mão de obra trabalhadora ainda não tinha se constituído como força de oposição ao estado das situações vigentes. Finalmente, o nacionalismo até 1830, ainda inexistente, foi criado pela burguesia e, na primeira metade do século XIX, os movimentos nacionalistas eram apenas pequenos anseios da classe média burguesa e da baixa nobreza (PATTO, 2015).

Durante os primeiros setenta anos do século XIX, embora o número de escolas tivesse crescido, apenas os níveis secundários e os superiores foram mais compreendidos, de maneira que o ensino primário, mesmos naqueles países que já possuíssem algum ensino público nessa área, era negligenciado e aludido como forma rudimentar de ensino da leitura, aritmética e obediência moral. Enquanto isso, o ensino primário das crianças burguesas era por meio dos professores/as particulares e governantas (PATTO, 2015).

Conforme Patto (2015), é somente após o ano de 1870 que as escolas são pensadas como meio de redenção da humanidade, em uma nova visão de ideal nacionalista, sobre o qual, para que as nações-estado se desenvolvessem, era preciso ser territorialmente grande, além de ter poder econômico, militar e tecnológico. Era imprescindível a construção unificada da língua e da consciência de nacionalidade com a ratificação do ideário de igualdade entre os cidadãos, que independesse da sua classe, raça ou credo e cuja serventia abraçava as convicções liberais e nacionalistas.

Entretanto, logo após a Primeira Guerra Mundial, a escola foi desacreditada no seu poder de transformação da humanidade, de forma a reduzi-la à ignorância e opressão, devido à inaptidão em alcançar as promessas da ideologia liberal em libertar as pessoas da tirania, das desigualdades sociais e da exploração. Então, por volta de 1918 até 1936, a visão de uma educação, contrária à pedagogia tradicional, foi sendo articulada para voltar-se para uma educação, que promovesse espiritualmente o ser humano, sendo os escolanovistas um dos principais movimentos, que, embora datem desde a década de 80 do século XIX, somente no período em questão, propagaram a ideia de uma instituição direcionada à paz e à democracia. Os seus idealizadores argumentavam que a escola tradicional era responsável pelos desastres ocorridos pela falta de formação de pessoas democratas, uma vez que a escola, em sua base, não era democrática.

Em oposição ao tradicionalismo datado, a nova pedagogia deveria nutrir-se de um vasto conhecimento acumulado pela psicologia nascente sobre o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem. Imbuídos de um humanismo ingênuo, porém bem intencionado, os pedagogos liberais do início do século XX acreditavam que a escola seria a solução para alcançar uma sociedade de classes igualitárias, em que os lugares sociais ocupados seriam na base do mérito pessoal. E à psicologia científica caberia a descoberta de explicações e mensurações das diferenças individuais (PATTO, 2015).

As escolas gradualmente se expandem à proporção que as classes populares percebem nelas um meio de ascensão econômica, socialmente aceita, por intermédio de tentativas no funcionalismo público e/ou privado. Com isso, a luta coletiva ou individual da maioria, por meio das organizações de trabalhadores, pela escolarização passa a ser um importante papel, no final do século XIX e início do XX, para ampliação da rede escolar nos países capitalistas centrais (PATTO, 2015).

Na igualdade, termo chave para produzir culturalmente o pensamento liberal, está incutida a ideia de uma sociedade que não visa acabar com as desigualdades de classe, mas de justificá-las com um pseudoigualitarismo nas oportunidades na ordem social e com a

contraposição à sociedade de casta, visualizada como inimigo. Dessarte, no plano das ideias, as desigualdades sociais, intrínsecas ao modo de produção capitalista, serão acobertadas por outros tipos de desigualdades, como as raciais, as pessoais ou as culturais, de modo que filósofos e cientistas do século XIX acabam por contribuir para este pensamento meritocrático e para a hegemonia da burguesia (PATTO, 2015).

1.2 A RELAÇÃO HISTÓRICA: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na mesma época em que a psicologia surgia como ciência e sua proliferação começou a expandir para vários países da Europa e para os Estados Unidos, no Brasil, já existiam desde 1836 várias pesquisas da área da medicina que tratavam de fenômenos psicológicos, entretanto somente, no final do século XIX, que os temas psicológicos abordados começaram a aparecer de forma mais sistematizada e nos moldes de uma metodologia com base científica, influenciada pelo positivismo. Dentre os assuntos mais abordados pela medicina, estavam as questões sobre a higiene mental, a neuriatria e os fenômenos psicossociais (ANTUNES, 2014; MARGOTTO, 2019). No tocante às questões psicológicas científicas relacionadas à educação no Brasil, a fundação do Laboratório e centro de ensino aberto *Pedagogium* em 1890 no Rio de Janeiro foi o marco consensual (MARGOTTO, 2019).

No entanto, Massimi (1987) evidencia que o pensamento psicológico já era discutido no Brasil desde a época colonial, nos séculos XVII e XVIII. Entrelaçada com o ensino religioso, os saberes sobre a psicologia podem ser vistos em alguns tratados para pais e mestres da época pelos jesuítas de forma mais sistemática. Os assuntos não eram apenas de ordem educacional, como ensinar a ler, escrever e contar, mas também continham discussões e questões sobre comportamento, sentimentos, emoções e como controlá-las, atuando como prescrições terapêuticas para ensinar o equilíbrio psicológico da personalidade. Isso demonstra muito mais que uma relação antiga de sabedorias psicológicas com o aprendizado dos comportamentos humanos, uma verdadeira construção da relação histórica e pertinente desses assuntos na área educacional.

De acordo com Margotto (2019), a relevância da psicologia para a educação adquiriu mais força, a partir do final do século XIX, com a Primeira República. Em seu estudo de documentos e periódicos, os quais objetivavam o aperfeiçoamento na formação de professores em São Paulo na época, a propagação sobre a importância da psicologia, como base científica para ensinar, passou a ser difundida, juntamente com o surgimento e a alteração de novas cadeiras nessa área nas Escolas Normais. Vale mencionar que os principais psicólogos que

influenciaram a educação no Brasil nessa época foram: Théodore Simon (1873-1961), Alfred Binet (1857-1911), Edouard Claparède (1873-1940), Henri Piéron (1881-1964), Léon Walther (1889-1963) entre outros, tendo alguns deles atuado diretamente nos laboratórios das Escolas Normais no Brasil.

As mudanças ocorridas no século XIX, no cenário brasileiro, em que, após a vinda da Corte, depois de o Rei Dom João VI se ver obrigado a fugir de Portugal, possibilitou ao país a existência de imprensas, comércios com outras nações e criação de universidades. Diversos eventos – como o literário com o romantismo e sua vertente nacional, os movimentos políticos com várias rebeliões espalhados pelo país, a Independência em 1822, a abolição da escravidão em 1888 e alteração do regime de governo para a República em 1889 – ocasionaram mudanças no campo político-administrativo. Com isso, favoreceu-se uma maior visibilidade às ideias discutidas sobre a organização e a implementação de medidas do ensino, de modo a proporcionar mais espaço para novos pensamentos que subsidiaram as reformas na educação, como a Reforma de Benjamim Constant (1890), que estabelecia a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário, como princípios fundamentais, além de difundir uma tendência mais cientificista do que humanista clássica para a educação, atendendo, assim, as influências positivistas da época. A título de exemplo, houve substituições da disciplina Filosofia pelas disciplinas Psicologia e Lógica nos cursos de formação de professores nas Escolas Normais (JACÓ-VILELA, 2012; ANTUNES, 2014).

As ideias provenientes da Europa, discutidas anteriormente, foram difundidas por muitos intelectuais brasileiros, oriundas, em sua grande parte, da classe média intelectualizada com menor ligação com os grandes proprietários de terra, que, embora representassem um segmento mínimo da população, começam a discutir novas interpretações da vida brasileira com a divulgação do conhecimento científico do século XIX, que recebe grande suporte no Brasil com a vinda do positivismo (JACÓ-VILELA, 2012). Filhos de grandes latifundiários vão para Europa para se formarem como médicos e retornam à terra natal com ideologias liberais, de progresso, de positivismo, de ciência e de psicologia, como menciona Jacó-Vilela (2012), eram chamados de “a geração de 70” pontuando grande entusiasmo no progresso pela evolução e mudança.

O pensamento em vigência no século XIX era fortemente influenciado pela ideia da capacidade da ciência em mudar o mundo, o progresso e o avanço não eram mais divinos, eram vistos como replicáveis pelo ser humano por meio de regras. Sob a mesma lógica, surge a crença de explicar o comportamento humano através de leis naturais que exprimissem uma verdade universal, tendo em vista o peso da palavra ciência em classificar o que é verdade

(MARGOTTO, 2019). Tal influência europeia organizaram os princípios educacionais no pensamento brasileiro para uma educação liberal (ANTUNES, 2014), cuja escola, em seu papel de redentora da humanidade, tem por objetivo preparar os indivíduos para exercer funções sociais em conformidade às suas aptidões, necessário era adaptá-los aos valores e às normas vigentes da sociedade de classes por meio do desenvolvimento da cultura individual. No entanto, como já supracitado, isso virou uma camuflagem para esconder as desigualdades de classes, de raça e de gênero na ideia de propiciar a igualdade de oportunidade através da escolaridade (PATTO, 2015).

Desta forma, por meio das faculdades de medicina, criadas ao longo do século XIX, foram produzidos teses, ensaios e atividades por médicos formados com o saber psicológico, desenvolvido na Europa e nos Estados Unidos. Estas teses mostravam os pensamentos higienistas da época, que foram empregados em explicações sobre condutas e em formulações de regras, sendo as escolas os principais alvos para a implementação de um projeto de saneamento físico e moral da sociedade com práticas profiláticas (ANTUNES, 2003). Como pontua Jacó-Vilela (2012, p.34) sobre tais teses

(...) São elas, sem dúvida, que criam, em solo brasileiro, o hábito de produção de textos, que, muitas vezes são ambivalentes e contraditórios, mas constituem uma forma própria de se apropriar daquele bando de ideias que vem fervilhar em um país agrário, de matriz conservadora, escravagista, religioso, defensor da hierarquia entre os homens e da superioridade da raça branca. É necessário conciliar contrários, e os médicos se encarregam de sanear a nação com tais conhecimentos.

Estas teses contribuíram para a difusão dos novos conhecimentos psicológicos, e estes, por sua vez, contribuíram para a manutenção dos interesses da elite. Assim, tal qual outros campos de conhecimento, a Psicologia foi convocada para intervir em problemas na área da saúde, da educação e do trabalho dentro da sociedade brasileira, cujo contexto social se caracterizava por precariedade e atrasos de maneira a fomentar um grande anseio pela modernidade simbolizada pela industrialização (ANTUNES, 2014). Os intelectuais, que desejavam os moldes europeus na economia e na cultura brasileira, viram na educação a esperança a conquistar (JACÓ-VILELA, 2012).

Além da influência dos intelectuais, a elite brasileira participou das mudanças que ocorreram no país durante a Primeira República, posto o forte poderio na política, no entanto, as repercussões das reformas educacionais se diferiam em cada Estado. Como explicita Margotto (2019), no Brasil, os movimentos da educação se propagaram com diferentes graus

de intensidade e com suas próprias peculiaridades nas regiões metropolitanas e nos interiores de cidade. No Estado de São Paulo, a exemplo, a repercussão de grandes reformas educacionais favoreceu uma rápida implementação, em comparação aos outros Estados, o que o tornou um dos pioneiros nas reformas educacionais graças aos movimentos na educação que foram mais intensas por conta da insatisfação da elite com o Império, sem contar as ideias de intelectuais republicanos sobre a importância da educação para desenvolver sua nação e capacitar sua mão-de-obra (MARGOTTO, 2019). Embora não houvesse uma igualdade nas ideias para as reformas educacionais, o progresso por meio do conhecimento e uma educação para todos eram difundidos entre os vários defensores das políticas públicas da educação (SAVIANI, 2019).

Diante disto, o ensino superior no Brasil foi um veículo imprescindível para produção e disseminação de várias áreas do conhecimento e de ideias psicológicas. Com o propósito de modernização do Brasil, o debate sobre a educação tornou-se profundo, ao passo que a Psicologia, como ferramenta científica, conquistava mais espaço como área de saber. Antunes pontua que, “apesar da presença sistemática das ideias psicológicas no interior da Medicina, foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil” (2003, p.150). Desta forma, as Escolas Normais, criadas a partir da década de 30 do século XIX, sendo a residência da primeira no Rio de Janeiro, tiveram, ao longo de várias reformas, nos mais diversos estados, agregados laboratórios de Psicologia às suas instituições.

As Reformas Estaduais visavam à qualificação da formação docente, por isso, dentro das Escolas Normais, os laboratórios de Psicologia foram consagrados pelos educadores que personificaram os primeiros profissionais da educação e da Psicologia no Brasil, como Lourenço Filho (1897-1970) e Isaías Alves (1888-1968) (ANTUNES, 2003). Na década 20, é possível verificar que a psicologia começou a ser considerada de suma relevância sob o viés de proporcionar ao professor o saber do desenvolvimento da criança. A convicção que orbitava era de que, em propriedade deste conhecimento, o professor seria apto a respeitar a natureza da criança e a distinguir se esta natureza seria boa ou má a fim de intervir de forma precoce e atuar de maneira preventiva.

Diferente de outrora, em que se pensava na criança como uma espécie de “tábula rasa”, nesta época, a natureza infantil era vislumbrada como distinta e com tendência própria. Perante tal visão, a psicologia surgia como alternativa para conhecer o desenvolvimento das crianças e orientar o/a professor/a para uma educação mais adequada e adaptada, cujo conhecimento serviria para aproveitar as inclinações boas e tolher as tendências negativas

(MARGOTTO, 2019). Ou seja, esta era a participação da psicologia na produção de uma noção de criança ideal-típica.

Durante a década 20, também ocorre o período de “efervescência político-cultural”, em que, como pontua Jacó-Vilela (2012), constituem-se pensamentos mais críticos ao modelo republicano oligárquico existente, de maneira que surgiam revoltas, visando à transformação do regime político, como os tenentistas e a Coluna Prestes, os movimentos político-culturais dos modernistas, a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922), a junção de intelectuais da Igreja Católica no Centro Dom Vital, a crise na cafeicultura e o descontentamento do regime oligárquico do café-com-leite, entre outros, o que culminou na Revolução de 1930 e no Governo Provisório de Getúlio Vargas, que administrou o país por 15 anos, sendo sob forma ditatorial a metade.

Diante das incessantes eclosões de problemas na área educacional, que se tornavam cada vez mais evidentes em razão das altas demandas provenientes do desenvolvimento urbano-industrial nas primeiras décadas do século XX, questões, como o analfabetismo e o pouco número de escolas elementares públicas, passaram a ser pautas na defesa da instrução, das escolas para todos e do combate ao analfabetismo (ANTUNES, 2014). Desta forma, surgiam os movimentos educacionais, tal qual o movimento pela difusão da educação e a influência escolanovista no pensamento pedagógico.

Dentro destes movimentos, a Escola Nova ganhou notoriedade por compor um projeto de sociedade que se baseava nas ideias de modernidade, por meio da educação, com fim de formar um novo homem. Este movimento reverberou mudanças substanciais na organização escolar brasileira através de reformas estaduais na estrutura do ensino e no currículo das Escolas Normais (ANTUNES, 2014). Entretanto, é preciso salientar que, mesmo com o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” durante a última década da Primeira República, as mudanças educacionais não se concretizaram de forma imediata, tampouco as reformas educacionais nas quatro décadas do século XX, de modo que as oportunidades de educação para as classes populares ainda eram muito risíveis (PATTO, 2015).

Antunes (2014) menciona que os profissionais, voltados à educação desta época e acatados como os pioneiros do escolanovismo, contaram com a presença de Lourenço Filho, Fernando Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), entre outros, sendo o primeiro considerado como um importante protagonista na introdução da Psicologia científica e na autonomia da Psicologia como profissão no Brasil, além de ser tido como um psicólogo que deu origem a testes psicométricos para alfabetização no Brasil. Assim, o papel da Psicologia

para educação foi cada vez mais indispensável para atender às expectativas e aos problemas educacionais. Como discorre Antunes (2014, p. 75,76)

A Psicologia tornou-se, então, exigência vital para a Educação, principalmente na vertente escolanovista, pois esta ciência deveria ser capaz de fornecer muitos dos subsídios teóricos e todo um arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa. É possível afirmar que a Psicologia foi o pilar de sustentação científica para essa concepção pedagógica, pois era ela que cuidava do indivíduo e das diferenças individuais (representadas pela Psicologia Diferencial e duas técnicas, principalmente a psicometria), do processo de desenvolvimento psíquico, da aprendizagem, da dinâmica das relações interpessoais, da personalidade, das vocações, aptidões, motivações etc.

Entre o ano de 1890 a 1930, dentro do ensino das Escolas Normais, sucedeu-se uma passagem de um currículo enciclopédico para outras disciplinas mais específicas a fim de formar professores/as, ocasionando no aumento da carga horária do curso Normal. Margotto (2019) comenta que, nesta época, era visível historicamente a transição de um conteúdo, que visava somente a uma formação prática, discutindo planos e conteúdos ministrados em aula, perder força para um conteúdo mais teórico, principalmente, com a introdução da psicologia em voga. Antes, a prática do/a professor/a era concebida como um dom ou uma sensibilidade para entender cada aluno/a, em que se aprendia o ensinar com o ato em si. Isso repercutiu nos debates da época entre entender a educação como uma arte de fazer ou como ciência. Então, foi por meio da Psicologia que muitos autores recorreram para resolver este embate, salientando a importância do/a professor/a utilizar-se da teoria psicológica para compreender seus alunos e suas alunas a fim de se aprimorar enquanto profissional em vez de creditar ao dom. Com isso, enfatiza-se que o ato de ensinar, embasado nas teorias psicológicas nascentes, estaria mais próximo de uma ciência do que de uma arte (MARGOTTO, 2019).

Durante este período, a psicologia do diferencial determinou-se a pesquisar as diferenças entre sujeitos de forma quantitativa. Francis Galton (1822-1911), como o principal precursor, estudou a biologia, a estatística social, a psicologia experimental e os testes psicológicos para comprovar com medições a capacidade intelectual e sua hereditariedade. Seus estudos influenciaram os testes que estimavam o nível intelectual e a eugenia. O foco para as diferenças individuais e a detecção científica de normais e anormais ou de aptos e inaptos são frutos da inculcação da crença da igualdade de oportunidades e do mérito pessoal, dentro de uma sociedade injusta própria, do sistema capitalista (PATTO, 2015).

As influências das pesquisas de Galton e seus discípulos formaram uma geração de psicólogo e pedagogos escolanovistas que se empenharam na crença de identificar e promover os indivíduos mais aptos e “tratar os anormais”, independentemente de etnia ou origem social.

O aumento dos testes e das pesquisas para medir as aptidões dos indivíduos tornaram-se tendência, e os médicos ocuparam-se em classificar, entre normais e anormais, os estudos de casos de dificuldade de aprendizagem escolar, trazidos pelo desenvolvimento da psiquiatria, que trará um modelo médico de diagnóstico precoce (PATTO, 2015). A Liga Brasileira de Higiene Mental (1923) trouxe o movimento higienista com os ideários missionários e progressistas de melhorar a condição de vida da população de baixa renda com concepções racistas e preconceituosas enraizadas sobre o comportamento humano, que, a partir de 1930, assume um caráter mais eugenista, local onde foram desenvolvidos vários testes psicológicos no Brasil (JACÓ-VILELA, 2012; PATTO, 2015).

Neste período, encontram-se as influências de Binet com a sua criação da escala métrica da inteligência para crianças, as de Claparède com seus estudos para aprimorar os instrumentos de rastreamento das diferenças individuais, o mais precoce possível, além de outros pesquisadores que buscaram divergências intelectuais sem a consideração de outros fatores socioeconômicos, culturais e demais influências ambientais. Muitos deles acreditavam na mensuração, na orientação e na seleção dos mais aptos, que se encaixariam dentro da ordem social, para garantir uma sociedade igualitária, livre e fraterna, defendendo de forma inconsciente os interesses do capital (PATTO, 2015).

Barbosa (2012), em sua periodização histórica da Psicologia Educacional e Escolar, pontua que, entre 1930 a 1962, período denominado de desenvolvimentista pela Escola Nova e pelos psicologistas na Educação, foi uma época no campo educacional de grandes mudanças com a reivindicação de vários educadores por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), visando a reformas e renovações no campo educativo. Tal manifesto foi um documento que, além de reivindicar a educação laica, gratuita e obrigatória, tinha como base os estudos da época sobre Psicologia, principalmente, originados da Psicologia Infantil e influenciados pela Psicologia Pedagógica de Claparède, e os estudos do Instituto Jean-Jacques Rousseau³. O escolanovismo tinha como princípio descentralizar a figura do/a professor/a para uma escola ativa, onde a criança participava de atividades mais práticas.

A psicologia voltada à educação começou a se estabelecer de forma mais autônoma, enquadrando-se na Psicologia educacional, como um campo do saber, com linhas de pesquisa em que o objeto de estudo era “a criança que não aprende”. Passaram, então, a permear, na

³ De acordo com Barbosa (2011) o Instituto Jean-Jacques Rousseau foi fundado por Claparède, junto de Pierre Bovet (1878-1965), em Genebra. Tal instituto foi muito influente na psicologia na Europa. Foram desenvolvidas pesquisas sobre a Psicologia Infantil, Desenvolvimento e Educação que serviram de referências à proposição da Escola Ativa ou Nova Escola. Nesta instituição, passaram grandes pesquisadores como Jean Piaget (1896-1980), León Walther (1889-1963) e Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974).

Psicologia educacional e escolar, os estudos de desenvolvimento e aprendizagem da criança como elementos de análise, mantendo-se o foco na criança, enquanto a Psicologia infantil, Psicologia diferencial e Psicologia pedagógica permaneciam como referências (BARBOSA, 2012).

Neste período, o foco do ensino passou, então, a ser no/a aluno/a. Assim, os estudos psicológicos na educação intensificaram os movimentos de testagens, que seguem crescendo até meados dos anos 80, e começaram medindo as aptidões ditas como naturais e encaixando-as nas métricas dos testes de Quociente de Inteligência (QI), habilidades e afins. Mais testes psicométricos surgiam para separar, classificar e estigmatizar as crianças normais daquelas ditas anormais, desviantes, deficientes ou com dificuldades de aprendizagem em nome de conhecer as especificidades delas a fim de solucionar ou prevenir os “problemas”. Como menciona Barbosa (2012, p. 116)

Assim, pode-se afirmar que a Psicologia educacional e escolar se erigiu, em termos práticos, do movimento oriundo desses pressupostos teóricos e práticos que aliava Psicologia pedagógica, infantil e Escola Nova, e do avanço da onda dos testes e orientações clínicas infantis das crianças-problema. O pensamento higienista e também o eugenista aparecem como influências iniciais, o que justificava a identificação, a seleção e a classificação das crianças. (grifo da autora)

Destaca-se que, depois da década de 30, a atuação da psicologia na educação sofreu influências dos estudos psicanalíticos. A criança que, antes era vista como anormal, passou ser classificada como criança-problema, pois, se antes a visão antiga era de que a anomalia devia-se a fatores orgânicos e genéticos, reiterada pelos testes psicométricos, durante a década de 30, agora o aspecto afetivo-emocional, da psicologia clínica, reverbera na criança a partir de problemas de ajustamento ou de aprendizagem em decorrência do ambiente sociofamiliar desajustado, culpabilizando as famílias de classes pobres por não se comportarem iguais às de classes ricas (PATTO, 2015).

Foi, nas décadas de 40 e 50, que começaram a inaugurar faculdades de Filosofia junto aos cursos de Pedagogia pelo país. Houve também uma crescente importação de livros e envio de professores/as para formação nos Estados Unidos devido a um acordo entre os governos brasileiro e americano. A partir disso, a psicologia funcionalista de John Dewey tornou-se modelo educacional, servindo de base para procedimentos, em sala de aula, focados no desenvolvimento do raciocínio da criança, na avaliação e nas estratégias de ensino. Os estudos de Clark Hull, Burrhus F. Skinner (1904-1990) e outros autores passaram a ser usados por especialistas em Psicologia da Educação, embora prevalecessem os fundamentos de John

Broadus Watson (1878-1958), principalmente, no que diz respeito à área do trabalho. As novas pesquisas de psicométrica, que foram desenvolvidas nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, foram importadas ao país, o que demandou a criação de órgãos especializados na área, como, a exemplo, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) criado dentro da Fundação Getúlio Vargas (GOULART, 2003).

Nos anos de 1962 a 1981, Barbosa (2012) denomina como “A fase da Psicologia educacional e da Psicologia ‘do’ escolar”, marcada pela autonomização da profissão no país e pela diferenciação entre as psicologias, educacional e escolar, de acordo com a atuação dos profissionais nas escolas. Neste período, no campo da educação, os testes, as classificações e a psicologia das diferenças permaneciam na posição de orientação sobre as crianças-problema e de favorecimento dos interesses da escola (e da classe dominante). A ditadura, que ocorreu praticamente na mesma época, foi marcada pelo controle social por meio de mecanismos cerceadores, pela desvalorização das Ciências Sociais e Humanas com o fechamento de cursos e a demissão de professores/as vistos/as como subversivos/as, o que acarretou uma cisão, dentro da psicologia, entre estudiosos/as e professores/as em favor da ditadura e aqueles/as contrários/as à tirania. Enquanto isso, na pedagogia, as mudanças ocorriam na esfera tecnicista por todo território nacional (BARBOSA, 2012).

Na década de 70, cresceram as influências das teorias behavioristas, o ensino tecnicista e os estudos voltados à teoria da carência cultural, originada nos Estados Unidos nos anos 60. Tal teoria focava no desenvolvimento do indivíduo a fim de responder a problemas na ordem da aprendizagem de crianças negras, imigrantes latinos ou de classes mais empobrecidas, desconsiderando as diferenças estruturais, históricas, sociais e econômicas ao compará-las ao dito padrão que se referenciava na criança branca da classe média e alta, posteriormente, foi utilizada como base de uma educação compensatória (BARBOSA, 2012). As ideias, que foram disseminadas pela teoria da “carência cultural”, referiam-se aos fatores ambientais, principalmente, os de cunho socioeconômicos, como determinantes nos problemas escolares. Embora abandonassem explicações de caráter biológico, circunscreviam, no final, em um discurso sociológico, funcionalista e atemporal (BARBOSA, 2011).

O período da crítica (1981-1990), debatido por Barbosa (2012), foi marcado por estudos que criticavam essa psicologia classificatória, cuja visão ideológica ditava um padrão de normalidade ao desenvolvimento e à aprendizagem no contexto escolar. Nessa época, o país era tomado pela redemocratização e pela introdução de novas legislações na constituição que implantavam um regime mais democrático e, com isso, buscava-se por uma educação libertadora e crítica novamente, questionando as estruturas tecnicistas anteriores. Antunes

(2008) assinala que, neste período, a Psicologia se tornou alvo de críticas em relação à própria atuação na educação, em que suas teorias e técnicas apontavam a interpretações apressadas e indiscriminadas. Os testes, que objetivavam classificar e responsabilizar a criança e a família por problemas de desempenho escolar, auxiliaram para práticas equivocadas, menosprezando o desenvolvimento humano na esfera histórico-cultural, ambiental, socioeconômica e política para as práticas pedagógicas no processo educativo.

Jobim e Souza e Kramer (1991) apontam que as ideias de Jean Piaget corresponderiam a propostas pedagógicas alternativas para a educação. Embora houvesse a divulgação de textos e obras piagetianas no final da década de 20, muitos educadores e pesquisadores estrangeiros, em vindas ao Brasil, por volta de 1940, incorporaram os conceitos de Jean Piaget ao movimento escolanovista (CHAKUR, 2014). Goulart (2003), inclusive, menciona professores/as que buscaram aperfeiçoamento na Europa e trouxeram as ideias de Jean Piaget através do método clínico, principalmente, ou seja, em vez de trabalhar com testes, utilizavam-se dos “erros” das crianças como indicadores do desenvolvimento da estrutura mental daquela faixa etária. Entretanto, seu conteúdo, aplicado à escola, era considerado bastante elitista, já que era mister professores/as bem capacitados para compreendê-lo e aplicá-lo. A partir da década de 70, “o Construtivismo de Piaget e a abordagem Sócio-Histórica de Vigotski convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação” (CHAKUR, 2014, p. 28).

Nas décadas de 80 e 90, o construtivismo foi bastante hegemônico no contexto escolar brasileiro. Reis Costa (2015) afirma que a escola assumiu uma visão similar à de um laboratório de experimentos, no qual cabia ao/à professor/a organizar o espaço escolar da melhor forma para que a criança, interagindo com o meio, construísse seu próprio conhecimento de acordo com a maturação própria e o desenvolvimento dos seus esquemas mentais. Porém, esta abordagem acabou por se relegar às demandas políticas e sociais da educação, que, de um lado, atendia as expectativas do modelo de governo no campo científico e, de outro, tornava-se resistência e objeção aos modelos vigentes. Assim, motivos para críticas não faltaram:

A Psicologia da Educação e as intervenções da Psicologia nos contextos escolares se viram reduzidas a uma simples exposição linear de escolas e abordagens psicológicas, de forma a-histórica, descontextualizada e sem a devida análise dos pressupostos filosóficos e sociológicos de cada uma delas, como se valessem em si mesmas. A aplicação de princípios psicológicos à Educação tornou-se uma abstração, que pouco interessava ao educador, como instância formativa (COSTA, 2015, p.81-82)

Tais abordagens psicológicas perduram e influenciam a educação até os dias atuais, incorporam conceitos que estão presentes na formação do/a professor/a e exercem poder na ação pedagógica e nas políticas sociais da educação. Por tal razão, é interessante e importante compreendermos mais sobre a história da formação do curso da pedagogia com a Psicologia.

1.3 A FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA E O CONTATO COM A PSICOLOGIA

Neste ponto, buscar-se-á discutir, sem esgotar o assunto, no entanto, a respeito da história da formação de professorandos e professorandas no Brasil com base nos estudos da pesquisadora Tanuri (2000), de forma concisa, atentando-se para alguns marcos levantados que fizeram grandes mudanças no sistema de ensino para formação docente, iniciando pelas Escolas Normais, que, de acordo com Antunes (2014), contribuíram grandemente para a difusão da Psicologia no Brasil. Por meio destes estabelecimentos, surgiram profissionais na área da Psicologia, incentivados a criar publicações e obras com fundamentos em pesquisas e estudos nos Laboratórios de Psicologia, que seriam aplicáveis, em prática, nas salas de aula, ademais das obras feitas para o uso no ensino da disciplina.

A origem das Escolas Normais no Brasil partiu da condição de institucionalização da educação, estavam vinculadas às ideais liberais de desenvolvimento e educação sob as influências do pós-revolução francesa, em especial, sendo destinadas para a população. Tais ideias subsidiaram a educação institucional, a formação de professores/as e a responsabilidade do Estado, sendo o século XIX o momento propício para a criação das primeiras instituições de formação de professorandos leigos por conta do crescimento dos sistemas públicos de ensino e da consolidação dos Estados Nacionais (TANURI, 2000).

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em 1835 na província do Rio de Janeiro, além de utilizar o método Lancaster, possuíam como pré-requisitos: ser brasileiro/a, ter 18 anos, boa educação e saber ler e escrever. Entretanto, nos primeiros 50 durante o Império, havia poucas Escolas Normais, que não só possuíam uma estrutura precária, como também um currículo rudimentar, sendo frequentemente fechadas ou por falta de alunos, ou descontinuidades administrativas. Sem mencionar a falta de interesse pela profissão, pouco remunerada, e a ausência de compreensão da necessidade de formação específica de docentes. Segundo Tanuri (2000), tal incompreensão se devia ao processo seletivo de professores/as, recrutados por meio de exames ou concurso, as matérias cobradas se referiam apenas ao ensino primário e aos “métodos principais de ensino” (TANURI, 2000, p.65). Com isso,

houve um crescente desinteresse pela busca por formação, além de pouca ou nenhuma valorização do docente.

Em cada Estado, existiam poucas Escolas Normais, de modo que não houve qualquer valorização, tampouco a grade curricular era uniforme, em verdade, a organização da didática era bem simplória, sendo apenas dois professores responsáveis por ministrar todas as disciplinas em um curso de 2 anos, com uma única disciplina de Pedagogia ou de Métodos de Ensino. Saviani (2009) pontua que, na história da formação de professores, o período entre 1827 a 1890 foi demarcado por ensaios intermitentes de uma instituição de formação.

Desta forma, a Lei nº 88 de 08 de setembro de 1892, modificada pela Lei nº 169 de 08 de setembro de 1893, outorgava uma das reformas que alterava a reorganização do sistema de ensino na Escola Normal, expandindo-se posteriormente a demais modalidades de ensino. Algumas das alterações foram: o ensino primário tornou-se de longa duração, com anos 8 divididos entre elementar e complementar; a criação dos “grupos escolares”, que consistem nas primeiras escolas primárias organizadas em um edifício específico com várias salas, diversos professores e uma divisão de classes por níveis de conhecimento em um ensino graduado; a ampliação do currículo da Escola Normal com matérias científicas; a criação da escola-modelo integrada à Escola Normal; e o prolongamento do curso para quatro anos com a exigência de exames, com uma cultura mais enciclopédica, para ingresso (TANURI, 2000).

Segundo Margotto (2019), na Lei nº 88 de 8/9/1892, ocorreu menção primeira à Psicologia, no currículo do curso normal, com a disciplina de Psicologia e Moral, entretanto logo foi suprimida pela Lei nº 169 de 8/9/1893. Nessa época, a disciplina de Psicologia aparecia, de forma descontínua e não generalizada, em todas as Escolas Normais existentes, apenas em 1912, seu ensino ocorreu mais sistematicamente, principalmente, nas unidades federativas de São Paulo e do Distrito Federal, que até então era a cidade do Rio de Janeiro. Em 1928, através de decreto, a Psicologia é introduzida, como disciplina, na grade curricular, em conjunto às matérias de Pedagogia, História da Educação, Didática, Sociologia, Puericultura e Higiene (ANTUNES 2014).

A partir da Primeira República, vieram reformas que fizeram consolidar uma divisão entre dois tipos de formação no magistério, a Escola Normal complementar ou primária e a secundária. Aquela objetivava formar professores e professoras para as escolas preliminares, sendo, para sua preparação, o acréscimo de um ano de prática nas escolas-modelos, ao passo que esta era de padrão mais elevado. Graças a isso, o curso de formação de professorandos/as foi expandido, especialmente, em São Paulo, onde houve um grande aumento nas Escolas

Normais, as quais foram unificadas em um padrão mais elevado, em 1920, sendo posteriormente realizada em outros Estados (TANURI, 2000).

Estas reformas aumentaram um pouco mais o número de Escolas Normais, chamando a União para a manutenção e organização da educação popular e ajudando na administração do desequilíbrio financeiro entre Estados. Não obstante, esta organização, feita pelo governo central, não se concretizou na Primeira República, o que abriu margem para que o currículo escolar fosse feito de acordo com cada Estado. Desta forma, Estados convertidos em polos econômicos do país, como, no caso de São Paulo, conseguiram avançar, através do auxílio dos reformadores e da elite, com as reformas que foram consolidadas em estruturas das escolas novas. Assim, as Escolas Normais de São Paulo serviram de modelos para demais Estados no que diz respeito à reorganização de seus sistemas de ensino, como em Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás, entre outros (TANURI, 2000).

Embora as Escolas Normais, em cada Estado, possuíssem diferenças, em questão de quantidades, de financiamento e de movimentos no sistema de ensino, esta aparente dualidade não só acarretou uma expansão, como também oportunizou “[...] a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário” (TANURI, 2000, p. 71). Ainda que a qualidade não fosse tão alta, o mesmo ocorreu com a expansão das escolas de ensino normal privada, que compensava a demanda existente.

As transformações educacionais continuaram, até depois de 1930, por intermédio dos movimentos de renovação, que aconteceram na década pregressa, em junção a isso, os profissionais da educação, através de publicações, de conferências, de cursos e debates, divulgaram as ideias da escola renovada que defendiam uma educação centrada no aluno ativo e criticava tanto a educação tradicional expositiva, quanto o papel do Estado na educação pública.

A partir disso, houve reformas, como a de Anísio Teixeira com o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932 no Distrito Federal e a de Fernando Azevedo no Decreto 5.884, de 21 de abril de 1933 em São Paulo, que transformaram a Escola Normal em um Instituto de Educação, local onde era ministrado “[...] cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores” (TANURI, 2000, p. 73). Em ambos Estados, suas Escolas Normais foram vinculadas às suas respectivas universidades: no Distrito Federal, à Universidade do Distrito Federal em 1935, sendo extinguida em 1939 e, em São Paulo, à Universidade de São Paulo em 1934 com a criação de uma seção de Educação da Faculdade

de Filosofia, Ciências e Letras da USP somente em 1938. Os Institutos de Educação surgiram a partir da necessidade de incorporar uma organização e uma sistematização quanto à exigência da pedagogia, buscando se afirmar no campo do saber científico (SAVIANI, 2009). Assim como, em 1939, criava-se o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, iniciada na Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4/4/1939 (TANURI, 2000), inserindo no curso de Pedagogia a disciplina de Psicologia educacional.

O currículo, nessa época, era composto por disciplinas pedagógicas divididas em três seções como a Pedagógica – com matérias sobre psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia aplicada à educação – com o ensino de fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; e Sociologia – com fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio (TANURI, 2000).

A pedagogia, que embasava essas Escolas Normais, fundamentava-se tanto nas ideias escolanovistas, quanto na Psicologia Experimental, cujo foco era a medição de aptidões e inteligências, como percebe-se nas considerações de Tanuri (2000, p. 72), que diz sobre a “escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são as palavras-chave da época”. Para Margotto (2019, p. 63), estas transformações graduais no currículo da Escola Normal repercutiram na preocupação, não só com a valorização da prática, mas também com a teoria educacional embasada nos parâmetros científicos relevantes para a formação docente. Assim, apareceram, com mais frequência, aulas dedicadas à Psicologia e, conseqüentemente, a importância de tal disciplina se justificava “para explicar problemas referentes ao ensino ou justificar o emprego de métodos de ensino e outras questões que fazem parte da teoria educacional”, apresentados em diversos periódicos e artigos destinados ao professorado da época.

Segundo Margotto (2019), o espaço, que a Psicologia adquiriu paulatinamente para a formação do professoral, está atado à relação do exercício profissional docente calcar-se na responsabilidade do saber e na sua transmissão. Estes dois aspectos abrem margem à necessidade de não apenas saber o conhecimento, como também encontrar o melhor modo de fazê-lo e de transmiti-lo, e, com base nisso, propiciar à Psicologia a incumbência de trazer as possibilidades de aumentar a eficácia da prática e ensino dos professores e professoras.

Algumas das Escolas Normais, que destinaram atenção às questões psicológicas de forma significativa, foram as de Belo Horizonte, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Fortaleza e São Paulo. Estas escolas difundiram testes pedagógicos e psicológicos, produções de livros e materiais didáticos sobre psicologia para o curso Normal e outras pesquisas na área da psicologia e educação com grandes representantes e pioneiros do meio. Em destaque, há a

Escola Normal de Salvador com a participação de Isaias Alves, um educador bem expressivo na disseminação de estudos psicológicos, principalmente, no que concerne a testes de inteligência; a Escola Normal do Rio de Janeiro com a colaboração de Manoel Bomfim (1868-1932), professor de Pedagogia e Psicologia que produziu inúmeros cursos e livros em psicologia; a Escola Normal de Fortaleza com a participação de Lourenço Filho, um educador e gestor catedráticos de Psicologia, que contribuiu com pesquisas tanto para a educação sobre atenção e maturidade para leitura e escrita, quanto para testes avaliativos sobre essa capacidade nas crianças; as Escolas Normais de Belo Horizonte e Recife tiveram papel importante na expansão da psicologia na formação docente e na educação, foi justamente através da articulação da Escola Normal com a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico⁴ de Belo Horizonte que o Instituto de Educação foi criado por volta da década de 40, tendo como grande contribuinte a psicóloga Helena Antipoff. Como principais contribuições da Escola Normal de Pernambuco⁵, produziram diversas pesquisas, advindas do Instituto de Psicologia de Pernambuco, como os testes coletivos para seleção de alunos na Escola Normal, além de ser um dos institutos pioneiros na educação de “deficientes mentais”, fundado por Ulisses Pernambuco (1892-1943). Quanto à Escola Normal de São Paulo, seu aporte refere-se ao ensino de Pedagogia e Psicologia ministradas por especialistas estrangeiros, que ensinavam as teorias psicológicas em voga na Europa e nos Estado Unidos, bem como as pesquisas e as produções de seu laboratório com a participação do psicólogo italiano Ugo Pizzoli (1863-1934) no papel de coordenador e organizador do Laboratório de Psicologia da Escola Normal em 1914.

Por volta de 1946, vigorou a reforma de âmbito nacional, o Decreto-Lei nº 8.530 de 46, da Lei Orgânica do Ensino Normal. Tal lei estruturou a organização da formação em dois ciclos: um em nível ginásial, com duração de quatro anos, em Escolas Normais regionais, para formar regentes, e outro em nível colegial, com duração de três anos em Escolas Normais e institutos de educação para formar professores do ensino primário. Em seus conteúdos, de

⁴ Criada no ano de 1929, a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico ministrava cursos para professores/as primários, e contava com um Laboratório de Psicologia Experimental. Estudos sobre “inteligência, ideias e interesses das crianças, a relação entre o meio social e a aprendizagem, vocabulário, orientação e seleção profissional, homogeneização de classes escolares, tipos de personalidade, memória, motricidade, fadiga, julgamento moral, além da adaptação e criação de numerosos testes para medidas psicológicas e verificação do rendimento escolar.” Desativado em 1946, sem causa definida, teve como principal representante a psicóloga Helena Antipoff (assistente de Claparède). (FAZZI; OLIVEIRA; CIRINO, 2011, p. 58-59).

⁵ A Instituição de Psicologia fundada em 1925 foi considerada uma das primeiras instituições “cientificamente e autônoma a funcionar no Brasil”. Teve como fundador Ulisses Pernambuco de Mello Sobrinho (1892-1943) que também exerceu a direção na cadeira de “Psicologia e Pedagogia” na Escola Normal do Estado, e fundou a escola pioneira para crianças excepcionais, anexas à Escola Normal em 1925. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200012>. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

forma geral, os cursos normais de ciclos ginásiais abarcavam disciplinas de culturas gerais, muito similar àquilo que era criticado nas antigas Escolas Normais, enquanto, nos ciclos colegiais, os conteúdos englobavam os fundamentos da educação, contemplados desde as décadas de 1930 (SAVIANI, 2009).

Após o Golpe Militar de 1964, a atenção à literatura educacional, ao treinamento de professores/as e ao currículo focou nos aspectos internos da escola, isto é, nos “meios” para a modernização da prática docente, na “operacionalização” instrucionais e comportamentais para “controle e coordenação” das atividades, nas “metodologias e técnicas” de avaliação, no uso de novas tecnologias nas áreas educacionais, em especial, nos recursos audiovisuais, com o objetivo de tornar a escola mais “eficientemente produtiva” no sentido de técnica, em que só prepara os indivíduos para o trabalho, através de um discurso desenvolvimentista econômico do país e da segurança nacional. Segundo Tanuri (2000), a teoria embasada na produção pedagógica vinha da Teoria do Capital Humano e de uma visão tecnicista de educação. Tal visão aumentou as divisões do trabalho pedagógico, criando-se os serviços de supervisão, que adentrou a formação de especialistas no currículo do curso de Pedagogia pelo Parecer 252 de 1969.

Durante as décadas de 60 e 70, começaram também a surgir as primeiras iniciativas de formação de professores primários em nível superior. O documento do Parecer do Conselho Federal de Educação (Parecer CFE 251/62), por exemplo, faz menção aos currículos dos cursos de Pedagogia para o apoio aos ensaios de formação superior do professor primário. Outro documento importante é o Parecer CFE 252/69 que aborda a modificação do currículo mínimo, além da referida menção que garantiu aos formados em Pedagogia o exercício do magistério primário, desde que tivessem feitos estudos ou cursos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Segundo Tanuri (2000), estes pareceres contribuíram, de forma legal, para a alteração posterior nos currículos dos cursos de Pedagogia das décadas de 80 e 90, e, aos poucos, extinguiram a formação de professores/as primários em nível médio, iniciando primeiramente nas regiões mais desenvolvidas.

De acordo com Tanuri (2000), no que se refere à Escola Normal, este período foi marcado por uma grande descaracterização da profissão de professores/as em virtude da deterioração do currículo no ensino normal e da desvalorização do magistério, a qual se agravou ainda mais no decorrer da Ditadura Militar, com o aumento do ensino médio para conteúdo geral e a diminuição do curso normal ginásial em um ano. Com a Lei 5.692/71, que regulamentava as diretrizes e as bases, alterou-se a nomenclatura ensino primário e médio para primeiro e segundo grau, respectivamente, e tornou a educação profissional obrigatória, o

que reduziu a Escola Normal ginásial a mais uma habilitação profissional, chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Por sua vez, o curso de pedagogia, com a Lei 5.540/68, teve seu currículo modificado por habilitações técnicas fracionadas com o objetivo de formação de especialistas tanto para área de docente nas Escolas Normais, quanto para os/as professores/as primários. Desta forma, a criação da HEM contribuiu não apenas para que o *status* de escola ou curso, que a Escola Normal possuía, diminuísse, mas também para que os cursos de formação de especialistas e professores dessas escolas se extinguissem dos Institutos de Educação, restando somente os cursos de Pedagogia e as HEMs.

Na HEM, o currículo em vigência dividia-se em duas grandes categorias de conteúdos: um núcleo comum e geral, que era obrigatório em âmbito nacional, nas áreas de comunicação e expressão e de estudos sociais e ciências; e outro para a formação especial, que contemplava os fundamentos da educação, na perspectiva biológica, psicológica, sociológica, histórica e filosófica, da estrutura e do funcionamento para o ensino de 1º grau e a didática junto com prática de ensino. Fato que não mudava muito em relação aos currículos anteriores. Porém, como pontua Tanuri (2000), também houve a possibilidade de fracionar os cursos em habilitações específicas, surgindo, assim, a divisão do magistério em escolas maternais e jardins-de-infância, da 1ª à 2ª série, da 3ª à 4ª, da 5ª à 6ª e assim por diante, com disciplinas específicas na área para cada uma, que poderiam variar de acordo com o regime de cada Estado.

Essa fragmentação na educação, resultado da tendência tecnicista, consolidou a criação de várias disciplinas específicas para cada habilitação, que em sua maioria eram habilitações dispersas entre tantas outras, ocasionando uma precariedade nas formações (SAVIANI, 2009). Sem mencionar na questão de que a formação do curso Normal foi trocada por uma habilitação na escola de 2º grau, ou seja, diminuiu-se a carga horária das disciplinas voltadas aos conhecimentos pedagógicos. O esvaziamento da Escola Normal, a perda de identidade e a descaracterização culminaram no fechamento de muitos cursos normais após as reformas feitas na Ditadura. O ensino nas HEMs foi duramente criticado no que se refere às questões entre teoria e prática, conteúdo e método, núcleo comum e parte profissionalizante, dicotomias estas que não dialogavam com a realidade da sala de aula, além do desprestígio social, da falta de docentes qualificados ao curso, devido à responsabilidade de ter que ministrar muitas disciplinas, e da falta de experiência com o ensino no 1º grau (TANURI, 2000).

Em meio a tantas críticas e descontentamentos, por volta dos anos 80, em 1983, foram criados vários Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) com apoio

técnico e financeiro do Ministério da Educação, que foi paulatinamente expandindo os CEFAMs por todo o país. De acordo com Tanuri (2000), os CEFAMs contribuíram para uma melhora na qualidade de ensino de formação docente, entretanto, em muitos Estados, não houve incentivos para ampliação de ações de aperfeiçoamento e de formação continuada, assim como não existiam quaisquer políticas para a entrada de egressos nas redes públicas, o que culminou em sua descontinuação. Tanuri (2000) explica que um dos motivos pela descontinuidade administrativa do Ministério de Educação é troca de cinco titulares na pasta entre 1985 a 1989.

Concomitantemente aos esforços para a criação de projetos e para a melhoria na formação de docentes nos anos 80 e 90, ocorreram grandes movimentos que buscaram novamente a identidade do/a profissional de educação. Desta forma, novas concepções de uma educação docente, em que o ensino é a base identitária de todo o profissional da educação, foram adotadas, como princípio da maioria das instituições de formação, que o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação desde os anos iniciais da escolaridade até a formação unitária do/a pedagogo/a (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Assim, o crescimento da importância da educação fez surgir outros cargos necessários à educação, como de supervisor, diretor de escola, inspetores e orientadores educacionais, cuja responsabilidade de formação cabia também aos cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) assinala que, depois da Ditadura Militar, os movimentos dos educadores alimentaram uma expectativa na melhoria da formação docente. Entretanto, a nova LDB de 1996 não atendeu a esta expectativa, principalmente, em razão de nivelação da formação por baixo, que oferecia uma alternativa aos/às professores/as a formação tanto pelo curso de Pedagogia, quanto pelos Institutos Superiores de Educação e/ou as Escolas Normais Superiores. Tais institutos possuíam uma formação com nível de segunda categoria, com curta duração e de forma aligeirada. Tanuri (2000, p.85) evidencia que existe uma

(...) diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública. Assim, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (Brasil, 1997). Assim, tais dados não reforçavam a ideia de adoção do modelo único de formação em nível superior.

Embora numerosas conquistas legais foram alcançadas para a formação de professores/as em nível superior, a partir da década de 90, ainda existem muitas lacunas e vários problemas no que diz respeito à formação no curso de Pedagogia. Atualmente, as diretrizes curriculares nacionais e a homologação, em 2006, da LDBEN 9.394/96 fornecem referências e parâmetros às instituições para se planejarem quanto à formação e à educação de professores e professoras. O quadro, desenhado em relação à formação pedagógica, é de descontinuidades, ainda que sem rupturas, não encontrou, até hoje, um caminho satisfatório (SAVIANI, 2009).

Como bem pode ser percebida, a história da formação pedagógica possuiu várias alterações e mudanças significativas que caminharam junto às alterações ocorridas na sociedade. Entre ensaios e reformas educacionais, existiram os conceitos da época que foram materializados nessas formações. Desta maneira, os sistemas de ensino surgiram paulatinamente conforme à necessidade de expansão da educação e da formação para o trabalho. Entretanto, tal necessidade, muito mais do que uma visão de um bem comum a todos, está ligada ao projeto de modernidade de um sistema capitalista, imbuído de ideias nacionalistas e liberais, utilizando-se de uma lógica do progresso, mas que, em verdade, estimularam muito mais os preconceitos com as diferenças e mostraram-se indiferentes em relação à natureza e ao ambiente, tudo em favor da hegemonia da classe dominante, dentro das relações de poder. Aliado aos interesses dominantes, assim estavam os conhecimentos da Psicologia, que se enveredaram por caminhos que camuflaram, durante muito tempo, os reais problemas da sociedade.

Ao longo destes percalços, a Psicologia foi, cada vez mais, sendo convocada a embasar a educação, principalmente, os cursos de pedagogia, e, atualmente, exerce uma grande influência para a formação de professores e professoras da educação básica, em especial, na área da Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental por meio da PD, a qual se faz presente nas grades curriculares. No entanto, é preciso entender os conceitos por trás da PD, o que será abordado no próximo capítulo, com vistas à introdução a seu respeito e a sua influência na educação.

CAPÍTULO II. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a respeito da Psicologia do Desenvolvimento Humano (PD) através de alguns autores, como Dessen e Costa Jr., Piletti, Rossato e Rossato, entre outros pesquisadores da área, a fim de compreendermos o vasto campo que engloba esta subárea da Psicologia ou novo ramo da ciência. Em seguida, discutiremos a dificuldade e a complexidade que são de definir os objetivos, os métodos e os objetos da PD. Apresentados os aspectos gerais, aprofundar-nos-emos em algumas implicações e repercussões as quais as teorias do desenvolvimento têm gerado nos contextos educacionais, pedagógicos e políticos, para posteriormente discorrermos alguns aspectos importantes sobre críticas e reflexões feitas a esta área da Psicologia. Particularmente, procuramos pontuar questões a respeito de suas origens e algumas implicações de ideias sobre o desenvolvimento e da criança e sobre a infância para entendermos determinados percursos que a PD trilha até atualidade. Por fim, pretendemos discutir um pouco sobre os novos caminhos que a PD tem buscado para superar tais críticas.

2.1 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A PD é uma área da Psicologia, que estuda as mudanças no desenvolvimento do ser humano durante todo o seu processo de vida. De acordo com Biaggio (1988), há uma dificuldade em se conceituar a PD por se tratar de uma ciência muito ampla que envolve muito mais que apenas estudar mudanças em determinadas faixas etárias, mudanças essas relacionadas ou ao organismo, ou ao comportamento, ou à idade cronológica, como foi considerado por alguns estudiosos em meados do século XX. Mota (2005, p. 106) explica que “o desenvolvimento humano envolve o estudo de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo ciclo da vida. Desta forma, faz interface com diversas áreas do conhecimento como: a biologia, antropologia, sociologia, educação, medicina, entre outras”.

Segundo Mota (2005, p. 107), a PD é melhor definida como o “estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida”.

Piletti, Rossato e Rossato (2018, p. 18) evidenciam que esse estudo do percurso da vida engloba perspectivas de continuidades e de rupturas relacionadas com as mais variadas

questões como “afetivo-emocional, social, físico-motor e intelectual, em que as influências dos aspectos biológicos, sociais, culturais e físicos são consideradas”. Por haver esta interdisciplinaridade entre tantas áreas científicas, além da exigência de uma metodologia de pesquisa própria, Mota (2005) aponta que a PD é nomeada de “Ciência do Desenvolvimento Humano” para alguns autores, como Dessen e Costa Júnior (2008) e os estudos de Bronfenbrenner (1917-2005), a exemplo (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2008).

Biaggio (1988, p.22) comenta que, embora muito estudiosos da PD buscam englobar o estudo do desenvolvimento em todo o percurso da vida, na prática muitos estudos exploram somente a infância ou a adolescência, não conseguindo enquadrar a abrangência do ciclo da vida “convincentemente em suas teorias”. Entretanto, Piletti et al. (2018) evidenciam uma tendência mais atual de estudar o desenvolvimento ao longo de toda a vida, por exemplo, os estudos sobre a velhice, que buscam rupturas com estudos clássicos focados apenas nos períodos iniciais da vida (infância e adolescência). Com isso, evidencia-se que os estudos em desenvolvimento não devem apenas se resumir a determinadas faixas etárias encaradas como “universais”.

Desta forma, Barros e Coutinho (2020) explicam que a PD se configura como um conjunto de teorias, utilizadas e compreendidas em vários campos e práticas profissionais, sem necessariamente se constituir matéria de estudos dos pesquisadores. É o que ocorre no caso da área da saúde e, com grande ênfase, da educação, principalmente a Educação Infantil. Assim, o estudo do desenvolvimento humano se configura em um cenário complexo dentro da área da Psicologia por abranger diversas perspectivas e se atrelar a outras áreas da Psicologia, como a Psicologia Educacional, Psicologia Social e Psicologia da Personalidade, em exemplo.

Segundo Barros e Coutinho (2020) a PD, em seu escopo, engloba uma diversidade de objetos de interesse e de campo da Psicologia. Entretanto, a diferenciação da PD para as demais áreas da Psicologia está na investigação a respeito do desenvolvimento humano focado no ciclo de desenvolvimento de forma integral sem o intuito de focalizar em uma única fase, etapa ou fenômeno do processo, procurando articular com o seu contexto maior e longitudinal. Contudo, ligada à sua base histórica, a PD é marcada pelo tempo, porque foi formulada a partir das investigações e da invenção sobre a infância como etapa delimitada. Por isso, o autor e a autora enfatizam a demarcação das perspectivas históricas para as definições realizadas, pelo fato de os distintos momentos exercerem diferentes contornos nessas definições em cada época.

Os aspectos abrangidos pela PD são três grandes grupos: o desenvolvimento físico, o cognitivo e o psicossocial. Todos eles, embora sejam estudados separadamente, estão

entrelaçados e são codependentes, afetando um ao outro. Papalia e Feldman (2013) explicam cada um destes domínios, sendo o desenvolvimento físico, a parte fisiológica que engloba o crescimento do corpo e do cérebro, a construção das habilidades motoras e a saúde, ao passo que o desenvolvimento cognitivo está relacionado ao pensamento, como memória, atenção, aprendizagem, criatividade, linguagem, raciocínio, etc. Já o psicossocial é constituído pelos aspectos emocionais, sociais e de personalidade.

Piletti et al. (2018) já apresentam diferentes enfoques de estudos da PD que englobam as questões de mudança do ser humano em diversos aspectos, sejam genéticos, ambientais, emocionais, culturais e sociais, que interagem com os desenvolvimentos interno e externo. Entretanto, em cada estudo, os enfoques dados ao desenvolvimento são diferenciados por questões ambientais e genéticas, como as teorias maturacionais, ou por interações sociais, hereditariedade e ambiente, como as teorias interacionistas e socioculturais.

Tal divisão de enfoques ainda é bastante debatida no sentido da necessidade em se trabalhar interdisciplinar e transdisciplinarmente, já que a complexidade do desenvolvimento humano abrange muito mais do que apenas a Psicologia, e sim várias áreas. Dessen e Costa Jr. (2008) buscam elucidar e trazer enfoques e metodologias novos que englobem as diversas áreas para as pesquisas em desenvolvimento humano, tecendo contribuições e explicações sobre as dificuldades, polêmicas e contextos históricos e metodológicos. A integração destes estudos acontece por meio do entendimento da complexidade envolta do desenvolvimento humano num processo dinâmico, não linear, através das interações de aspectos biológicos e culturais, que não pode ser estudado unicamente por uma área e muito menos pela “simples transposição de conceitos de uma disciplina para outra” já que são necessários estudos antecedentes para verificar a existência de paralelismo desses conceitos em diferentes áreas (DESSEN; GUEDEA, 2005, p. 18). Entretanto, como pontuam Piletti et al. (2018), ainda há muitas ciências que trabalham do ponto de vista unívoco dos estudos do ser humano, sem considerar as diversas possibilidades e maneiras de conhecer as contribuições das demais áreas.

Contudo, vale ressaltar que existem muitas críticas à PD referentes aos ditames de regras e de normatizações para cada etapa da vida, utilizando-se da cientificidade ao longo do tempo. Isso culminou na definição de expectativas em acumular habilidades e capacidades que classificou aqueles, que conseguiam, como os ditos normais, sendo colocados em categorias universais e gerais, padronizando, assim, a vida. Desta forma, à PD, cabe rever suas práticas e questionar a respeito de para quem ela está servindo e como pode ser feito para

contribuir de fato para o desenvolvimento humano e a sociedade (PILETTI, ROSSATO; ROSSATO, 2018).

2.2 A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO

Ao entender que algumas delimitações da PD como um campo que explica as mudanças, as evoluções e as constâncias do indivíduo ao longo de sua trajetória de vida, de forma sistematizada e organizada, entende-se quais perspectivas a Psicologia possui para a educação do ponto de vista da PD. Posto que, se a psicologia da educação visa às investigações sobre o que as pessoas pensam, como se sentem e se comportam nas relações educacionais, no processo educativo e no contexto escolar, a PD, por meio do estudo das transformações do indivíduo para compreendê-las, busca, em uma de suas finalidades, a formulação de fundamentos para uma teoria geral do desenvolvimento humano que vai estabelecer subsídios para entender-lhe a complexidade (POLONIA; SENNA, 2008).

Tal complexidade no desenvolvimento humano só é possível de ser entendida na consideração das interações, nos padrões, que se constituem ao longo do tempo, e nas influências mútuas que ocorrem, sejam elas em contextos micros, como família, escola, amigos etc., seja em macros, como sistemas de crença e cultura, de formas diretas ou indiretas das relações interpessoais (POLONIA; SENNA, 2008).

Piletti et al. (2018) explicam alguns pressupostos básicos da abordagem da Psicologia, que entrega ao desenvolvimento o objetivo de compreender o surgimento de suas concepções. Desta forma, a dualidade cartesiana estabelecida, ao longo do tempo, favoreceu para estabelecer embasamentos para teóricos na explicação entre o desenvolvimento sobre o ambiente versus a hereditariedade. Assim, as perspectivas do desenvolvimento enfatizam alguns fatores ou abordagens para as diferentes origens para as mudanças ocasionadas, durante a vida, no qual Piletti et al. (2018) consideram e explicitam quatro ênfases.

O primeiro a citar descreve o desenvolvimento sob a ênfase hereditária (inatismo), que o concebe como algo puramente maturacional e natural, ou seja, as mudanças e as características, passadas geneticamente como herança, floresceriam com o tempo. Do ponto de vista histórico, exerceu muitas influências da Psicologia, principalmente, nos estudos sobre o desenvolvimento humano durante o século XIX, e, embora não se discuta mais essas

proposições diretamente, é possível encontrá-las nas teorias da Sociobiologia, que emergem inclusive formulações do darwinismo social⁶ renovado (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

A segunda perspectiva aponta para o desenvolvimento sob a ênfase do ambiente (empirista), em que a experiência e o ambiente vão definir as condições e as direções do desenvolvimento, dando margem para a orientação de que o fator hereditário não teria influência nenhuma, apostando que qualquer criança poderia ser moldada ao bel prazer. Desta abordagem, os behavioristas e comportamentalistas apresentavam tal influência ao evidenciar em suas teorias o foco no ambiente com estímulos e treinamentos que condicionariam a respostas desejadas, sendo que o comportamento observável era a metodologia e os dados que comprovavam suas hipóteses.

O outro aspecto está ligado à interação ambiente-hereditariedade, que assume uma visão interacionista entre ambiente e hereditariedade, o indivíduo se constitui e se caracteriza pelos dois em consonância às suas interações com o meio, sem a garantia de que surjam tendências a ressaltar um ou outro aspecto.

E, por fim, a visão de desenvolvimento em uma ênfase sócio-histórico cultural, que compreende as dimensões de sociedade e de ser humano estabelecidos dentro de uma mesma realidade a ambos impactam, de forma que se torna condição essencial do ser humano. Surgida no século XX, essa visão considera que o desenvolvimento é resultado das interações entre os indivíduos e os contextos culturais e históricos, uma vez que, ao desconsiderar o ser humano de sua realidade social, a Psicologia oculta aquilo que é cultural e histórico do indivíduo para conceber como algo natural e universal, como fixos e impossibilitados de alteração (BOCK, 2000).

Assim sendo, entre essas bases de entendimento da origem do desenvolvimento, surgem as diversas abordagens e perspectivas teóricas que buscam estudar e explicar o Desenvolvimento Humano, na área da Psicologia, por meio de uso de metodologias, teorias, abordagens e princípios teóricos distintos, fundamentadas por concepções de ser humano, de

⁶ O Darwinismo social, teorizado por Hebert Spencer, incorpora o olhar biologizante para uma leitura sociológica e prática política liberal. Influenciado pela teoria de Darwin, defende a teoria da evolução aplicada na sociedade com sobrevivência dos mais aptos, sem qualquer intervenção do Estado, como forma a justificar as desigualdades sociais. Nas palavras de Gouvêa e Gerken (2010, p.70) “Spencer pode ser considerado um dos principais representantes do chamado liberalismo cientificista, perspectiva que se fez fortemente presente a partir da segunda metade do século XIX. No diálogo com o darwinismo social propugnado pelo autor, a teoria político-econômica liberal sofreu uma inflexão em que os princípios da ciência biológica passaram a informar não apenas uma leitura sociológica, mas uma prática política. Assim é que o liberalismo cientificista resignificaria e configuraria uma nova roupagem aos princípios das teorias político-econômicas do liberalismo clássico do século XVIII, justificando e naturalizando as desigualdades sociais”.

mundo que não isentam as questões históricas e temporais pelas quais se constituem. Tais abordagens também se encontram entrelaçadas nas bases teóricas da educação.

Entretanto, é preciso compreender algumas diferenças referentes àquilo que é constituinte da PD daquilo que foram pressupostos pedagógicos baseados nessas teorias, já que essas pedagogias englobam e são bases das formas didáticas e pedagógicas da prática escolar. Sendo assim, Polonia e Senna (2008) vão identificar alguns equívocos que podem ocorrer nos estudos dos processos educacionais referentes a alguns limites inerentes da ciência do desenvolvimento. Como ponderam se tratar de um

[...] fenômeno tão complexo como o ser humano e sua aprendizagem também estabelece limites para cada ciência envolvida na compreensão do ambiente educacional, sendo uma visão simplista e equivocada pensar que a psicologia e, especialmente, a psicologia do desenvolvimento e da educação podem mitigar e responder todas as questões que geram certas ansiedades aos educadores. (POLONIA; SENNA, 2008, p. 192)

Segundo as autoras supracitadas, algumas condições e preocupações que merecem ser evidenciadas para tentar evitar alguns equívocos nestas proposições da PD para a educação são:

Quadro 1- Requisito reflexivos para evitar introdução de fontes de erros na utilização da educação pela Psicologia do Desenvolvimento

Requisitos de reflexão	Explicação
Evitar as transposições simples e sem adequação	É importante tomar cuidado para não considerar como verdade única e universal o corpo teórico impregnado de valores e crenças de certa sociedade ou grupo sem analisar e entender o contexto no qual ele será inserido ou aplicado.
Considerar as configurações multidimensionais do indivíduo e os cenários distintos de que este participa.	As configurações multidimensionais do indivíduo e seus distintos cenários de participação devem ser expressos nos diversos campos do conhecimento e na investigação de determinado fenômeno em questão.
Evitar a ênfase na vertente psicológica quando se trata da complexidade do fenômeno educativo	É preciso levar em consideração outros fenômenos que englobam alguma situação/problema educacional, que são complexos e de ordem que envolve outras esferas de conhecimento que só a psicologia não dá conta.
Considerar a criticidade nas aplicações dos conhecimentos da psicologia	Ações pedagógicas precisam analisar criticamente os contextos e a aplicabilidade dos conhecimentos psicológicos em sua prática, em que se utiliza do discurso psicológico indevidamente para rotular ou mascarar e alimentar questões equivocadas, com elaboração de fórmulas mágicas e técnicas que propagam equívocos educacionais.
Transcender os aportes teóricos e sugerir um projeto transdisciplinar de pesquisa	Elaborar projetos transdisciplinar no qual a geração de pesquisas educacionais e psicológicas seria fundamental para retroalimentar e fomentar novos campos de investigação. Embora concretamente ainda não haja este intercâmbio na constituição dos conhecimentos nas pesquisas entre as ciências do desenvolvimento humano e da educação.

Fonte: Elaboração própria utilizando as citações diretas e indiretas das autoras Polonia e Senna (2008, p. 192-193).

No quadro 1, é possível compreender algumas das críticas, feitas da Psicologia à educação, pela falta de atenção a alguns pontos e requisitos que precisam ser considerados ao pensar nas possibilidades de aplicação, de uso e de embasamento teórico da PD, expressando, assim, também os limites que a própria Psicologia encontra em sua ciência. Embora as teorias são importantes para embasamento e princípios, que orientam cada campo de conhecimento, enriquecendo e apontando os próximos caminhos nas pesquisas nas próprias áreas, elas devem ser repensadas quando utilizadas em outras áreas do conhecimento (POLONIA; SENNA, 2008).

2.3 O DEBATE DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A PD para a educação pela sua base epistêmica acarreta, quer ou não, uma série de debates, de mudanças conceituais e formativas e de equívocos, sem mencionar as próprias contribuições para a formação docente. Desta forma, é preciso entender os debates, as críticas e as reflexões que acontecem em relação à Psicologia e à educação, sem, entretanto, simplificar a complexidade que advém em todas essas relações de críticas, mas como forma de pensar não apenas nas contribuições, mas naquilo que precisa refletir e avançar.

Com efeito, Miranda (1992) acentua sobre os movimentos de subdivisão da Psicologia para uma Psicologia dos educadores, integrada nos cursos de pedagogia como a Psicologia da Educação, com o argumento de que as especificidades das questões educacionais devem ser os objetos de investigação, dispondo-se da perspectiva dos conteúdos e métodos psicológicos, para retornar ao ponto de partida, que é a prática educativa. Com isso, essa autonomização da “psicologia dos educadores” nos moldes de uma psicologia da educação diferente da clássica Psicologia, vista nas discussões dos anos 90, no qual Miranda (1992) evidenciou em seu artigo *A Psicologia dos psicólogos e a Psicologia dos educadores*, não reflete outras implicações referentes ao conteúdo da Psicologia.

Miranda (1992, p.74) pontua que pensar em uma “psicologia dos educadores” e outra dos psicólogos é desconsiderar “[...] as próprias definições conceituais, metodológicas, epistemológicas” da Psicologia, em razão de a Psicologia ser uma área que possui uma multiplicidade de teorias e paradigmas para explicar um mesmo problema, questão ou campo, sem possuir os métodos equivalentes, o que acarreta para si, como ciência, algumas das problemáticas epistêmicas e históricas, que, por vezes, não é considerado na área da educação.

Embora existam determinadas produções psicológicas voltadas mais para as questões educacionais que outras e alguns autores da psicologia dedicados mais às questões de desenvolvimento que outros, isto não interfere na existência de uma infinidade de sugestões inexploradas que muitas vezes não são aproveitados pela educação. Desta forma “quando definimos os limites do que é e do que não é Psicologia da Educação, estamos sempre, em favor de determinados critérios adotados, arbitrando um recorte particular e específico, com relação à Psicologia como um todo” (MIRANDA, 1992, p.74).

Assim, é possível observar algumas tendências, explicitadas por Kramer e Jobim e Souza (1991), que, ao debaterem sobre as propostas teóricas de Jean Piaget e de Lev S. Vygotsky⁷ nas políticas educacionais, constaram a propagação de propostas pedagógicas alternativas, embasadas nas teorias de Jean Piaget, como redentoras dos problemas educacionais nos anos 70, o que ocasionou, e possa se dizer que ainda não se extinguiram, equívocos em interpretações e meras transposições dos experimentos de Jean Piaget para a educação, pontuadas também por Polonia e Senna (2008).

Estas teorias do desenvolvimento infantil englobam não apenas a concepção do/a professor/a, mas norteiam também as políticas públicas educacionais, sejam elas na formação continuada, no desenvolvimento de materiais didáticos, nas diretrizes e leis, nas propostas pedagógicas, nas metodologias, nas estratégias dos recursos humanos envolvidos e assim por diante. Sob este sentido, ao tratar das teorias educacionais e das políticas públicas, Kramer e Jobim e Souza (1991, p.70) pontuam que é preciso repensar o ensino das universidades e dos sistemas de ensino quanto a utilizar as teorias como redentoras dos problemas educacionais e os conhecimentos científicos como algo acabado, verdadeiro ou inquestionável, pois, se assim os fossem, na verdade, seriam mais “[...] um conhecimento cristalizado, mofado e aprisionador”. As autoras (1991, p.70) realçam que seguir nessa noção não contribui efetivamente para uma educação de qualidade, sendo necessário garantir o acesso aos vários conhecimentos dos mais diversos campos na provisoriedade que os identificam para se evitar “os modismos apressados”, “classificações levianas da prática escolar” e “propostas de mudanças rápidas e superficiais”.

As interpretações dos educadores à própria teoria de Jean Piaget têm produzido métodos que se consideram como “receitas pedagógicas” para o desenvolvimento infantil. Em consequência, segundo Kramer e Jobim e Souza (1991), torna-se uma visão ora fragmentada da teoria de Jean Piaget em estágios de desenvolvimento, que apenas se utiliza da sua

⁷ Nas diversas literaturas a respeito de Lev S. Vygotsky é possível constatar diferentes formas de grafia. Então se optou por essa grafia, exceto em caso de referência e citação.

metodologia de pesquisa como conteúdo escolar e, assim, provocar um ensino de respostas que internalize a ação e a operação em si com a intenção de aceleração do desenvolvimento cognitivo das crianças. Ora em uma visão equivocada de conduzir os educadores a pensar que, como as operações não podem ser ensinadas, o que, cabe aos/às educadores/as, é somente o aguardo pelo amadurecimento da criança, negligenciando o fato de que o processo de estruturação cognitiva depende da qualidade das interações com o mundo externo, além de resumir o papel do/a educador/a a proporcionar conteúdos ‘ideais’ para cada idade e dissociar o conteúdo do acesso a tal conteúdo.

Para além dos equívocos ocasionados com as teorias de Jean Piaget, também existe um grande debate entre Jean Piaget e Lev S. Vygotsky na área educacional. Os dois teóricos colaboram na educação, mas, ao mesmo tempo, são divergentes em pontos bastante polêmicos de acordo com a pontuação de Kramer e Jobim e Souza (1991), principalmente, referentes às questões de pensamento e de linguagem e do egocentrismo infantil.

Porém, para além de uma discussão sobre os autores de teorias do desenvolvimento humano na área da psicologia, é necessário refletir as repercussões advindas da PD nos movimentos dos quais se originou, participou e como isso influencia até os dias atuais.

2.4 ALGUNS ASPECTOS DA ORIGEM E REPERCUSSÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A PD, em sua origem, é herdeira de um conjunto de questões filosóficas e epistemológicas a respeito da natureza e do conhecimento. Por muitas vezes, também foi convocada para testar as teorias concorrentes sob o subsídio de outras áreas como a Biologia e a epistemologia. Estudos sobre a criança, no final do século XIX e início do século XX, tiveram inspirações na teoria da evolução ao comparar animais e humanos por meio de diferentes grupos de pessoas a fim de avaliar o papel da hereditariedade (BURMAN, 2017). Tal qual o darwinismo se tornou referência em produções diversas no campo da Biologia, o evolucionismo igualmente influenciou os parâmetros de se pensar na evolução da sociedade (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Os estudos do desenvolvimento humano perpassaram por diferentes campos, desde a Biologia, a Antropologia, a Psicologia nascente até a Estatística. Ao longo do século XVIII e XIX, as pesquisas sobre a infância até a fase adulta foram correlacionadas à evolução da sociedade, como suporte a demais estudos sobre evolução, raça e progresso, a criança, pois,

útil era como sujeito de pesquisa análogo ao homem primitivo (GOUVÊA; GERKEN, 2010). Teorias evolucionistas, raciais e de recapitulação integram o legado histórico da temática de desenvolvimento humano, de maneira a reverberar e repercutir desde o século XX até os dias atuais na epistemologia das origens da PD (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Embebida por ideários progressistas, durante o século XIX, os conceitos de evolução e de civilização se constituíram como um modelo linear e universal, uma espécie de objetivo a ser atingido, no qual o sentido de civilização solidificou-se na visão etnocêntrica, ou melhor, eurocêntrica, como padrão de maior civilidade em comparação a outros povos. T tamanha era a dimensão cultural voltada aos costumes europeus que se desdobraram para uma perspectiva psicológica (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Como herança da PD e da psicologia em si, foi através de quantificação, padronização e comparação, ou seja, de procedimentos-chave, que se viabilizaram as construções de estudos psicogenéticos. Ao utilizar-se das estatísticas, como principal ferramenta, concedeu o caráter cientificista à área, além de contribuir para práticas de estudos comparativos com grandes populações. Tais estudos de processos do desenvolvimento humano, ao final do século XIX, fundamentavam-se majoritariamente em produções de Herbert Spencer, Charles Darwin (1809-1882) e Willian Preyer (1841-1879) em mesclagem com a chamada estatística social, a qual foi fundamental para a construção do escopo teórico-metodológico (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Tal segmento psicogenético deu margem a estudos de diferenças entre raças e cognições, possuindo como principal precursor Adolphe Quéletet (1796-1874) em 1842. Francis Galton (1822-1911), por sua vez, por meio de pesquisa sobre hereditariedade em indivíduos célebres, investigava a hipótese de que a inteligência seria herdada, além de existir somente em países "civilizados". Ambos estudos embasavam argumentações de uma ciência eugenista, que inclusive foram utilizadas para intervenções políticas em justificativa de um suposto avanço da civilização. Nessa linha de pensamento, havia aqueles que defendiam uma consciência nacional a fim de introduzir a reprodução seletiva e outros eram a favor do aborto, esterilização e eutanásia com o mesmo intuito seletivo. Como consequência histórica, no século XX, a eugenia embasou políticas do Estado da Alemanha na época de Hitler (GOUVÊA; GERKEN, 2010) em nome de uma suposta evolução e desenvolvimento da civilização de progresso.

Lopez, Coutinho e Domecq (2017) destrincharam os termos progresso, evolução e desenvolvimento a fim de provocar estranheza a estes conceitos naturalizados e, com isso, evidenciaram que a semântica de cada palavra sofre à medida que há transformações

históricas. O termo progresso, por exemplo, antes do século XVIII, era mais empregado no meio militar com o sentido de crescimento ou de avanço para frente, a palavra denotaria o significado mais de evolução. No entanto, com o enaltecimento do termo evolução, progresso passou a ser menos utilizado.

O vocábulo evolução, por sua vez, antes do final do século XVII, era usado para expressar o ato de desenrolar livros e pergaminhos, somente, posteriormente, ganhou o sentido que possui hoje: “processos ordenados de mudança, observados em estágios” (p.43). Evolução também era associada à teoria evolutiva, sofrendo concomitantemente oscilações em consonância à popularidade e ao declínio das ideias darwinistas. Entretanto, o termo evolução nunca fora utilizado nas obras de Darwin, em verdade foi popularizada por Herbert Spencer que usou a expressão em seus livros e aplicou as leis da evolução em todos os graus da atividade humana (LOPEZ et al., 2017; GOUVÊA; GERKEN, 2010; GOUVÊA; BAHIENSE, 2011).

Já o termo desenvolvimento, no século XIV, por possuir a mesma raiz etimológica de evolução, o elemento “volv”, que significa rodar, rolar, enrolar, revirar, ou seja, em sentido de se desvencilhar de um invólucro, também era compreendido como a ação de desenrolar algo que está enrolado sobre si mesmo (LOPES et al., 2017). A partir do século XVIII, adquiriu outros valores semânticos tal qual a ação de crescer e desenvolver, em sentido mais figurativo do verbo evoluir. Lopez et al. (2017, p. 43) afirmam que, na psicologia, desenvolvimento “foi sendo interpretado como o desenrolar de uma suposta essência, o desembaraço de uma situação provisória de incapacidades e fragilidades”, principalmente, referente com os estudos da infância. As ideias de progresso, civilização e evolução, entretanto, foram palco que sustentaram preconceitos, racismo, totalitarismo e ditaduras, a produzirem também práticas higienistas na área da medicina.

Quanto parte de um projeto da modernidade, a psicologia foi convocada para sistematizar o desenvolvimento humano como forma de corroborar ao ideal de um sujeito e a crença de aperfeiçoamento da espécie ao longo dos tempos. Perante a esta chamada, suas práticas foram sendo associadas à intervenção e regulação sociais, as quais não consideravam o ponto de vista sociocultural, específica e horizontal, do ser humano, ou seja, donde surgem e se originam as explicações sobre o desenvolvimento, em vez disso, produziu afirmações de caráter universal sobre as trajetórias de vida (CASTRO, 1999).

Salgado (2005) explica que a PD se utiliza do discurso de neutralidade para poder fixar normas que fragmentam em etapas e fases, o amadurecimento e o crescimento dos seres humanos. Embora não seja de exclusividade a busca pela neutralidade na PD, e sim um

objetivo geral das ciências (JOBIM e SOUZA, 1997), a suposta neutralidade, segundo Andrade (2018), não faz sentido, tendo em vista que o principal fim de tal ciência é criar discursos e condutas que prescrevem modelos normativos em uma delimitação entre o normal e o patológico e o aceitável e o desviante.

Outra crítica pertinente à conduta científica na psicologia, ao longo do seu percurso histórico, é o fato de não considerarem o papel da mulher nas pesquisas de desenvolvimento da criança com a alegação de objetividade e racionalidade, posto que o feminino era por demasia histérico e emocional, o que as fariam incapazes de contribuir aos estudos de desenvolvimento de crianças e bebês. Qualquer participação e/ou esforço, inclusive, eram motivos de suspeita, viés ou de descrédito no fazer científico (BURMAN, 2017).

Durante o período da industrialização, o qual emergia em concomitância com tais estudos, a segregação entre trabalho e casa determinou o labor doméstico como inerente ao feminino. E, como este movimento inicial, em que se estudavam as crianças e bebês, era visto quanto a um empreendimento científico, excluíram ainda mais as mulheres. Aliás, Castro (1999) assinala a discrepância no discurso da PD que ora desconsidera as diferenças entre sexos, sob o título de neutralidade de gênero, chegando até mesmo ao descaso, e ora assume uma visão sobre a mulher em uma ótica predominantemente masculina.

Estes estudos de desenvolvimento individual, em conexão a um projeto de caráter mais amplo sobre o desenvolvimento social e econômico (da criança), pressupõem um progresso evolutivo linear de forma hierárquica e ordenada. Ou seja, a desenvoltura da criança está atrelada e amarrada a um modelo socioeconômico de sujeito, ou melhor, um modelo que descreve os gêneros e as raças, institucionalizados e normalizados, sendo necessários para se conquistar o progresso como Estado Nação único. Em outros dizeres, o progresso civilizatório é atado ao desenvolvimento em conjunto de três pilares: individual, social e nacional, que seguem um padrão que, no fim, privilegia a cultura ocidental masculina (BURMAN, 2008).

Por isso, como destaca Burman (2017), que é possível perceber de quais movimentos sociais a PD emergiu e participou, bem como estes determinaram os rumos das pesquisas até a atualidade. Em sintonia aos ideais capitalistas e científicos da época, a PD cooperou com os movimentos sociais que visavam à comparação, à regulação e ao controle da sociedade e grupos em geral através de pautas científicas que normatizam, ou melhor, excluem gêneros e raças de forma a alienar e mercantilizar o sujeito. Até porque a produção científica está historicamente estabelecida, além de ser viabilizada em prol de interesses e movimentos específicos de uma classe social, a qual possui viés político e ideológico, e, a partir disso,

produz discursos sobre as fases do crescimento e do desenvolvimento humano (FERREIRA, 1986).

Broughton (1987) inclusive pontua que a PD está para além de uma mera disciplina científica, ela compõe, em verdade, uma sociedade, como parte integrante de uma instituição social, que influencia comportamentos sociais e participa do processo político. Basicamente, atua ao formular ideias sobre o desenvolvimento, estabelecendo metas e propondo meios para solucioná-lo.

Jobim e Souza (1997, p.41) assinala que “os estudos e as pesquisas psicológicos têm consequências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade” de forma a corroborar para o controle dos corpos e a uniformizar o discurso normativo, reiterando o que é considerado hegemônico, além de embasar uma noção de linearidade e de homogeneização do desenvolvimento, como “[...] parte do pressuposto de que o sujeito inteligível é o sujeito branco, burguês, masculino e heterossexual” (ANDRADE, 2018, p.76).

É perceptível, como já supracitado, que a Psicologia ainda detém, até o presente momento, o domínio sobre as questões, relacionadas à criança, e os conceitos de infância de modo a influenciar continuamente nos estudos de tal fase da vida. Desta forma, a lógica desenvolvimentista, que se enquadra em uma “concepção sequencial, ordenada e fásica da trajetória de vida, onde a infância ocupa o ponto de partida” (CASTRO, 2001, p.19), está de tal maneira tão profundamente enraizada que existe uma real dificuldade no pensar sobre a infância sem imbricá-la a estas normas sistematizadas pela ciência psicológica. Sem mencionar o caráter extensamente moralista que discrimina o bom e o mau caminho a ser percorrido na trajetória de vida.

Ainda sob esta ótica desenvolvimentista, a criança, ao longo da história, além de vista como um ser ‘não desenvolvido’, ‘selvagem’, entre outros atributos, foi descrita como um ser biológico desvinculado de seu seio familiar e material, comparando-a, assim, ao homem pré-histórico, tudo isto no interesse em somente estudar os estágios do desenvolvimento em sua sequência (BURMAN, 2008).

Segundo Burman (2008), o movimento de estudos da criança, no fim do século XIX, representava o que estava por vir das investigações sobre o desenvolvimento em cinco principais tópicos: 1) definiu-se, como objeto de estudo, a mente, entendida como singular e separada do corpo, mas universal; 2) fundamentou-se a visão da mente com base na mente infantil; 3) pressupôs-se o conhecimento como uma capacidade natural e biológica, em que há a existência de um núcleo de desenvolvimento em obediência a princípios biológicos e

orgânicos; 4) participou-se de práticas da Educação, do bem-estar e da Medicina; e 5) institucionalizou-se a antiga dicotomia entre emoção e razão, exercida nas pesquisas científicas, marcadas pelo gênero.

De acordo com a mesma autora, por volta de 1930, demarcou-se, de forma mais nítida, a linha de divisão entre o sujeito, adulto ou criança, da psicologia, voltada à área da medicina, e o da psicanálise com fins de diagnóstico. Ao passo que, no primeiro, o indivíduo era racional, uniforme, consciente e singular, no segundo, questões de emocionalidade, inconsciência, contradição e fragmentação refletiam em aspectos idiossincráticos do sujeito. Ou seja, delimitou-se ali divisor entre a psicologia, que mensura, classifica e racionaliza por conta de seus métodos científicos, e a psicanálise, que estuda o inconsciente, as emoções, a personalidade e afins. Ainda que parecessem contrários, ambos conteúdos se complementavam em uma relação ambígua no processo de diagnose.

Castro (1999) ainda arremata tal pensamento na afirmação de que a PD estaria atrelada ao projeto da modernidade⁸, enquanto este considera a possibilidade de superação da natureza primitiva e animalesca do indivíduo por meio da separação e do controle da emoção em favor da razão e da natureza em prol do homem. Assim, palavras, como controle e previsão, seriam sinônimos da ideia de emancipação do desenvolvimento humano.

A PD, ao estudar a infância, então, mover-se-ia em direção à racionalidade nos modelos de desenvolvimento, tal qual a racionalidade do sistema capitalista, a qual avançava no psiquismo individual com a intenção de formatar o sujeito em um cidadão, típico-ideal, dócil e produtivo, sendo de fácil reconhecimento e controle para um desenvolvimento ordenado e progressivo a caminho de competências maiores e a maturidade (BURMAN, 2008). E, assim, a PD “[...] autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivos-emocionais, psicomotores, sociais, etc.) da infância e da adolescência” (JOBIM e SOUZA, 1997, p.39).

2.5 OS MOLDES DE CRIANÇA REPRESENTADOS PELA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

O pensamento de criança e de infância perpassa por um constructo histórico e cultural, influenciado por diversos pensamentos filosófico, antropológico, sociológico e psicológico.

⁸ “Dentro dos diversos sentidos atribuídos ao conceito de Modernidade, a acepção aqui empregada visa focalizar as transformações sócio-culturais, dentro dos processos mais amplos trazidos pelo industrialismo e capitalismo nas sociedades ocidentais a partir do século passado.” (CASTRO, 1999, p.18)

Tal visão de infância vem sendo moldada até os dias de hoje, não apenas pela construção histórica, mas pela ciência que vai legitimando certos conceitos, construídos conjuntamente e retroalimentados, com as necessidades das políticas públicas que o estado moderno inculcava na ideologia do progresso. A atenção aqui se volta para entender, de forma crítica, o que a PD engendrou sobre a criança e a infância.

Na visão de historiadores, a infância é considerada um fenômeno histórico e não natural, de forma que sua produção esteve vinculada a interesses sociais nos variados campos do saber e de instituições que fortaleceram os objetivos do projeto de modernidade (LIRA; MATE, 2010). Encontra-se, em Ariès (2014), a discussão sobre a infância, como invenção da Modernidade, como é explicitado pelo autor, o sentimento de infância se constrói ao longo da história. Entre os séculos XIV e XV, a criança era vista como subalterna e indiferente, passando a conviver no meio dos adultos e aprendendo sobre os afazeres de um adulto como mini adultos. Já na visão moralista, nos séculos XVI e XVII, dos eclesiásticos, as crianças eram vistas como criaturas frágeis de Deus que precisavam de preservação, de vigília e de disciplina. As primeiras “paparicações” à criança apareceram com a burguesia, que a perceberam como um momento distinto dos demais da vida. Vários fatores levam a uma construção paulatina da visão de criança e infância, que se pode citar: o desenvolvimento da escrita e da escola, o decréscimo da mortalidade infantil, a influência das religiões e as novas formas de vida familiar. Desta forma, o conhecimento a respeito da infância é gerado pela construção histórica, ao mesmo tempo, que gera o conhecimento que se propõe a conhecer (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007).

Lira e Mate (2010) discorrem que a noção sobre infância e criança, em geral, não corresponde aos aspectos associados a elas, em virtude dos contextos históricos e culturais que influenciam a forma como são compreendidas ou aludidas, de forma que esses conceitos mudam e se distinguem no processo histórico. Ao se apropriar da ciência a fim de explicar este período da vida, a infância, ou as características deste grupo de indivíduos, as crianças, constrói-se uma ideia a partir de um ponto de vista, geralmente adultocêntrico, o que limita bastante as explicações.

Com isso, Castro (1999, p.28) explicita que “diferentes representações da infância, presentes no bojo das ditas teorias científicas sobre a criança, emergem a partir de determinadas condições socioculturais da modernidade”. Nesta disputa da construção sobre a infância e a criança, a PD tomou-a para si, como um objeto de estudo, sobre o qual construiu concepções, atitudes e ações a respeito delas.

Neste sentido, ao estudar as habilidades mentais individuais, a Psicologia dedicou-se a contribuir na missão de classificar, de controlar e de normatizar os indivíduos por meio da singularização das diferenças e, a partir do momento que houve esta segmentação por diferença das funções intelectuais, a normatização pôde ser o artifício técnico para distinguir qualquer aspecto da mente e da conduta humana, de forma rápida e relativamente estável, em que a prática está na objetificação da modernidade (CASTRO, 1999).

A criança, então, classificada como normal, é reduzida às idiossincrasias individuais e às determinadas características comuns e universais, estabelecendo-se critérios ou normas de acordo com a idade cronológica. A partir deste sistema de cronologia, o regime capitalista passa a controlar com base no ciclo de vida, de modo a delimitar e dividir os espaços e as oportunidades de participação das pessoas (CASTRO, 2013). Com “a minimização das diferenças” entre os sujeitos e “a maximização das semelhanças” a noção de ‘criança normal’ é modelada em uma abstração de criança ideal-típica, concebida pelas demandas político-institucionais do projeto de escolarização da infância da modernidade (CASTRO, 1999, p. 24).

Burman (2017) explica que, embora a PD tenha mudado atualmente os rumos por conta dos avanços tecnológicos, como as imagens cerebrais nas pesquisas focadas no pré-natal, os estudos da infância continuaram a se estruturar em volta das finalidades em retratar a infância e agora o desenvolvimento embrionário. A partir de uma linha da base evolutiva, algumas explicações são baseadas em suposições evolucionistas de comportamento de adaptação e de sobrevivência em contextos específicos, de maneira a direcionar as pesquisas sobre a infância, principalmente, as de habilidades físicas. Com isso, tratam a infância como a fonte de informação sobre o desenvolvimento do adulto e mostram as associações feitas entre a pesquisa e sua aplicação.

Assim, a preocupação das pesquisas em rastrear o desempenho da criança e do bebê possui valores produtivos do trabalho, de forma que o neném, em analogia ao operador de montagem, é visto como o solucionador de problemas e, com isso, as pesquisas privilegiam as atividades e os produtos que visam melhorar o desempenho e abolir os resultados de aspectos indeterminados ou ambíguos e não instrumentais da conduta infantil (BURMAN, 2017).

Burman (2017) explica que a pesquisa na área da primeira infância é difícil e desafiadora, tanto conceitualmente, quanto tecnicamente, pelo fato de haver um repertório comportamental bem limitado dos bebês para mensurar, de modo a ser muito fácil ocorrer problemas de interpretação sobre as ações dos bebês, surgindo várias argumentações diferentes para um mesmo resultado descritivo experimental. Com isso, a preocupação dos

estudos da infância começa com as questões metodológicas, cheias de relatórios de pesquisa focada nas descrições de aparelhos e técnicas, não que não seja importante, mas as reflexões sobre os objetivos da questão experimental são preteridas em prol do pressuposto de que quanto mais cedo um comportamento é documentado, mais chances de ser inato, ou de que a pesquisa sobre a infância terá sua utilidade somente para intervenções posteriores.

A difusão das noções psicológicas sobre a primeira infância pelas descobertas da Psicologia científica, cada vez mais precoces (BURMAN, 2017), mudou as condições sociais e a forma de atendimento de bebês e crianças. Com as descobertas sobre o desenvolvimento da inteligência e da personalidade do bebê, o conceito social de infância passa a ver que, além da importância dos cuidados físicos ao recém-nascido, os cuidados psicológicos também são igualmente relevantes. Com isso, a cultura e a família tornaram-se imprescindíveis para as questões psicológicas na primeira infância, entretanto tais ideias contribuíram para práticas que levam a criança em direção a um único caminho demarcado por desempenhos conforme a idade, cujas normas psicológicas serão os mediadores das expectativas institucionais, sejam elas educacionais, familiares e sociais, para avaliar o desenvolvimento da criança dentro deste único parâmetro (CASTRO, 1999).

A racionalidade passa, então, a ocupar-se da infância e a reproduzi-la, de modo que “tudo passou a ser minimamente explicado, justificado e tais argumentos invadiram a vida das crianças em todos os sentidos, tempos e espaços” (LIRA; MATE, 2010). Além de acelerar a necessidade de colocar a aprendizagem, racionaliza-se a transmissão cultural por intermédio das teorias de aprendizagem. Assim, cristaliza-se um único tipo de criança em consonância às normativas das teorias de desenvolvimento e de aprendizagem dentro de um universo composto somente pela ciência (CASTRO, 1999).

Eis, então, que surge da institucionalização da obrigatoriedade escolar, a Psicologia se embebeda das práticas de agrupamentos infantil por performance em cada tarefa padronizada, podendo mensurar, comparar, classificar e ordenar as crianças dentro do sistema escolar.

A infância ‘sob medida’, pelo processo de escolarização, trouxe a revelação de um saber “especializado”, os cânones sobre os percursos, dentro do balizamento psicométrico das habilidades e aptidões, cujo trajeto indica uma infância especificada, prescrita e explicada por ser melhor que outros caminhos, de modo a normatizar uma infância (CASTRO, 1999). A criança ideal-típica, feita de escores, é, então, imaginada em comparação com populações estratificadas, como uma espécie de objeto a ser alcançado. No entanto, trata-se de uma mera fantasia por não se basear em crianças reais, sendo mais uma referência para testagem que atende uma construção de ideia a respeito de criança (BURMAN, 2008).

A representação da infância fica circunscrita em um estado ideal, controlado pelo adulto, e a visão de criança limita-se a uma perspectiva de um organismo em formação, desenvolvido em etapas, de acordo com uma cronologia, que a segmenta em setores de desenvolvimento. Assim, as impressões predominantes se referem a uma visão fragmentada sobre a criança em comportamentos e habilidades, jamais considerada por inteiro, como um sujeito que advém de uma classe situada histórica, social e culturalmente. Mesmo que se reunissem todas essas afirmações fracionadas, ainda sim, desconsidera-se o lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a e, por ela, sendo modificada, ou seja, não é algo alcançável (ou almejável?) (JOBIM e SOUZA, 1997). Desta forma, a relação entre adultos e criança, em nossa sociedade, é marcada por uma visão adultocêntrica, com ações voltadas para a idealização de uma infância sob o ponto de vista daquele, em que políticas de bem-estar, orientações para famílias, correções de desvios, idealizações domésticas de uma família burguesa com papéis pré-determinados controlam, perpetuam e naturalizam a noção de ambiente ideal para a criança ser e viver (JOBIM e SOUZA, 1997; CASTRO, 1999).

Diante disto, a representação da infância, em teorias psicológicas, legitima um objetivo racionalizado de ajustar na ordem vigente, em que desenvolvimento encaminharia paulatinamente para um percurso de capacitação do sujeito como alguém racional, autônomo e socializado, excluindo-se as demais possibilidades de desenvolvimento, que são acatadas como patológicas ou indesejáveis, é-se, então, determinado apenas um caminho provável e desejável. Ressalta-se que todos os aspectos não normatizados são considerados falsos e devem ser controlados e eliminados (CASTRO, 1999).

Salgado e Souza (2018) demonstram-nos que, no campo discursivo sobre o qual a infância se consagra na criança, a inocência é vista como algo inerente à própria natureza infantil, destituída da sua sexualidade e de suas expressões de gênero e é instaurada na família nuclear, na escola e nas instituições sociais. A PD, então, escrutina a infância, caracterizando-a como uma “etapa da vida” e legitimando “verdades” sobre os indivíduos e como “devem” viver. Por isso, de acordo com Salgado e Souza (2018, p. 241) é preciso

(...) problematizar a ideia de desenvolvimento como progresso a um “dever ser” orientado pela linearidade e universalidade das expressões de gêneros e sexuais, que desemboca com força nos discursos pedagógicos por uma identidade falocêntrica, masculinista, heteronormativa, binária e burguesa.

Em que os “corpos infantis plurais, diversos, contraditórios e híbridos não podem sobreviver porque, na lógica desenvolvimentista, a criança representa a “inocência original” (...)” (SALGADO; SOUZA, 2018, p.246) talis discursos, estão imbricados no controle e na normatização do adulto para o controle e a educação da criança, considerada como um artefato biopolítico. O progresso, no sentido da visão do desenvolvimento infantil, define-se pelo processo de adaptação e maturação, por isso o mundo da inocência da infância se distancia do mundo adulto, o que beneficia muito mais os interesses dos adultos do que das crianças pela hegemonia do daquele sobre esta.

Quando as crianças trazem à tona a sexualidade e as expressões de gênero em suas produções culturais e lúdicas, logo são “capturadas pelos aparatos institucionais” e enquadradas dentro de uma normativa do “dever ser” em nome da infância e de seu desenvolvimento ideal (SALGADO; SOUZA, 2018, p.251). Embora as contribuições da psicanálise freudiana tenham trazido as questões da sexualidade, impossíveis de serem negadas na vida da criança, ainda sim estes assuntos são muito proibitivos.

Essa categorização do desenvolvimento infantil foi permeada pelas práticas ocorridas na psicologia ao longo do tempo. Os testes de Quociente de Inteligência (QI) de Alfred Binet, na França, e Catell, nos Estados Unidos, cristalizam a infância normatizável, em igual forma que Arnold Gesell trabalha para descrever os processos maturacionais universais e sequenciáveis conforme a idade cronológica, tornando a infância objeto passível de escrutínio científico e sobre a qual, segundo a argumentação de Lewis Terman, sem a mensuração, a classificação e a normatização, a Psicologia jamais seria estimada como científica (SALGADO, 2005; CASTRO, 1999).

Na década de 20 e 60, a teoria behaviorista exerce forte influência, tendo como os principais representantes John B. Watson e Burrhus F. Skinner, que focam nas condutas estabelecidas pelos condicionamentos ambientais como fator determinante para o desenvolvimento, aderindo a uma concepção passiva de criança. No século XX, com a teoria psicanalítica freudiana, que, apesar de não ser parte das teorias do desenvolvimento, ocorrem mudanças paradigmáticas que não apenas rompem com racionalismo e cientificismo dos saberes psicológicos, mas também apresentam questões de subjetividades cindidas no inconsciente e no consciente, o que desestabiliza o conceito de criança assexuada, empregado na PD até então (SALGADO, 2005).

Na década de 70, práticas das teorias cognitivistas trazem uma concepção de criança cognoscente e ativa no processo de construção do seu próprio conhecimento, com Jean Piaget influenciando até os dias atuais. E embora rompa com os modelos comportamentais e

evolucionistas, continua a universalizar as estruturas cognitivas com a manutenção de uma perspectiva linear de progresso, desconsiderando as transformações culturais e históricas como parte do desenvolvimento humano e privilegiando, assim, apenas as estruturas mentais lógico-operatórias em desfavor do seu conteúdo (SALGADO, 2005). Como pontua Salgado (2005), tais teorias do desenvolvimento humano convergem em um ponto central que diz respeito a se direcionarem a uma finalidade “natural” definida pela maturidade nos seus termos biológicos, cognitivos e de socialização.

A fim de se quebrar com essa linearidade temporal da PD, outras produções teóricas apareceram, como a teoria do ciclo vital, que contempla outros momentos da vida e considera os impactos históricos e culturais. Entretanto, por considerarem as mudanças históricas como meramente causas externas ao processo de desenvolvimento do ser humano, acabam por banalizar a história (SALGADO, 2005).

Sob este interim, nas décadas de 80 e 90, as influências dos teóricos russos trazem outro olhar para o desenvolvimento humano, com Lev S. Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), que levam, para o centro do paradigma do desenvolvimento humano, a história e a cultura no processo de subjetividade, cuja relação entre sujeito e cultura é muito mais que apenas uma variável, é transformação significativa nas funções psíquicas. O desenvolvimento é, portanto, causado pela aprendizagem e pelas relações de interação que ocorrem desde o primeiro instante de vida, de forma que, nesta concepção, o desenvolvimento se configura muito mais por rupturas do que por sequências lineares de progresso (SALGADO, 2005).

Então, como pontuam Lira e Mate (2010, p.150)

(...) as interpretações aos fenômenos e acontecimentos que envolvem a infância variam de um contexto para outro, de uma época para outra e falam de infâncias, de crianças diferenciadas e são produzidas em vista de um discurso. Como não são as próprias crianças quem escrevem sua história é necessário que estejamos atentos aos significados dados a este período da vida, reconhecendo que não representam por completo a realidade vivida pelas crianças já que foram escritos por outros, os adultos – historiadores, pais, jornalistas, educadores, médicos, juristas, psicólogos.

2.6 OS ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO UM PERCURSO A SE PENSAR

Durante a investigação sobre os estudos do desenvolvimento humano, constatou-se que, em um contexto historicamente do século XIX, a sua origem se ancorava numa ciência biológica evolucionista. Mas, como um campo próprio de conhecimento científico, o termômetro para o nível de legitimidade científica está no “volume de recursos materiais e simbólicos que a disciplina faz acionar” e passou por deslocamentos dos estudos europeus para os dos Estados Unidos. Ao longo do tempo, os estudos da criança foram se afastando da Biologia e se aproximando mais do campo da PD, sendo institucionalizado e definido dentro das universidades através de periódicos, associações científicas, grupos de pesquisa, entre outros. Desta forma, observa-se o surgimento de diferentes produções que se desmembram em correntes teórico-metodológicas e originaram teorias distintas, que mesmo em diálogo, durante o século XX, sobre as suas diferenças e especializações, continuam a demarcar ainda suas fronteiras (GOUVÊA; GERKEN, 2010, p.115).

Atualmente, a Psicologia assumiu posições distintas da Biologia, mas a sociobiologia tem crescido, principalmente, no seu diálogo com os campos da Psicologia e das Ciências Sociais, o que Gouvêa e Gerken (2010) explicitam ser um retorno à centralidade no campo da biologia, como um indicativo de simplificação dos problemas trabalhados pelas Ciências Humanas, voltando-se a uma nova biologização do campo ou ao darwinismo social renovado. Como exemplos, ainda é possível observar explicações sobre preferências do/a parceiro/a, predisposições de gênero à monogamia e poligamia, entre outros, que tendem a justificativas genéticas sobre as ambientais, além da área da psicologia evolucionária voltada à infância que é constantemente chamada de genética comportamental (BURMAN, 2017). Segundo Gouvea e Gerken (2010), ainda se fazem presentes no século XXI, publicações racistas que se camuflam em discursos da cientificidade de alguns estudos da PD, sendo usadas na denominada na psicologia diferencial, mesmo sem quaisquer respaldos científicos ou da Biologia.

Verifica-se, entretanto, na atualidade, um movimento entre as novas pesquisas em PD que, cada vez mais, tem denunciado e combatido polarizações entre indivíduo e sociedade ou natureza e cultura, de modo que a compreensão sobre o desenvolvimento não deve se centralizar apenas nas ações individualizadas ou possuir somente como fonte o indivíduo, os seus comportamentos ou suas atitudes, sem um contexto, e sim ser compreendido como fruto de uma dinâmica relacional e sistêmica com o mundo, nas quais vários conceitos abarcados pela PD são forjados. Pesquisas em desenvolvimento humano que buscam por posicionamentos mais dialógicos e horizontais em suas explicações sobre os processos de

mudanças dentro de suas contextualizações reais e atuais em seus vários campos de atuação (PIZZINATO; SOUZA; VIEIRA, 2021).

Barros e Coutinho (2020) têm salientado algumas pesquisas do campo, que se dispõem de outros movimentos em torno dos estudos da PD através de contextos que utilizam as Rede de significações (RedSig) (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004) e enfatizam a cultura como tema principal (ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2007) em diferentes perspectivas, como, por exemplo, a identificação de distintas ecologias do desenvolvimento adolescente (IRIART; BASTOS, 2007), a avaliação do impacto sociocultural de políticas públicas e sua interferência no desenvolvimento (TRAD; BASTOS, 1998; 2002; FRANCO; BASTOS, 2002), ou o desenvolvimento cognitivo ligado ao ambientes (SANTOS et al., 2008; ANDRADE et al., 2005), pesquisas essas que demonstram uma variedade de possibilidades relacionais entre a cultura e o ambiente. Barros e Coutinho (2020) também argumentam que a abordagem da Psicologia Ambiental contribuiria grandemente para a PD em razão de terem diversas interseções nas redes complexas de relações, estabelecendo diálogos entre os impactos do ambiente com os seus diferentes espaços físicos e a sua influência nos indivíduos com sua construção social e identitária.

Novos objetos de pesquisa têm se incorporado nas pesquisas de desenvolvimento, que não seja somente na criança e no adolescente. Barros e Coutinho (2020) apontam que, a partir de ano 2000, houve uma mudança de interesse que incluiu a velhice e o processo de envelhecer, por exemplo. Apesar de os primeiros estudos sistematizados sobre a velhice datarem de 1903 com as pesquisas de Metchnikoff, apenas nos anos 50, em diante, tem-se uma maior sistematização, por meio dos estudos do Ciclo de Vida de Erikson (1950-1998), e mais representatividade com os modelos Life-Span de Baltes e Goulet na década de 70.

Observa-se também que os estudos sobre a criança têm crescido, desde 1990, nos mais variados campos do saber, como na Sociologia, na Filosofia e na Antropologia da Infância, produzindo pesquisas a respeito do ser infantil e dos processos de desenvolvimento. Estes campos procuram resgatar a infância, dentro de suas múltiplas articulações, nas diferentes esferas e estruturas da sociedade (GOUVÊA; GERKEN, 2010). Como menciona Sirota (2001, p.9), é “principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”.

Tal qual pontua Andrade (2018, p.76), é igualmente necessário pensar e problematizar as concepções da psicologia, que dão o tom nas políticas educacionais atuais, principalmente,

naquelas que apenas priorizam as questões de aprendizado mais eficaz para reforçar “a noção de ideário de eficiência, produtividade, competências etc.”, que acabam por criar modelos universais e fragmentados do sujeito, numa concepção higienista, em especial, da infância, trazendo o silenciamento das diferenças e singularidades. É preciso entender “[...] que a própria matriz hegemônica produz de maneira compulsória o modelo que diz representar” (ANDRADE, 2018, p.76) de forma a pensar em uma busca por caminhos de superação das exclusões em nossa sociedade.

As perspectivas teóricas, embasadas nas oposições feministas, também se configuram em pertinentes discussões na área da psicologia como forma de crítica ao modelo hegemônico de fazer ciência. Como discute Andrade (2018, p.76), as teorias que se apoiam nas críticas feministas, ligadas às questões da infância, embora escassas, vislumbram “a infância como um lugar epistemológico na produção de conhecimento” e são alguns dos percursos para se pensar em novas possibilidades sobre a visão da subjetivação da infância na produção de conhecimento e na construção de um lugar de transformação social junto com as crianças, ao invés de continuar a conservar a noção do lugar do “vir a ser” e da correção daquelas julgadas como “desviantes”.

Como explicitam Lopez et al. (2017, p. 50), em decorrência desta ideia a respeito do desenvolvimento, não foi somente os sujeitos que foram afetados de forma individual, mas todo um contexto que engloba as relações sociais, culturais, históricas e ecológicas.

A ideia de desenvolvimento reproduziu práticas e concepções que extrapolam a esfera do individual. Valores como produtividade, assiduidade, disciplina, obediência, competição são comuns tanto em corporações industriais como em instituições escolares, assim como práticas de triagem, classificação e seleção entre os mais e os menos aptos. (...) Práticas e discursos sobre sustentabilidade expõem as características do modelo vigente: insustentabilidade ecológica, descompromisso ético, social e moral com os lugares da Terra e suas populações.

Da PD, por sua vez, reiteraram-se intencionalmente o caos e a complexidade, incluindo o caos emocional, do processo de pesquisa e de desenvolvimento como meio de controle sobre o processo de desenvolvimento de forma a negar as histórias de esforços pessoais ao “crescer”, transformando, assim, a desordem complexa da desenvoltura de cada indivíduo em caminhos ordenados para a maturidade. Tais caminhos só refletem os interesses sociais de conservar os mecanismos de controle social em e entre os grupos sociais e as nações (BURMAN, 2008).

Desta forma, embora o processo seja longo, na tarefa de reconstituição da psicologia, principalmente, a do desenvolvimento humano, cabe-lhe o desafio de se libertar das noções de progresso, evolução e desenvolvimento, simbióticas com os ideais capitalistas de eficiência, individualismo e competitividade que estão agrupados como meios de vencer a escassez e a insegurança. Neste ponto, as possibilidades de se pensar em outros desenvolvimentos e ciclos, que acolham as diferenças humanas e a coletividade, utilizando a criatividade e o pensamento crítico para produzir uma formação mais ampliada da Psicologia, principalmente, uma que se relacione com a psicologia ambiental, incluindo, em sua trajetória, diálogos com a política, a saúde coletiva, a educação e as ciências sociais (LOPEZ et al., 2017).

CAPÍTULO III. TECENDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como esta pesquisa tem caráter qualitativo, seu foco principal está nas relações dos indivíduos e nas suas interações com o ambiente e com conceitos e teorias. Sob este sentido, é possível identificar que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 12). Neste capítulo, abordaremos os objetivos da pesquisa, os seus instrumentos e percursos, além de realizar a análise dos resultados, inspirada na Análise do Conteúdo de Laurence Bardin, buscando, porém, os temas e seguindo os caminhos indicados por Roque Moraes (1999).

3.1 OBJETIVOS

O objetivo principal da pesquisa consiste em investigar o papel dos conhecimentos da PD sobre o fazer pedagógico relatados pelas professoras da educação infantil.

Ao situar, no presente estudo, a formação docente, as possibilidades e as lacunas, enquanto área que engloba diferentes conceitos e diversas bases teóricas de demais campos do conhecimento, mormente os aspectos e as especificidades da PD, buscou-se justamente a reflexão sobre o impacto profissional que a apropriação destas teorias se revela nas concepções das professoras de Educação Infantil. Sob esta ótica, a pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos específicos:

- a.** Descrever como é o processo de formação da professora de educação infantil em relação à PD;
- b.** Identificar quais conteúdos (autores, teorias) da PD são os mais recorrentes na formação e na prática;
- c.** Identificar quais demandas levaram à busca de conteúdos (temas, autores e teorias) e a partir de quais dispositivos de formação;
- d.** Analisar os possíveis desdobramentos para a formação docente da educadora infantil dessa disciplina atualmente.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa, sob as exigências estabelecidas pelas normas oriundas da Resolução n.º 510/2016 (BRASIL, 2016^a) e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade

Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília (ANEXO A), atendeu a todos aspectos éticos concernentes às pesquisas realizadas com seres humanos.

Em jus à livre participação, à leitura e à confirmação, por de parte das participantes do documento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), efetuou-se o consentimento voluntário em colaborar com a pesquisa por intermédio do veículo seletivo à obtenção de dados, o formulário online (APÊNDICE B).

3.3 INSTRUMENTOS

No que diz respeito aos instrumentos para coleta de informações, foram utilizados: i) questionário *online*, de caráter semiaberto, por meio da plataforma digital *Google Forms* (APÊNDICE C); ii) entrevistas semiestruturadas, realizadas e gravadas via plataforma digital, específicas para reuniões remotas digitais *Google Meet*, sendo transcritas para a análise posterior dos dados. A seletiva do questionário como ferramenta à efetuação da pesquisa volta-se sob aspectos de atratividade para recrutamento de voluntários, de simplicidade e objetividade nas respostas e de versatilidade quanto ao levantamento inicial de ideais que contribuam aos fins da pesquisa (SOUSA; SANTOS, 2020). Embora de cunho aberto seja o questionário, nem sempre é possível a coleta aprofundada de informações e dados, como é observável no teste piloto a brevidade das respostas obtidas.

Como estratégia de adição de maiores informações, incorporou-se a entrevista para a possibilidade de aprofundamento de experiências vivenciadas e de conhecimento sobre assuntos específicos, favorecendo o escopo de resultados para a pesquisa. Sem mencionar a capacidade de propiciar uma dinâmica interativa, de influência mútua, entre entrevistadora e participante, diferentemente da relação hierárquica e unidirecional entre pesquisadora e participante que ocorre no questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.3.1 Questionário

Em vistas de o questionário ser um instrumento, feito por uma série de perguntas ordenadas, fechadas ou abertas, que busca informações específicas e devem ser respondidas por escrito pela pessoa respondente (SOUSA; SANTOS, 2020), optou-se por um questionário de caráter misto e/ou semiestruturado, elaborado na plataforma *Google Forms*, que consiste

em um aplicativo digital designado à criação de vários tipos de formulários e questionários. Quanto à ordem, as perguntas foram organizadas por: um preâmbulo de apresentação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo necessário aceitá-lo antes de proceder a resposta para oito questões abertas e cinco fechadas.

A respeito do seu conteúdo, as perguntas fechadas referem-se aos principais dados pessoais, como: e-mail, idade, formação, tempo de profissão e faixa etária das crianças com quem já tiveram experiência, ao passo que as abertas são similares às indagações ministradas na entrevista. Enquanto os dados, obtidos por meio do questionário, propiciaram informações gerais e assuntos pontuais, as entrevistas permitiram, não só uma análise mais profunda, como a correlação e coerência entre as demais repostas apresentadas ao longo da pesquisa.

3.3.2 Entrevista

Compreende-se a entrevista como um processo de relações sociais entre pesquisador/a e participante, cujas ações verbais e não-verbais objetivam a busca de informações necessárias ao estudo do fenômeno em pauta, afora serem mediadas pela linguagem e pelas intenções previamente estabelecidas pelo/a pesquisador/a. Dentre as várias classificações de entrevista, a Entrevista Semiestruturada se caracteriza pela ênfase dada ao assunto pesquisado por meio de um roteiro previamente planejado e testado, composto por perguntas principais e questões espontâneas que surgem durante a entrevista e complementam o tema estudado (MANZINI, 2020).

Diante disto, a abordagem adotada para a entrevista foi a semiestruturada por entender que uma elaboração prévia de roteiro coincidiria melhor com os objetivos e as informações relevantes à pesquisa, além de possibilitar uma abertura para intervenção de novas perguntas pertinentes em complementação aos dados. Apesar de o roteiro da entrevista se assemelhar ao do questionário, aquele propiciou mais detalhes e materiais à análise sequente.

Elaborou-se o roteiro de entrevista (APÊNDICE D), sendo refinada e testada sua potencialidade de atingir os objetivos previstos através de entrevistas-piloto não estruturadas.

Em igual colaboração, a disciplina “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos”, ministrada pelo Prof^o. Dr. Eduardo José Manzini, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – Unesp (Campus de Marília/SP), corroborou na elaboração de quatro versões até a definitiva.

3.4 CARACTERIZANDO O UNIVERSO DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES

O município, onde a pesquisa foi realizada, localizada no interior de São Paulo, possui 43 escolas municipais de educação infantil da rede pública, em que 12 delas eram Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), destinadas a crianças de 4 meses a 1 ano e 5 meses de idade⁹, 27 EMEIs designadas a crianças de 1 ano e 6 meses a 5 anos de idade, 2 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental Integrado (EMEFEI), que, não só acolhem as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, como atende as da educação infantil, e 2 Entidades Privadas Filantrópicas de Educação Infantil (EPFEI) conveniadas com a prefeitura, sendo atendidas 7.700 bebês e 6.033 crianças até 5 anos de idade nas EMEIs no ano de 2021. Assim, a quantidade de indivíduos, que exercem o cargo de professor/a de EMEI, totaliza 847¹⁰ profissionais. O município também conta com 2 faculdades, 1 fundação de ensino e 3 universidades, das quais 2 são públicas e uma particular, que oferecem aproximadamente 40 cursos superiores¹¹.

A partir de 2020, a rede de educação municipal pesquisada adotou, como documento norteador do trabalho pedagógico, a “Proposta Curricular para a Educação Infantil”¹², a qual foi reelaborada a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Este documento orienta a atuação, intencional e sistematizada dos docentes que trabalham na Educação Infantil sob os fundamentos teóricos da abordagem Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky e colaboradores, a BNCC e o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Em parceria com a universidade pública, a Secretaria Municipal de Educação conta com a oferta gratuita de cursos pós-graduação aos profissionais de ensino do município, desde 2019, por meio de um convênio de duração de 5 anos, mas há tempos mantém mais de 68 projetos em colaboração.

Os participantes da pesquisa foram as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de uma cidade interiorana do Estado de São Paulo, já supracitada. Entre os participantes, as 79 respondentes compreendiam a faixa etária de 25 a 60 anos, com tempo

⁹ Tais escolas que atendem bebês dentre a faixa etária citada são normalmente chamadas de berçários ou creches, entretanto se optou por não fazer distinção pelo nome por se tratar de uma instituição de educação e desvincular das ideias assistencialistas que as escolas para bebês e crianças bem pequenas receberam ao longo de sua história, em que berçários e creches garantiam somente o básico na assistência, na saúde, alimentação e segurança.

¹⁰ Segundo Portal da Transparência do município. Última atualização do site foi feita em 01/06/2021, acesso em: 06/06/2021.

¹¹ Segundo o site do município. Acesso em: 18/02/2022.

¹² Optou-se por não referenciar a proposta curricular do município para assegurar seu anonimato.

de experiência na área educacional de um até 32 anos com crianças de quatro meses a cinco anos de idade. 58 professoras responderam possuir experiência com bebês entre 4 meses a 1 ano e 10 meses, 57 com crianças entre as idades de 2 a 3 anos e 50 com crianças de 4 a 5 anos, em que cada professora pode atuar com mais de uma idade. No entanto, ressalta-se que maiores elucidicações a respeito das respondentes serão abordadas no capítulo 4.

Para a seleção das participantes para a entrevista, os critérios utilizados foram: a) ter formação em pedagogia; b) ter 2 anos, no mínimo, de experiência como docente na Educação Infantil, pois presume-se ser um intervalo de tempo suficiente para subsidiar reflexões acerca dos aprendizados e desafios de sala de aula; e c) ter vontade de participar da entrevista. Desta forma, cinco professoras se candidataram à entrevista, sendo necessário o uso de códigos (P1, P2, P3, P4 e P5) para a preservação de suas identidades e distinção entre si para análise qualitativa.

O período de aplicação dos questionários e das entrevistas ocorreu entre os meses de maio a outubro de 2021, época esta em que o mundo se encontrava em meio à pandemia da Covid-19. Como medida preventiva, a rede municipal manteve o isolamento social através de escolas fechadas e ensino remoto, o que trouxe alterações significativas no labor pedagógico. O ensino sistematizado e intencional na Educação Infantil passou a ser via acesso remoto por intermédio da plataforma digital de vivências elaboradas em conjunto com professoras/es, professoras/es coordenadoras/es pedagógicas e diretoras/es de EMEI, além da utilização do “Google Sala de Aula” para comunicação com familiares, sugestão de propostas, elaboração de atividades, entre outros.

O retorno à modalidade presencial ocorreu paulatinamente durante o segundo semestre de 2021, em que a capacidade de alunos por sala de aula e os horários de atendimento foram reduzidos. Começaram com as crianças de 5 e 4 anos, estendendo-se, aos poucos, às demais idades, de 3 e 2 anos, com a finalização com os bebês de 1 ano.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Primeiramente, enviaram-se um ofício e uma cópia do projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (SME) para a implementação da pesquisa nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Após autorização, selecionaram-se aleatoriamente 18 escolas para pedir a autorização à direção da escola e a colaboração para a divulgação do formulário de

pesquisa. Desta forma, foi entrado em contato via telefone¹³ com as diretoras e os diretores das respectivas escolas para solicitar permissão, no entanto, o contato com as/os diretoras/es não foi efetuado em três escolas enquanto, em uma, não foi autorizada a pesquisa.

Em seguida, foi enviado o convite com o *link* do questionário da pesquisa, por meio do aplicativo de mensagem instantânea, chamado *Whatsapp*, para os diretores e as diretoras com o intuito de que repassassem o convite para as professoras. Somente, em uma única escola, a pesquisadora conversou, de forma direta, com as professoras para convidá-las a participar do projeto por meio do espaço de reunião de estudos, que a escola realizou via *Google Meet*¹⁴, autorizada previamente pelo diretor. Entretanto, com a finalidade de abarcar o maior número de voluntariados, foi solicitada à supervisão das EMEIs, na SME, que fosse distribuído o questionário *online* para todas EMEIs do município. Desta forma, a SME o repassou por e-mail para todas as escolas a fim de que as diretoras e os diretores divulgassem o convite para a participação (APÊNDICE E), o que totalizou 79 respondentes como supracitado.

Não obstante, vale-se de uma ressalva: houve uma diferença de quatro respostas a mais diante ao total de respondentes, ou seja, total de 83 formulários retornados no *Google Form*. Este fato ocorreu devido à pesquisadora ter realizado o convite a algumas escolas antes do repasse feito pela SME a todas as escolas, o que levou, assim, a participação repetida de 4 respondentes, sendo constatada graças aos mesmos dados pessoais informados na parte do final do questionário. Porém, ao invés de excluir as respostas repetidas, optou-se por juntá-las, pois, nas perguntas abertas, embora os conteúdos fossem similares, cada um continha detalhes complementares entre a primeira resposta e a segunda.

Em relação à entrevista, para a seletiva de professoras, os critérios, em observância, foram, além do tempo de atuação e da formação em pedagogia, a conveniência de algumas, sendo a convocação feita por correio eletrônico. Primeiramente, enviou-se o convite para 13 selecionadas e aguardou-se o intervalo de uma semana para retornar a reenviar a mais 13 possíveis candidatas. Apenas três responderam e aceitaram participar da entrevista, as demais duas candidatas foram indicações de outra professora, sendo feito o convite sob os mesmos critérios de seleção citados anteriormente.

As entrevistas ocorreram via *Google Meet*, que foi escolhido em virtude da pandemia da Covid-19 com o intuito de que cada uma estaria em sua respectiva casa. Com a devida ciência entre as partes envolvidas, as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente com pequenos cortes de vícios de linguagens para uma melhor fluidez no entendimento e sem

¹³ Os números de telefones das escolas foram encontrados no próprio site do município.

¹⁴ Plataforma digital utilizada para reuniões e aulas de forma remota on-line, com recursos de gravação de vídeo.

a retirada do conteúdo essencial. Cabe salientar que as entrevistas tiveram duração, em média, de 25 a 60 minutos.

3.6 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) tornou-se referência e inspiração. De acordo com a autora, a análise de conteúdo das mensagens, seja qual for, pressupõe duas funções: uma de heurística com a intenção exploratória de categorizar e enriquecer as descobertas e outra de administração da prova com base em hipóteses formadas por questões ou afirmações que servem como diretrizes para verificação. Ou nos dizeres da própria autora, o primeiro é “para ver no que dá” e o segundo, “para servir de prova” (p. 30).

Diante disso, é-se exigida certa inventividade quanto à análise de conteúdos para cada pesquisa por não ser simplesmente transponível a todas as tipologias, pois dependerá dos fins pretendidos. Portanto, cabe-se o entendimento sobre as regras básicas para obter êxito nas investigações dos dados coletados em entrevistas, mensagens e afins, cabendo-lhe entender as regras básicas para as investigações dos dados obtidos em entrevistas, mensagens entre outros, no entanto a advertência é para análises rápidas com generalizações simplórias (BARDIN, 1977). Assim, a “Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011 p.44).

Com a análise, o procedimento sistemático descreve o conteúdo das comunicações e, de forma qualitativa ou quantitativa, as informações são retiradas e tratadas para passarem por uma reinterpretação das mensagens em busca de compreender os significados para além de uma simples leitura. Com isso, para a realização da Análise do Discurso, algumas etapas são essenciais para sistematização, inferências e análise dos dados a fim de obter considerações e resultados coerentes e condizentes com o objeto de pesquisa.

Segundo Bardin (2011), para a classificação por categorias, é necessário a análise dos dados delimitar as unidades de codificação, ou registro, que podem ser a palavra, a frase, entre outros, assim como as unidades de contexto para conferir sentido aos elementos codificados, utilizando seus contextos. Ou seja, é uma análise mais generalizada, considerada como o método das categorias: “[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Idem, p.43).

A Análise de Conteúdo de Bardin é dividida em três grandes etapas cronológicas que guiam os pesquisadores, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos

resultados. Na primeira, as ações estão voltadas para a seleção dos documentos pertinentes à análise com a leitura flutuante com a formulação de hipóteses, de objetivos e de indicadores, em concomitância, para servir de base à análise de resultados posterior. Estas ações não têm ordem específica, além da possibilidade de construir os indicadores em função das hipóteses e vice-versa. Em tal seleção de documentos, Bardin (2011) comenta que é necessário orientar-se por quatro regras: *exaustividade*, que se refere à não exclusão de qualquer elemento das fontes analisadas após a escolha inicial; *representatividade*, que diz sobre a representatividade das amostras, isto é, quanto mais representativa e generalizável a todos for, mais rigorosa é; *homogeneidade*, em que os critérios para seleção precisam ser homogêneos a cada elemento, sem apresentar muitas singularidades fora do parâmetro estabelecido; por fim, *pertinência*, no sentido de ser adequada para responder aos objetivos da pesquisa e à sua análise.

Na segunda, há a codificação dos dados que transforma os dados brutos em dados para análise futura na pesquisa em um processo de decomposição ou de enumeração por meio das regras previamente formuladas. E na última etapa, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação são o processo de fornecer significado aos dados decodificados à procura de inferências e interpretações com a intenção de responder às questões de hipótese e comparar os dados (BARDIN, 2011).

Desta forma, para categorizar os resultados, é necessário classificar os elementos do discurso, de início, por nomes genéricos a fim de agrupá-los e reagrupá-los de acordo com os critérios explicitados anteriormente. Bardin (2011) ressalta que, para uma boa divisão de categorias, é mister abranger algumas qualidades, como: a exclusão mútua, posto que não se pode coexistir a mesma categoria em mais de uma divisão; a homogeneidade, visto que os critérios de classificação devem ser iguais para todos; a pertinência quando a categoria visa responder a pesquisa; a objetividade e a fidelidade, decorridas de boas definições das categorias para permitir a realização de uma única aplicação à grade de classificação; e a produtividade, no sentido de trazer resultados férteis em hipótese, índices de inferências e de dados.

Quando compreendemos que existe divergência nas descrições de análise de conteúdo entre os mais variados autores, buscar em quem se inspirar vira mais um passo à pesquisa, por isso nos guiaremos na forma de análise de conteúdo da Bardin (2011) e nas cinco etapas apontadas por Moraes (1999), a saber, são: a preparação das informações, a unitarização ou a transformação do conteúdo em unidades, a categorização ou a classificação das unidades em categorias, a descrição e a interpretação. Aplicaremos tais análises, principalmente, nas fases de identificação e de construção dos temas que estão diretamente interligados aos objetivos

específicos da pesquisa no que concerne à entrevista e à construção dos temas e dos subtemas analisados nos questionários.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

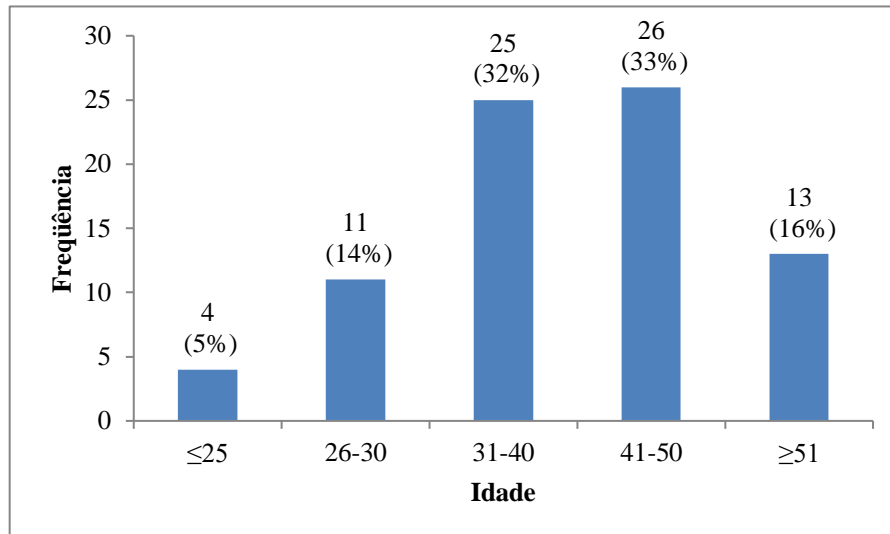
Neste capítulo, apresentar-se-á a análise dos dados conforme os critérios estipulados anteriormente. Desta forma, traçam-se as características do perfil das participantes, analisando quantitativamente as idades, o tempo de atuação e a formação com a devida separação entre as participantes do questionário e as que participaram das entrevistas, visto que nem todas as professoras responderam ao questionário.

As perguntas abertas do questionário foram analisadas quantitativa e qualitativamente de forma individual. Procurou-se, então, encontrar temas similares dentro das respostas a fim de aglutiná-los, inspirado na Análise de Conteúdo. Foi possível perceber, nas falas das participantes, que os contextos vividos ficaram subentendidos, principalmente, nas questões e nas experiências relacionadas à pandemia.

4.1 PERFIS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO

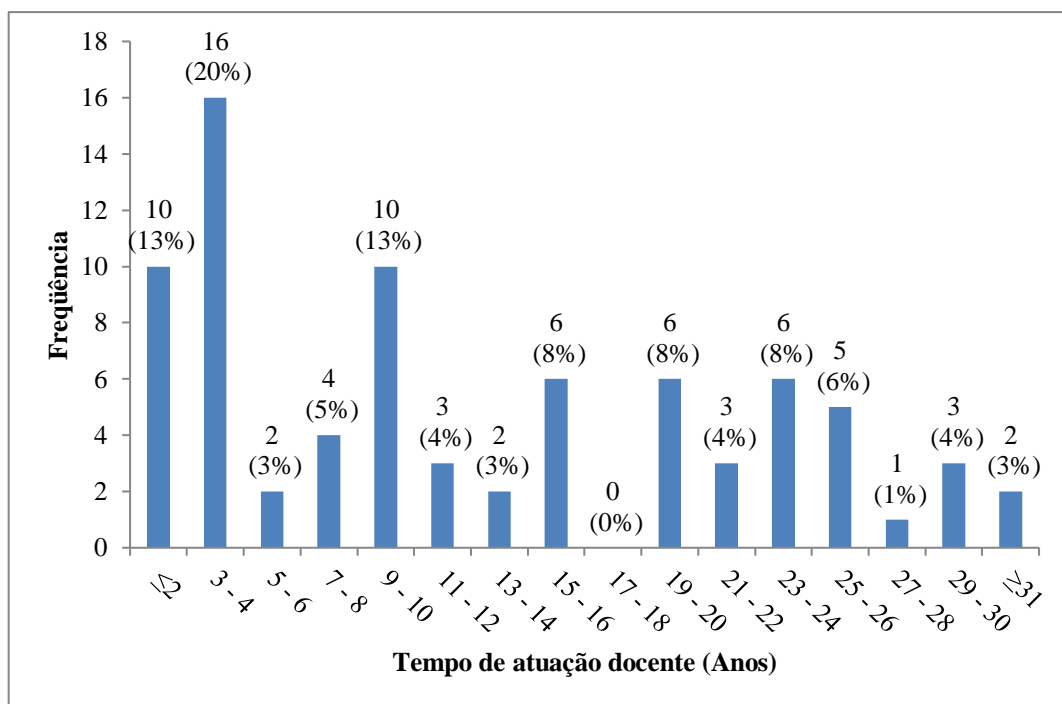
Como já sobredito, a coleta de dados por meio do questionário dispôs da participação de 79 professoras. É importante ressaltar que, no questionário, a questão do sexo da pessoa não foi indagada, já que o objetivo de análise se voltou mais às vivências e não a parâmetros biológicos. No entanto, optou-se por preservar o pronome feminino, durante a análise, em respeito à profissão de docente ser composta majoritariamente pelo gênero feminino, principalmente, na Educação Infantil, que, como consta no censo do INEP (2021), das 306.239 docentes, presentes na creche, 298.199 eram mulheres e 8.040, homens, enquanto que, na pré-escola, das 328.036, constataram-se 309.806 mulheres e 18.230 homens. Já, referente ao Estado de São Paulo são 163.388 docentes da Educação Infantil, sendo 157.332 mulheres e 6.056 homens.

Em relação às idades das participantes, variaram entre 25 até 60 anos, sendo a maioria na faixa de 41 a 50 anos, que corresponde a 33% do total de respondentes, somente com 1% de diferença das professoras na faixa de 31 a 40 anos, que equivale a 32%, como mostra no gráfico 1 a seguir. O interessante de se comparar com os dados de 2020 do censo do INEP (2021) é a maior parte das professoras de Educação Infantil, no Estado de São Paulo, terem idade entre 30 a 49 anos, tal qual foi possível verificar na nossa amostra.

Gráfico 1 - Idade das participantes do questionário

Fonte: dados da pesquisa.

Em referência ao tempo de atuação docente, é percebido que o maior número de respondentes atua na docência entre 3 a 4 anos, o que pode evidenciar uma recente admissão na profissão. Isso se justifica em razão do último concurso público na cidade, que ocorreu em 2017. Do mesmo modo, é possível perceber uma vasta variedade entre o tempo de atuação das respondentes, como é apresentado no gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 - Tempo de atuação docente das participantes do questionário

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à formação das professoras participantes, a predominante é a de nível superior em pedagogia, totalizando 97% (77) do total de respondentes. As que não são formadas em pedagogia, mas possuem nível superior em outra área e o magistério, totalizam 3% (2). Grande parte destas formações também é composta por especializações, mestrado e outro curso de ensino superior, evidenciado na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Graus de formação das participantes do questionário

Tipo de formação	f	%
Graduação em pedagogia	77	97
Graduação em outra área	21	26
Especialização	38	48
Mestrado	9	11
Magistério	22	28
Total de participantes	79	

Fonte: dados da pesquisa.

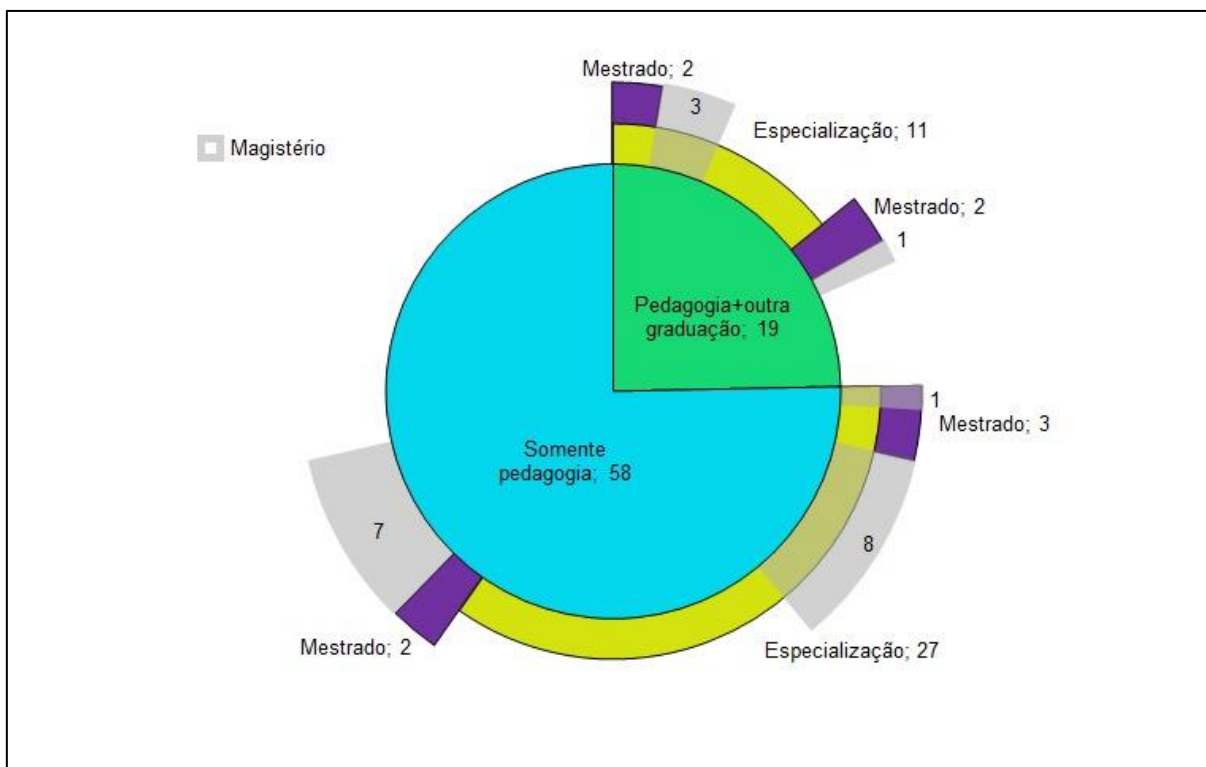
Já referente ao grau acadêmico de formação continuada, nota-se que quase a metade das participantes possui pós-graduação, em que 48% são em especializações e 11% em pós-graduação *stricto sensu*. Tais motivações para esta formação continuada serão tratadas mais adiante.

No gráfico 3, ao estilo Explosão Solar, é visível todas as relações dos segmentos dos tipos de formação das professoras de forma mais hierárquica, sendo possível a visualização dos conjuntos de formações por quantidade de professoras que possuem mais de um tipo de curso ou especialização. Cabe salientar que, neste gráfico 3, estão presentes apenas os detalhes das participantes com graduação em pedagogia e não das duas participantes com formação em outra área e no magistério.

Dessa maneira, é evidente que, dentre estas 77 participantes, 19 possuem outro curso de Ensino Superior, ao passo que 58 são unicamente formadas em pedagogia e, deste último grupo com apenas uma graduação e sem especialização, 7 possuem o magistério e 2 estão a cursar ou já cursaram o mestrado. Ainda sobre o mesmo grupo, das 27, que dispõem de uma especialização, 8 possuem magistério, 2, somente mestrado e 1 tem ambos.

Já a respeito das 19 participantes com segunda graduação, além da de pedagogia, 11 têm especialização, sendo que 3 delas apresentam o magistério também e as outras 2, se não possuem, estão cursando o mestrado.

Gráfico 3- Histórico da formação das professoras do questionário



Fonte: dados da pesquisa.

Ainda sobre este grupo de 19 professoras, dentre as que não possuem especialização, 1 possui o magistério e 2 possuem ou estão cursando mestrado. E, entre as 77 professoras com curso de pedagogia, 22 possuem só o curso, sem magistério, especializações, outra graduação ou pós-graduação.

As diferentes licenciaturas das 21 participantes, com graduação adicional, foram bem diversificadas, em que 2 delas possuíam mais de uma, como é perceptível na tabela 2 a seguir. Entre as licenciaturas escolhidas, é possível notar que a maioria é na área de ciências humanas com 15 professoras nessa área para apenas 3 na área de ciências exatas, no qual um dos cursos não foi especificado, 2 na de ciências biológicas e 3 que não informaram o curso.

Com isso, é viável inferir o quanto estas professoras buscam por novas formações e novos conhecimentos para a atuação profissional, de modo que um pouco a mais da metade (53%) das professoras fizeram especializações e mestrado, correspondendo a 42 professoras. Das especializações citadas, as que apareceram podem ser vistas na tabela 3.

Tabela 2 - Licenciaturas diversas das participantes

Áreas Científicas	Licenciatura	Frequência	Total
Humanas	Psicologia	4	15
	Letras	4	
	Serviço Social*	2	
	Música	1	
	História	1	
	Geografia	1	
	Administração**	1	
	Ciências Sociais	1	
Biológicas	Nutrição**	1	2
	Educação Física	1	
Exatas	Matemática*	2	3
	Exatas (Não especificou)	1	
Outra licenciatura (não informada)		3	3
Total			23

Fonte: dados da pesquisa. *A mesma professora cursou essas duas licenciaturas. ** A mesma professora cursou essas duas licenciaturas.

Tabela 3 - Especializações das professoras

Especializações	Frequência
Psicopedagogia	18
Educação Especial	10
Deficiências Intelectuais e Múltiplas	5
Educação Infantil	5
Neuropsicopedagogia	4
Alfabetização e Letramento	3
Neuropedagogia	2
Psicomotricidade	2
Educação Inclusiva	2
Transtorno do Espectro Autismo	2
Ensino Lúdico	2
Neuroaprendizagem	1
Dificuldades de aprendizagem	1
Distúrbios de aprendizagem	1
Estimulação Precoce	1
Terapia A.B.A.	1
LIBRAS	1
Literatura Infantil	1
Arteterapia	1
Ludopedagogia	1
Música na Educação Infantil	1
Arte na educação: Música, Teatro e Dança	1
Matemática para professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Gestão em Coordenação	1

Gestão Escolar	1
Marketing	1
Serviço Social	1
Total	71

Fonte: dados da pesquisa.

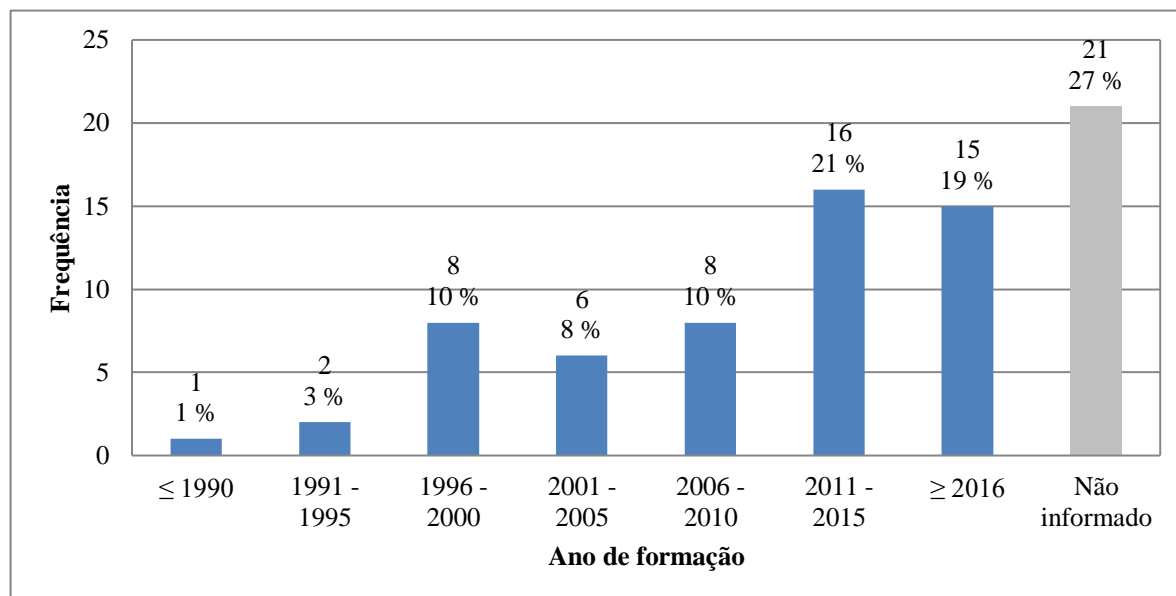
No total, foram 27 cursos de especialização com destaque para a Psicopedagogia e a Educação Especial e seus cursos relacionados, como Transtorno do Espectro Autismo (TEA), Deficiência Intelectual, entre outros. De acordo com Matos (2021, p.103-104), a Psicopedagogia, em seu curso, apresenta conhecimentos do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano e, em geral, os motivos, que levam as professoras a realizarem tais especializações, buscam meios de “compreender melhor as dificuldades de aprendizagem para ajudar as crianças”, “ampliar os conhecimentos”, “fazer atendimento clínico” por “gostar de psicologia”, “ser da área da Educação”, “conhecer o processo de desenvolvimento infantil” e assim por diante, como forma de sanar as lacunas deixadas na formação inicial.

O mesmo acontece em relação às demandas de aprofundamento na educação especial, pois as especificidades que decorrem desta área são bastante abrangentes. Entretanto, vale ressaltar que os incentivos de Plano de Carreira e Remuneração¹⁵, presentes em determinados municípios, também contribuem para uma crescente demanda na formação continuada de professores e professoras.

A despeito da formação em pedagogia, dentre as professoras, que informaram o local de formação, 78,6% (33) foram na Unesp, 9,5% (4) na Unimar, 2,4% (1) na Uniesp, 2,4% (1) na Anhanguera, 2,4% (1) na Uniararas, 2,4% (1) na Faip, 2,4% (1) na Unopar. É importante salientar que 45,5% (35) não informaram a instituição, assim como 27% (21) também não mencionaram o ano de formação em pedagogia. Em contrapartida, 73% (56) das professoras indicaram o ano de término do curso, sendo possível verificar no gráfico 4 a seguir.

¹⁵ Todo Plano de Carreira e Remuneração – PCR é criado por lei e regulamenta um conjunto de normas que regem a carreira dos profissionais de uma determinada categoria. O PCR deve ter como pressuposto a valorização que se expressa, entre outros fatores, em uma remuneração condigna, desenvolvimento de processos formativos e condições dignas de trabalho. Essas informações foram extraídas do *site* do Ministério da Educação. Disponível em: <http://planodecarreira.mec.gov.br/plano-de-carreira-e-remuneracao>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Gráfico 4 - Ano de formação no curso de Pedagogia

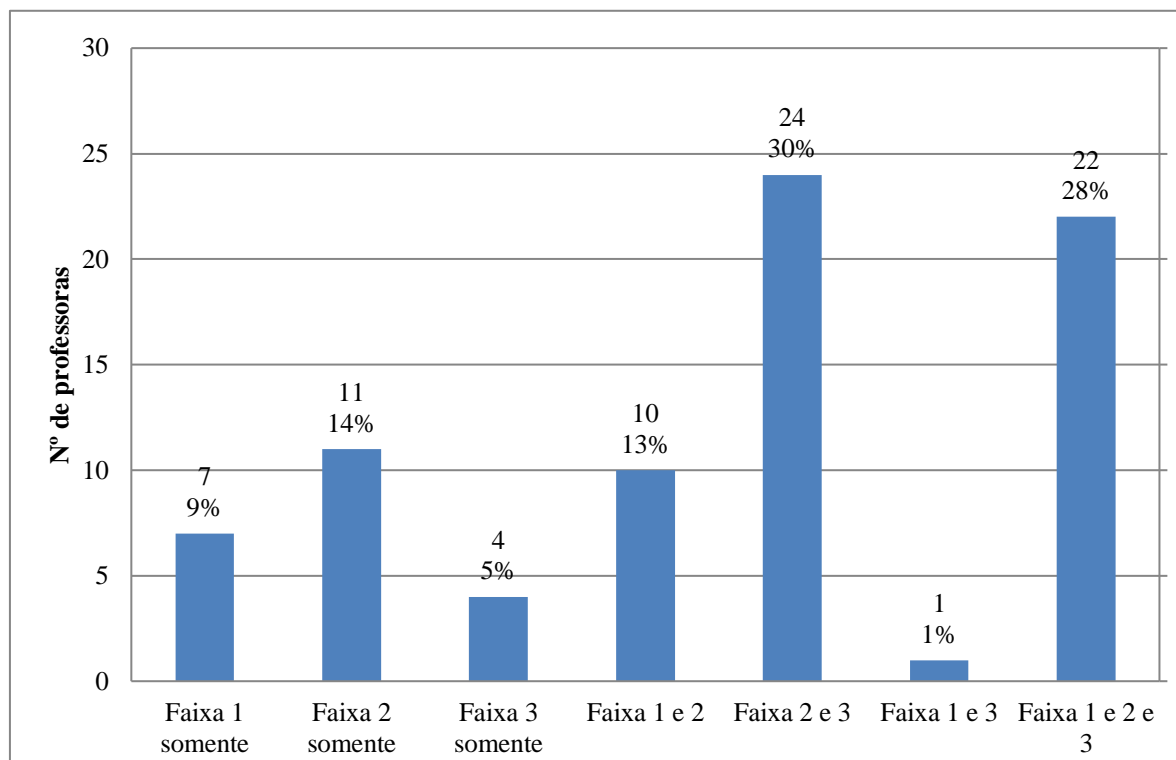


Fonte: dados da pesquisa.

É possível constatar que a maioria das professoras se formou entre 2011 a 2015 com pouca diferença entre as formadas de 2016 em diante. Isso evidencia que uma significativa parte das professoras recém-formadas também são recém-ingressadas no magistério, assim como é admissível constatar que apenas uma respondente se formou antes de 1990. Embora não esteja no gráfico o ano de formação mais antigo, a título de conhecimento foi em 1987.

Na Educação Infantil, há diferenças e especificidades no ensino e na aprendizagem de crianças entre as idades de 0 a 5 anos. Desta forma, em relação às faixas etárias, com as quais as professoras participantes têm ou já tiveram experiências profissionais de atuação, foram divididas em: ‘bebês’ (de 0 a 1 ano e 6 meses), ‘crianças bem pequenas’ (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e ‘crianças pequenas’ (4 anos a 5 anos e 11 meses). É de importância a ressalva de que, no questionário, as professoras responderam conforme a separação de idades feita pelo município (Nível 1, Nível 2, Nível 3, Infantil 1 e Infantil 2) no ano de 2020, porém optou-se por apresentar, no gráfico, a divisão etária em consonância à nomenclatura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em sequência, há ilustração gráfica que informa as crianças com quais as professoras já trabalharam, ou continuam a atuar, no seu tempo de docência na Educação Infantil, de forma que, a fim de facilitar a visualização do gráfico 5, foram utilizados os códigos: ‘Faixa 1’ para os bebês, ‘Faixa 2’ para as crianças bem pequenas e ‘Faixa 3’ para as crianças pequenas.

Gráfico 5 – Distribuição da experiência profissional das professoras de acordo com a faixa etária das crianças da Educação Infantil



Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as opções apresentadas, a maioria das professoras informou ter experiência de atuação em sala com as crianças bem pequenas e pequenas, correspondendo a 30% do total de respondentes, logo atrás, há aquelas que responderam ter trabalhado com todas as faixas (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). O fato, que pode estar relacionado ao número de as professoras na Pré-Escola ser maior, é em razão da obrigatoriedade, na legislação com a Emenda Constitucional 59/2009 da Constituição Federal de 1988, do atendimento do ensino obrigatório aos quatro anos de idade e da maior quantidade de escolas voltadas para a pré-escola. É possível deduzir que quanto maior o tempo de profissão, mais oportunidades há de as professoras possuírem experiências com todas as faixas etárias. Outro dado é o baixo número de professoras que trabalharam discrepâncias grande entre as faixas etárias, como, por exemplo, com bebês e crianças pequenas, sendo apenas 1 professora dentre as 79.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Neste tópico, abordaremos a análise dos dados conseguidos do questionário. Em busca por compreensão acerca dos objetivos específicos, analisar-se-á o que as professoras julgam

importante na PD quantitativa e qualitativamente. Ressalta-se ainda que todas as professoras foram denominadas por ‘participante 1’, ‘participante 2’ e assim por diante, respectivamente à ordem de retorno dos questionários respondido, a fim de, ao mesmo tempo, tanto preservar sua identidade, como especificar, quando necessário, há quem pertence tal fala ou informação.

4.2.1 Os conteúdos, temas e autores da Psicologia do Desenvolvimento na formação das professoras

Como visto historicamente, a psicologia esteve presente na educação no Brasil desde os tempos coloniais (ANTUNES, 2008; ANTUNES, 2014; MASSIMI, 1987), passando pelos cursos Normais até se afirmar, desde 1939, com o surgimento dos cursos de Pedagogia, a partir do Decreto-Lei nº1.190 de 4/4/1939. Segundo Gernnari, Blanco e De Araújo (2020), a maioria dos cursos de Pedagogia oferece, em sua grade curricular, o ensino de Psicologia direcionado à educação mediante a disciplina, muitas vezes, denominada de Psicologia da Educação.

Desta maneira, foi possível constatar, por meio da segunda pergunta do questionário, que abordou sobre quais disciplinas de psicologia as professoras fizeram em seus cursos de formação, que 97% (77) das participantes confirmaram ter presenciado aulas referentes à Psicologia e teorias da PD, em contrapartida, 3% (2) afirmaram não se recordar de tais disciplinas. Com isso, é viável inferir o quanto esta disciplina continua presente nos cursos de pedagogia e em algumas outras licenciaturas e especializações.

As disciplinas lembradas por elas possuem nomenclaturas um tanto quanto diferentes, mas que, de uma forma ou de outra, estão relacionadas com a PD devido à mesma temática sobre o desenvolvimento humano. Gernnari et al. (2020), em sua análise das emendas das disciplinas de psicologia nos cursos de Pedagogia nas universidades públicas paranaenses, observa que, de fato, há bastantes diferenças nos conteúdos trabalhados na grade curricular das disciplinas de psicologia nos cursos de pedagogia, além de não existir uma padronização nas nomenclaturas, nem na carga horária. Embora a falta de padronização não seja um problema, as autoras destacam a importância de as universidades assegurarem o acesso às diversas correntes teóricas da Psicologia e se atentarem para que, por mais generalista seja a formação dos conhecimentos psicológicos dentro do curso de Pedagogia, as/os professoras/es não se apropriem equivocadamente de tais conhecimentos.

Na Tabela 4 abaixo, é possível notar uma variedade de nomes das disciplinas citadas e a frequência com que cada uma aparece nos depoimentos das participantes do questionário.

Tabela 4 - Nome das disciplinas relacionadas com a Psicologia

Nomes das disciplinas	Frequência citada
Psicologia da educação	42
Psicologia do desenvolvimento	31
Psicologia da aprendizagem	7
Psicologia geral	6
Psicologia do Escolar	2
Psicologia comportamental	2
Psicologia social	2
Psicologia cognitiva	1
Psicologia básica	1
Psicologia do esporte e psicologia do desporto	1
Psicologia da audiocomunicação	1
História da psicologia da educação	1

Fonte: dados da pesquisa (Cabral, 2021).

Nas disciplinas, a Psicologia da educação foi a mais mencionada e lembrada, talvez os cursos prefiram utilizar pela sua relação direta com a educação e pela abrangência do nome. Em segundo lugar, há a PD, sendo citada 31 vezes, ou seja, uma frequência também alta da amostra. Na pesquisa de Gernnari et al. (2020), as autoras evidenciam que, na grade curricular do curso de pedagogia, a grande parte se concentra na denominação de Psicologia da Educação, seguida ou não, de algum complemento no nome, como ‘desenvolvimento humano’, ‘aspectos neuropsicológicos’, ‘aprendizagem’, ‘abordagens humanistas’, ‘abordagens comportamental’, entre outras. Em seguida, outras denominações, como Psicologia da Aprendizagem ou Psicologia Geral, aparecem em menor frequência ou mais nas ementas da disciplina de Psicologia.

As nomenclaturas das disciplinas mais recordadas vão ao encontro com as matrizes curriculares encontradas em sítios eletrônicos das universidades e das faculdades referidas pelas participantes¹⁶. Mesmo que as matrizes sejam mais atuais em relação às formações das professoras, é possível perceber pouca, ou sequer nenhuma, alteração nas nomenclaturas.

¹⁶ Matrizes curriculares do curso de Pedagogia dessas universidades e Faculdades estão disponíveis em:
 UNESP/FFC: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/grade.pdf>. UNESP/FC:
https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/grade_atual.pdf UNIMAR:
<https://ead.unimar.br/cursos/pedagogia/>. UNOPAR: <https://cmspim.cogna.digital/unopar/public/2020->

Como visto, na UNESP de Marília, encontrou-se as nomenclaturas de Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e PD, já que na de Bauru somente de Psicologia da Educação, enquanto que, na UNIMAR, de Psicologia da Educação, PD e Aprendizagem, na UNOPAR, de Psicologia da Educação e Aprendizagem, na FAIP, de Psicologia Geral e Psicologia da Educação, nas demais aludidas, não foi possível encontrar nada a respeito.

Notou-se também que existem disciplinas sobre os conteúdos da psicologia, porém com o foco diferente, como, a título de exemplo, na matriz curricular da UNESP de Araraquara¹⁷, o departamento de Psicologia da Educação é encarregado das disciplinas não só denominadas Psicologia da Educação, mas também das disciplinas chamadas ‘Ação Pedagógica Integrada’, ‘Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação da infância’, ‘Formação de identidade e Escolarização’, entre outras matérias optativas, o que, por certo, deve ocorrer em múltiplas universidades, posto que a Psicologia subsidia vários conceitos que se relacionam à disciplina ministrada.

A presença de diferentes nomenclaturas das disciplinas sobre Psicologia também pode estar relacionada com o fato de haver professoras com especializações ou outra graduação, já que a pergunta abrangeu toda a sua formação e pode, inclusive, ser encontrado no relato da participante 47, por exemplo, que presenciou, em sua formação em Educação Física, várias matérias sobre Psicologia como ‘História da Psicologia da Educação’, ‘Psicologia do Esporte’ e ‘Psicologia do Desporto’, ou da participante 76 que, em sua formação de Serviço Social, viu ‘Psicologia social’, ou da participante 48 que, por ter especializações em Educação Especial, citou a ‘Psicologia Comportamental’.

Em relação às teorias da PD, presentes na formação destas professoras, a terceira pergunta do questionário abordou o tema, em que 76 participantes relataram, de forma afirmativa, terem contato com as teorias sobre o desenvolvimento, outras duas, no entanto, não se lembram e apenas uma disse que não. No gráfico 6, está presente a porcentagem das respostas.

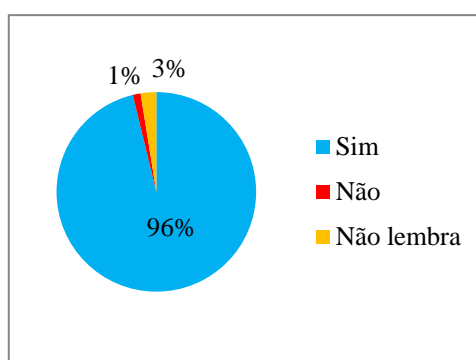
Embora 78% (62) das participantes, que afirmaram ter estudado as teorias do desenvolvimento, não mencionaram alguma sequer, ainda foi possível encontrar informações sobre a PD. Vale ressaltar que seis participantes relataram terem visto conteúdos sobre a PD de forma superficial, pouca ou breve, em sua formação, sendo que duas são graduadas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

[05/Guia de Percurso Pedagogia Unopar 2020.pdf](#).

FAIP: https://www.faip.edu.br/wp-content/uploads/2021/02/Grade_PEDAGOGIA_licenc.pdf. Acessados em: 13 fev. 2022.

¹⁷ Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PROJETO_PEDAGOGICO_CEE.pdf. Acessado em: 13 fev. 2022.

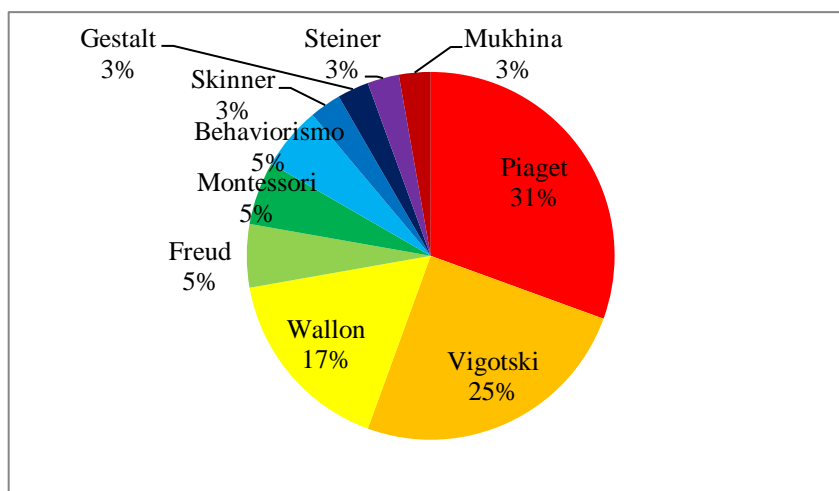
Gráfico 6 - Respostas das professoras sobre as teorias do Desenvolvimento durante a formação (pergunta 3)



Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as 14 afirmações positivas restantes, encontram-se informações sobre teóricos e teorias do desenvolvimento. No Gráfico 7 abaixo, existem os nomes de alguns teóricos e de algumas vertentes da psicologia, que estão ligados ou não à PD, assim como a frequência que foram lembrados e relatados pelas professoras no decorrer das formações realizadas.

Gráfico 7 – Autores/as e teorias mencionadas ao longo da formação das participantes



Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que, na área da pedagogia, os dois grandes nomes de teóricos, dentro da psicologia, mais mencionados são Jean Piaget¹⁸, citado 11 vezes, e Lev S. Vygotsky¹⁹, citado

¹⁸ Para aprofundamento, algumas das principais obras de Jean Piaget: A linguagem e o pensamento da criança (1923); O nascimento da inteligência na criança (1936); A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação (1945); Seis estudos de psicologia (1964).

9 vezes. Há ainda os teóricos, em menor frequência de menção, também relacionados ao desenvolvimento, são eles como Henri P. H. Wallon (1879-1962)²⁰, citado 6 vezes, e Sigmund Freud (1856-1939)²¹, citado 2 vezes e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)²², citados 3 vezes, um dos precursores da psicologia Behaviorista, assim como citaram 2 vezes apenas a linha teórica do behaviorismo. Estas teorias e estes teóricos condizem com as respostas encontradas das disciplinas de psicologia mencionadas, como psicologia comportamental, da aprendizagem, entre outros. Isso evidencia que, embora a base teórica das disciplinas de PD seja mais voltada para Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, as professoras tiveram contato com outros autores durante suas formações.

É interessante notar os nomes de teóricos e as vertentes teóricas que apareceram ao menos uma vez, como a Gestalt, Valeriya Mukhina, pesquisadora na área de psicologia da Universidade Estadual Pedagógica de Moscou, Ana Luiza Bustamante Smolka, outra pesquisadora na área de psicologia e educação na UNICAMP. Ambas estudam e contribuem para as teorias de Lev S. Vygotsky e colaboradores. Embora nomes como esses sejam pouco citados, é um bom indício de que existe um aprofundamento teórico sobre os autores de maior ênfase na formação docente dentro da psicologia no geral e do desenvolvimento.

Outra citação importante foi o filósofo e fundador da antroposofia e da pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner (1861-1925) que não está atrelado à PD, mas explica o desenvolvimento humano em outra linha e perspectiva, contribuindo de alguma forma na compreensão da professora sobre este assunto. Pode-se inferir a possibilidade de que tais conteúdos mais específicos estejam atados à formação continuada das participantes.

Como destaca Burman (2008), a clareza do status da PD ainda é incerta por conta de diferentes visões em seu entorno. Alguns vão tratá-la como uma perspectiva para investigar os problemas psicológicos gerais, não a considerando como um domínio particular ou sequer uma subdisciplina. Diante disto, infere-se que a PD pode abordar todas as principais áreas da psicologia, como a memória, atenção, cognição e afins.

Como a PD procura estudar as múltiplas variáveis, que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida (MOTA, 2005), pode-se considerar sua interpretação como um

¹⁹ Algumas das principais obras de Lev S. Vygotsky: *Psicologia da Arte* (1925); *Pensamento e linguagem* (1934); *Pedologia da idade escolar* (1928); *Pedologia da juventude* (1929); *Pedologia do adolescente* (1930-1931).

²⁰ Algumas das principais obras de Henri P. H. Wallon: *As origens do pensamento da criança* (1945); *Evolução Psicológica da Criança* (1941).

²¹ Algumas das principais obras de Sigmund Freud: *A interpretação dos sonhos* (1899); *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (1905); *O EU E O ID* (1923).

²² Algumas das principais obras de Burrhus F. Skinner: *A psychological analysis of verbal behavior* (1947); *Ciência e Comportamento Humano* (1953); *Contingencies of reinforcement* (1969).

conjunto de teorias aplicáveis a várias áreas (BARROS; COUTINHO, 2020), que influencia ações no contexto em que é usada. Assim, o que se pode perceber a respeito da formação sobre a PD nos relatos das professoras do questionário, é a ênfase dada aos diversos teóricos que abordam e estudam o desenvolvimento humano sob diversas perspectivas.

4.2.2 A Psicologia do desenvolvimento nas atualizações dentro da formação continuada das professoras

A formação docente é um processo que depende de uma construção cultural, atrelada às questões de crenças, convicções profissionais e epistemológica, entre outros, sendo percorrida durante a vida pelas necessidades profissionais e visões do futuro (REIS; OSTETTO, 2018). Ou seja, a educação, em suas configurações de “pensamento, ato e trabalho”, não se vincula apenas à ciência, mas estão inseridas na cultura em uma espécie de processo de significados no meio social que se organizam entre os mais diversos locais, sejam públicos ou compartilhados (GATTI, 2016, p. 163). Então, a formação continuada de professoras decorre de uma síntese de experiências ao longo da vida, em que as vivências, pessoais e profissionais, formam um fio condutor que compõem e se recompõem, ampliando os sentidos da “pessoa-professora” em sua profissão (REIS; OSTETTO, 2018, p.4).

O sentido empregado de formação continuada se vincula não apenas ao dever institucional previsto em lei, mas na aferição das atualizações relacionadas à profissão docente enquanto necessidade para suprir demandas ocasionadas da prática pedagógica. Desta maneira, as relações entre as atualizações sobre teorias do desenvolvimento e das crianças, das quais a educação infantil faz parte das formações continuada, podem ser buscadas das mais diversas formas e pelos mais diversos motivos.

Com o intuito de entender como são as oportunidades das professoras de educação infantil em relação às suas atualizações sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, questionadas pela quinta pergunta do questionário, constatou-se que 94% (75) das professoras responderam terem, sim, oportunidades de se atualizar e de procurar estudar sobre o assunto e apenas 6% das professoras pontuaram não terem a mesma oportunidade.

Dentre esse número expressivo de afirmações, elencaram-se alguns campos em que estas professoras pudessem descrever tais atualizações de formação continuada, assim como os conteúdos mais estudados no momento por elas. Em análise destas respostas, emergiram temas e subtemas que foram agrupados e quantificados no seu processo de categorização,

classificando-as “por semelhança ou analogia, segundo critérios [...] definidos no processo” (MORAES, 1999, P.6), sendo observáveis na tabela 6. Ressalta-se que, dentro das respostas, vários elementos de diferentes temas ou subtemas são encontrados simultaneamente, por isso é possível categorizar as respostas das participantes em mais de um subtema.

Tabela 5 - Temas centrais e subtemas sobre conteúdos e dispositivos de formação continuada

Temas centrais	Subtemas	Frequência	Total	Proporção
1. Dispositivos e recursos para atualização na formação	1.1. Formação pelos grupos de estudos na escola.	16	25	63
	1.2. Formação pela SME	9		
	1.3. Iniciativa por busca própria em livros e internet.	10	18	
	1.4. Buscas por cursos, especializações e mestrado e em grupos de pesquisa fora da escola.	8		
2. Conteúdos estudados nas atualizações.	2.1. Conteúdos e teorias do Desenvolvimento	15	25	37
	2.2. Abordagens pedagógicas.	7		
	2.3. Conteúdo de documentos curriculares e diretrizes legais.	3		
Total			68	100

Fonte: dados da pesquisa.

Desta forma, os temas encontrados nos questionários foram definidos *posteriori* (BARDIN, 2011) devido ao fato de que sua construção se deu após o tratamento com os elementos durante o processo analítico. Quando se investigou quais conteúdos e dispositivos, presentes nas atualizações, foi possível vislumbrar diferentes teores nessa formação, indicando por onde se estabeleceu e os motivos de tais buscas de aprimoramento. Perante isso, os elementos encontrados foram agrupados em 2 temas centrais (‘Dispositivos e recursos’ e ‘Conteúdos’), que discutem a atualização das professoras e serão explicados a seguir.

TEMA 1: Dispositivos e recursos para atualização na formação

O primeiro tema tratado é o que diz respeito aos dispositivos para a atualização da formação continuada das professoras. Dentro deste assunto, surgiram falas que explicitam como são buscadas as atualizações de como a criança aprende e se desenvolve. Como pontua Gatti (2016, p.167), é na formação continuada que os/as docentes procuram por “novos

caminhos e mais fundamentos e meios para o seu desempenho profissional” em vários dispositivos sejam eles oferecidos sob diversas condições ou procurados individualmente. Segundo Leone (2011), a formação contínua é um processo importante para a articulação entre a prática docente, os conhecimentos e as competências apropriados durante a formação inicial e os seus novos processos de reconstrução ao longo da carreira profissional.

No primeiro tema central, apareceram quatro subtemas sobre o assunto, sendo que no primeiro apresenta um dos principais motivos e dispositivo para as atualizações: a formação continuada oferecida pela profissão. Inclusive, é observado, nos relatos das professoras, que formaram grupos de estudos dentro das escolas para novas atualizações. Neles, foram oportunizados, em grande parte, em decorrência das atividades remotas pelo qual o sistema de ensino estava passando por conta da pandemia. Como fica evidente nas falas das participantes 29 e 75.

Sim, tenho a oportunidade de me atualizar, pois a equipe da escola que trabalho se preocupa com a formação continuada. No contexto ainda de pandemia, essas oportunidades aumentaram, o que acho algo bom dentre tantas vivências ruins que temos vivido. (Participante 29).

Ano passado tive mais oportunidade em estudar sobre a THC, inclusive de estudar a proposta municipal, pois estava de forma remota em ambas escolas. (Participante 75).

Entretanto, como pontuaram algumas professoras, as reuniões pedagógicas e os cursos oferecidos pela SME, o segundo subtema, consistem também em oportunidades à atualização das participantes, antes mesmo da pandemia, exemplificado nas falas das participantes 31, 34 e 72.

Me atualizo com algumas leituras e alguns cursos que a secretaria da educação oferece. Sempre tem coisas novas sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem. (Participante 31).

Sim. Nas reuniões pedagógicas sempre nos atualizam dentro da teoria histórico-cultural, teoria adotada pela SME de (nome da cidade). (Participante 34).

Sim, através dos estímulos via secretaria da educação. (Participante 72).

Ainda de acordo com Leone (2011), por meio da LDB, em 1996, o regulamento da formação contínua de professoras/es teve um investimento maciço governamental, trazendo mais atenção à importância da permanente formação docente. Deste modo, segundo a LDB, em seu art. 62 §1º, “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Assim como, no art. 67 inciso II, é dever do

sistema de ensino promover a valorização dos profissionais de educação, assegurando o aperfeiçoamento profissional continuado.

Neste sentido, existe um ponto dentro da motivação pela atualização que está entre a obrigatoriedade, exercida pelos regimes governamentais, para que seja feita a formação continuada, demonstrada inclusive pela frequência com que foi dita no questionário (25), além dos incentivos próprios na busca de tais atualizações decorrentes das demandas (18). Mas, é de extrema importância que se valorize e oferte a formação continuada pelo governo e pelos sistemas de ensino, como forma de propiciar a promoção do aprimoramento educacional e a valorização dos estudos das/os docentes, visto que, na presente realidade brasileira, ainda existem muitas problemáticas na sua oferta e na sua qualidade, promovidas pelas instituições. Como pontua Leone (2011, p77-78)

[...] relação ao número de profissionais alcançados, as secretarias municipais de educação sobressaem-se às secretarias estaduais e aos órgãos federais; as instituições privadas de ensino superior sobressaem-se às instituições públicas; e, as regiões Nordeste e Sudeste, às demais regiões do país.

Entretanto, em grande frequência, também é possível constatar, nas respostas das professoras, as iniciativas próprias com as quais buscam se aprimorar e atualizar. No terceiro e no quarto subtemas, as participantes relataram que buscam atualizações por meio de cursos feitos por livre escolha, especializações, mestrados e seus grupos de pesquisa, assim como por livros, artigos e vídeos na internet à procura de mais aprendizado. Estas falas possuem coerência com as informações sobre o nível considerável de formação em pós-graduações e cursos, discutidos anteriormente. A seguir, apresentar-se-ão alguns exemplos de tais falas das participantes 64, 49, 56, 68.

Sempre, diariamente!! Assisto 'lives' e pesquiso muito. Cada planejamento eu tento aplicar os conhecimentos adquiridos. (Participante 64).

*Sim. Além de **estar desenvolvendo pesquisa**, participo de **grupo de pesquisa** na qual o processo de ensino-aprendizagem é o fio condutor (Participante 49).*

*Me atualizo **nas aulas da pós**. (Participante 56).*

*Sim. Procuro sempre me atualizar, **com cursos e formações**. (Participante 68).*

Embora as professoras, de fato, reconheçam a importância das atualizações para suas formações e procuram, por conta própria, atualizar-se, é perceptível que há um incentivo para a continuidade dos estudos por exigências da escola e da SME. Tal qual na realidade do município, estas exigências também podem ser percebidas nos excertos a seguir, nas quais as participantes desabafam sobre as cobranças sofridas nos tempos de pandemia e de aulas

remotas, que, sob os seus pontos de vista, foram excessivas e pouco colaboraram para a manutenção da atualização.

Oportunidade sim, tempo que é o mais difícil por conta de muitas cobranças burocráticas e relatórios, que a meu ver extrapolam. Acredito que o trabalho do professor deveria ser mais espontâneo, não sem planejamento é claro, mas nós últimos anos existe uma preocupação exacerbada de registro, de ter que mostrar serviço, tudo tem que ser escrito, é estipulada a maneira "correta", o comentário na plataforma digital tem que ser de determinada maneira porque senão não está "certo" ou "não é pedagógico", a videoaula ou a chamadinha para as atividades têm que ser gravadas de uma maneira e sequência específicas, e o tempo com a criança tem deixado de ser leve, espontâneo e criativo, o comentário do professor na plataforma não é cheio de sentimentos, os vídeos são engessados e isso tudo faz com que a essência do ensinar, do aprender, do fazer juntos, que é o mais importante, se perca. (...) (Participante 59).

Não está sendo viável a minha atualização como eu gostaria, pois a burocracia e a cobrança estão sufocantes dificultando o tempo destinado para aprimoramento e descanso. Estou esforçando-me ao máximo para ler, refletir e realizar as atividades relacionadas às minhas especializações, porém está complicado, mas não vou desistir (...) (Participante 02).

Nesses dois excertos surge à questão sobre a ausência de tempo para a formação continuada, o tempo do trabalho docente é tomado pela burocracia e por cobranças institucionais que transformam o trabalho docente em um trabalho técnico, e que destitui o tempo da pesquisa, da reflexão sobre a prática e da formação para o pensamento crítico. Por isso é necessário tempo, tempo para reflexão, para discussão e um replanejamento das ações institucionais para aquilo que realmente é necessário.

TEMA 2: Conteúdos estudados nas atualizações

Já no segundo tema, abordar-se-ão os excertos sobre as demandas que levaram as professoras em busca de atualizações, os assuntos abordados em suas formações continuadas e quais se relacionam com as teorias da PD. É necessária a ressalva de que as respostas dos questionários são breves e pouco aprofundadas, não explicando totalmente as questões das demandas e dos conteúdos da PD, mas evidencia o quanto esses assuntos são caros à educação infantil e o quanto giram em torno dos conhecimentos que uma professora deve saber.

Deste segundo tema central, três subcategorias emergiram, em que três assuntos são considerados importantes para as atualizações pedagógicas das professoras. Quando se é perguntado sobre as oportunidades de se atualizarem em relação ao desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, as professoras nos mostram que a formação passa por abordagens pedagógicas que estão relacionadas à forma como vão trabalhar em sala com as crianças,

quais documentos são norteadores legais tanto do município, quanto dos entes federados e como se dá o entendimento de teorias que estudam o desenvolvimento da criança.

Desta maneira, os conteúdos encontrados podem ser exemplificados nos excertos logo abaixo com as respostas das professoras em relação ao subtema 2.3 ‘Conteúdo de documentos curriculares e diretrizes legais’

(...) conforme as leis e documentos do MEC mudam e sofrem alterações temos oportunidade de estudar os novos documentos que passam a nortear nossa prática. (Participante 72).

Sim, através de estudos sobre a proposta curricular de ensino. (Participante 04).

Os documentos que contêm as diretrizes e as propostas curriculares configuram-se como conteúdos importantes para orientação da prática educativa. Com a implementação no país da BNCC, os municípios tiveram prazos para que se adequassem a uma nova proposta curricular e implementassem materiais de modo que fossem apropriados pelas professoras da rede municipal.

No subtema 2.2., ‘Abordagens pedagógicas’, os relatos apresentam os estudos sobre autores, modelos escolares e estudiosos da área educacional que relatam experiências contextualizadas entre teorias e prática para a práxis pedagógica. Nos excertos a seguir, são mostrados quais foram essas abordagens

Sim. Fazemos estudos semanais baseados em Emmi Pikler, que tem a sua prática parecida com Vygotsky, lemos Paulo Focchi e também materiais sobre Reggio Emilia. As teorias não são novas (Pikler existe desde 1940), porém na nossa prática elas são atuais. (Participante 05).

Sempre estamos em formação. Os últimos estudos abordaram a pedagogia de Freinet, abordagem Pikler, Montessori, experiências das escolas de Reggio Emilia (Participante 08).

É possível visualizar, na tabela 7 abaixo, as abordagens, os autores e os estudiosos sobre a prática pedagógica a frequência com que foram citados.

Tabela 6 – Abordagens pedagógicas estudadas nas atualizações das professoras

Abordagem e autores pedagógicos	f	%
Emmi Pikler	6	46
Experiências das escolas de Reggio Emilia	3	23
Maria Montessori	2	15
Célestín Freinet	1	8
Paulo Focchi	1	8
Total	13	100

Fonte: dados da pesquisa.

Cabe salientar que foram 7 professoras que pontuaram especificamente uma ou mais destas abordagens ou destes autores e, dentre elas, 5 possuem experiências de educação com bebês e 2 com crianças bem pequenas. Tal informação se faz relevante, visto que a maioria dos assuntos pedagógicos tratados está relacionada com essa faixa etária.

Percebe-se o quanto estas teorias e estes assuntos, que são trabalhados nas atualizações sobre o desenvolvimento da criança, perpassam pela área educacional. A visão a respeito do desenvolvimento e aprendizado dos bebês e das crianças bem pequenas está inserida no contexto escolar nas abordagens pedagógicas por discutir métodos, organização, planejamento, experiências na área da educação infantil.

A abordagem da pediatra Emmi Pikler (1902-1984) pode ser resumida como uma pedagogia voltada para o atendimento de bebês, de 0 a 3 anos de idade, em que a ênfase no atendimento escolar ocorrerá por meio das relações cotidianas de cuidados entre adultos e crianças, da organização do ambiente material, no respeito ao ritmo e tempo nos movimentos dos bebês (SALUTTO; NASCIMENTO; BARBOSA, 2019). Outro detalhe desta abordagem está na “[...] crítica ao modelo de desenvolvimento comumente definido como normal, implicando na precocidade de estímulos sensoriais, gestuais, verbais com intuito de fazer com que as crianças superem o que alguns campos definem como problema [...]”, de forma a questionar o desenvolvimento dito como lento e a propor o respeito às manifestações de ritmo e de tempo das crianças com ou sem desafios do desenvolvimento (SALUTTO et al., 2019, p.168).

Outra abordagem educacional citada é a de Reggio Emilia, que foi criada na Itália idealizada por Loris Malaguzzi (1920-1994) e baseia-se em uma organização educacional que visa oportunizar as crianças serem protagonistas na busca de seus conhecimentos, envolvendo a participação comunitária de professoras/es, crianças e famílias, ou seja, a criança é vista como sujeito de direitos e com um enorme potencial (SANTOS; TESSARO, 2017). Assim como, as professoras também mencionaram a pedagogia de Célestin Freinet que valoriza as “experiências sociais para que a criança compreenda o mundo” e se debruçava em diversas escritas sobre suas técnicas, seus estudos na psicologia e na política, voltadas para a educação e afins (BARROS; DA SILVA; RAIZER, 2017, p.54).

Ademais destas abordagens, comentaram sobre os estudos de Maria Montessori, que não só debatia a respeito de uma pedagogia de atividades lúdicas para crianças com o intuito de favorecer a autonomia e a aprendizagem, como também idealizou materiais pedagógicos, mobiliários acessíveis às crianças para estudar o desenvolvimento infantil e aplicar em suas escolas um modelo pedagógico (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017). Por fim, as pesquisas do

professor Dr. Paulo Sergio Fochi²³, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, fundador e coordenador do OBECI - Observatório da Cultura Infantil, que estuda educação de bebês nos berçários.

Foi preciso abordar estas brevíssimas colocações sobre estas teorias pedagógicas a fim de contextualizar e compreender que todas elas envolvem os significados e as concepções de educação, de criança e de desenvolvimento infantil e acabam por se utilizar também dos conhecimentos da PD para tecer a organização pedagógica dentro das instituições escolares, além de servir como materiais para a prática das/os professoras/es. Embora as abordagens pedagógicas trabalhem para que a criança seja autora de suas ações, não deixa de existir uma linha muito tênue que considera a infância como uma etapa preparatória do ‘vir a ser’. Como pontua Castro (2001), ela está inserida em uma lógica desenvolvimentista investigada e sistematizada pela psicologia, na qual se controla uma trajetória a ser percorrida até a idade adulta, afastando, assim, a criança de atividades socialmente reconhecidas.

Já no subtema 2.1., ‘Conteúdos e teorias do Desenvolvimento’, consideraram-se as menções sobre termos que diziam a respeito de desenvolvimento e aprendizagem da criança e sobre teorias que englobam a PD. Fato que ficou evidente nas falas das professoras foram os estudos na Teoria Histórico-Cultural, até pela questão de o município estar se embasando justamente nessa teoria, como é perceptível nas falas das participantes 18 e 13.

*Sim pelas leituras feitas dos **pesquisadores da teoria histórico cultural sobre como os bebês aprendem** por meio da experimentação até os 3 anos. Estamos estudando as **regularidades dos bebês**, como os educadores podem contribuir para prática docente na formação das qualidades humanas por meio das relações mediatizadas (Participante 18).*

*Constantemente estudamos sobre a **psicologia do desenvolvimento infantil**. Mas há uma tendência em estudar sempre a **teoria histórico-cultural**. Me lembro de termos estudado Montessori e abordagem de Emmi Pikler mas sem grandes aprofundamento (Participante 13).*

Sendo assim, é possível constatar que as professoras procuram se atualizar sobre questões do desenvolvimento infantil ao buscar a teoria Histórico-Cultural como principal aporte teórico, mas estudam também conteúdos da prática como as abordagens pedagógicas de Emmi Pikler e de Célestin Freinet, a organização e a prática das escolas de Réggio Emília na Itália, as documentações legais que se baseiam em teorias do desenvolvimento e a proposta curricular do município, que é abalizada na teoria Histórico-Cultural para entender o desenvolvimento infantil.

²³ Dados consultados no currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4284708571035688>. Acessado em: 16 fev. 2022.

Essa formação é motivada e afetada por iniciativa própria de querer sanar as lacunas na formação, assim como por exigências das próprias instituições em que trabalham, seja em nível da escola ou da SME. Com isso, os dispositivos utilizados para os estudos englobam, além dos materiais diversos como livros, vídeos, conteúdos da internet e afins, os grupos de estudos, sejam eles por decisão própria dentro de um curso, ou da escola, ou da SME. Ressalta-se que o contexto pandêmico da COVID-19 colaborou para que os grupos de estudos nas escolas fossem mais frequentes de acordo com a exigência da SME.

4.2.3 Os teóricos de preferências das professoras de educação infantil para entender o desenvolvimento humano

Entre os autores da PD, perguntada na questão 4, com quem as professoras mais se identificam para a própria atuação docente, Lev S. Vygotsky foi a preferência, correspondendo a 58 professoras. Outro nome bastante recorrente foi o de Jean Piaget com 39 menções, no entanto tiveram 7 professoras que não opinaram e 2 responderam que todos contribuem na prática pedagógica sem citar nomes. É importante destacar que a maioria destes autores foi citada concomitantemente como sendo relevantes para a sua prática, como será discutido mais a diante. Na tabela 7, encontram-se os autores citados que são estimados pelas professoras como mais importantes para a própria prática profissional.

Tabela 7 - Os/As autores/as das teorias do desenvolvimento na preferência das professoras

Autores	Frequência	%
Lev S. Vygotsky	58	37
Jean Piaget	39	25
Henri Wallon	14	9
Não opinou	7	4
Sigmund Freud	6	4
Alexis N. Leontiev	4	3
Paulo Freire	3	2
Célestin Freinet	2	1
Alexander R. Luria	2	1
Maria Montessori	2	1
Valeria Mukhina	2	1
Escola Reggio Emília	2	1
Burrhus F. Skinner	2	1
Todos contribuem	2	1
Carl Rogers	1	1
Davidov	1	1
E. G. White	1	1
Daniil Elkonin	1	1

Erik Erikson	1	1
Loris Malaguzzi	1	1
Abraham H. Maslow	1	1
Melaine Klein	1	1
Paulo Fochi	1	1
Emmi Pickler	1	1
Rudolf Steiner	1	1

Fonte: dados da pesquisa.

Nem todos os autores pertencem aos teóricos que se dedicaram a estudar e pesquisar sobre o desenvolvimento humano na área da psicologia, como por exemplo, Paulo Freire (1921-1997), Célestin Freinet (1896-1966), Maria Montessori (1870-1952), Ellen G. White (1827-1915), Loris Malaguzzi (1920-1994), Emmi Pikler (1902-1984), Rudolf Steiner, Paulo Fochi e a escola de Réggio Emília.

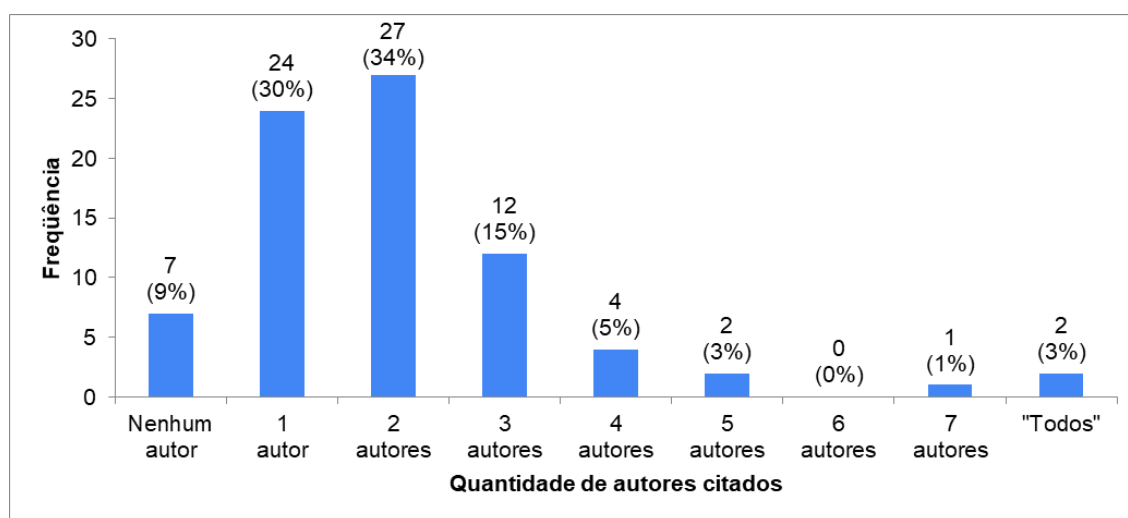
As menções a esses/as autores/as podem demonstrar talvez uma falta de conhecimento mais específico em relação a quem são os pesquisadores e os teóricos da psicologia que se dedicam a explicar o desenvolvimento humano, ou sobre o campo da PD, assim como pode-se compreender, em visão mais geral, uma correlação daquilo que as professoras entendem por desenvolvimento humano com aquilo discutido pelos autores que perpassam os conceitos de desenvolvimento humano nas perspectivas de outras áreas, como da medicina, da pedagogia, da filosofia e do esoterismo. Inclusive, o modo como citam está relacionado com a formação continuada que estão recebendo ou de forma que esses outros autores complementam suas concepções e práticas pedagógicas.

Ao deparar-se com o fato de que, durante muito tempo, principalmente no século XIX, os conceitos de infância e crianças eram dominados pela Psicologia, Medicina e, em menor grau, a Pedagogia, os trabalhos e pesquisas em outras áreas como das Ciências Sociais ou da História tiveram mais dificuldades de se apropriar da discussão em torno da criança e da infância (WARDE, 2007). A abertura para outros campos é algo que vem ganhando mais força e vem sendo amplamente discutida por outras áreas de forma a abranger o olhar tanto para a criança, como para desenvolvimento humano e a ser discutido criticamente a fim de repensar o seu papel na sociedade (CASTRO, 2001; BURMAN, 2017; SALGADO, 2005; ANDRADE, 2018). Desta maneira, esta ciência precisa abranger várias áreas do conhecimento para entender a complexidade do ser humano (PILETTI et al., 2018; DESSEN; GUEDEA, 2005; MOTA, 2005; BARROS; COUTINHO, 2020).

Em relação à concomitância que esses autores foram citados, apresenta-se no gráfico 8 uma grande preferência por mais de um autor da PD. Aliás, a preferência por apenas um autor

é de 30%, enquanto que a identificação com dois autores ou mais equivale a 61%, número muito expressivo, principalmente, em vista da complexidade que é estudar o ser humano, sendo necessária a compreensão de vários autores para entender o desenvolvimento sob várias óticas. Quando se trata de só uma identificação, Lev S. Vygotsky recebe 15 menções únicas (63%), Jean Piaget, 6 menções únicas (25%), Sigmund Freud, Burrhus F. Skinner e Alexis N. Leontiev, apenas uma única menção (4%).

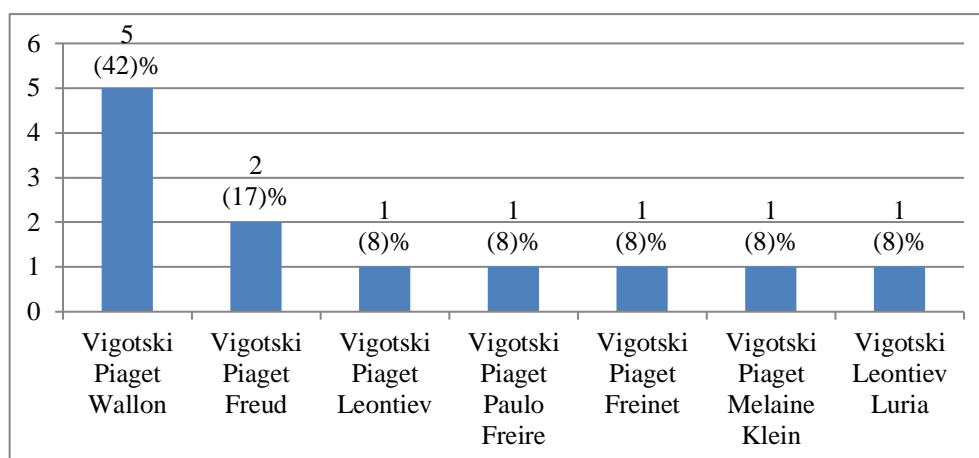
Gráfico 8 – A preferência das professoras por mais de um/a autor/a ou teoria concomitantemente



Fonte: dados da pesquisa.

Dentre os conjuntos de 2 autores citados concomitantemente, encontram-se Jean Piaget e Lev S. Vygotsky (48%) (13) em primeiro lugar, seguido de Lev S. Vygotsky e Henri Wallon (19%) (5), Lev S. Vygotsky e Valeria Mukhina (7%) (2), Lev S. Vygotsky e Sigmund Freud (4%) (1), Lev S. Vygotsky e Paulo Freire (4%) (1), Lev S. Vygotsky e Freinet (4%) (1), Lev S. Vygotsky e Rudolf Steiner (4%) (1), Jean Piaget e Maria Montessori (4%) (1), Jean Piaget e Sigmund Freud (4%) (1) e Jean Piaget e Burrhus F. Skinner (4%) (1). É possível ver que alguns pares se mesclam com autores, cujo foco está nas discussões da prática pedagógica e a educação, como nos casos de Célestin Freinet, Paulo Freire, Rudolf Steiner e Maria Montessori.

O mesmo é admissível quando se trata do conjunto de 3 autores/as mencionados/as concomitantemente, em que há o trio Lev S. Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon (42%) com o maior número de citações entre todos os trios citados. Fato que se destaca também é que, dentre todas as formações de grupos de três autores/as, apenas um trio não possui o Lev S. Vygotsky e Jean Piaget em comum, como pode ser visto no gráfico 9.

Gráfico 9 - Trios de autores/as citados/as na preferência dessas professoras

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à simultaneidade de menções desses/as autores/as, cabe destacar que houve mais de três autores/as citados/as simultaneamente, sem contar na diversidade de nomes que apareceram. Percebe-se, a partir das informações quantitativas dos gráficos, uma identificação das professoras com dois teóricos que possuem perspectivas diferentes no que diz respeito a suas teorias do desenvolvimento e a como a criança aprende. Dentre os pontos principais de divergência, Kramer e Jobim e Souza (1991, p.78) pontuam que a diferença dos dois teóricos perpassa por questões mais profundas “entre os pressupostos filosóficos e os marcos teóricos de suas teorias do conhecimento”.

Enquanto Jean Piaget se volta para uma perspectiva cognitivista-interacionista em uma dinâmica do desenvolvimento apoiado em torno dos mecanismos de modelo biológico, além de conceber o pensamento em diferentes estruturas e patamares, que a criança em interação com o seu meio é capaz de desenvolver, Lev S. Vygotsky embasa-se numa perspectiva sócio-histórica-cultural, apoiado no modelo dialético para compreender que as mudanças nas estruturas do pensamento possuem suas raízes na cultura e na sociedade (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1991).

Assim como na formação destas professoras, estes mesmos dois autores parecem ser os mais estudados ainda de modo que as suas contribuições não parecem ser descartadas por elas, mas sim influenciar em seus conhecimentos em relação às práticas e aos pensamentos na educação, talvez pelo motivo de que nenhuma teoria consiga explicar tudo sozinha. Apesar de não ser possível que os problemas e as situações escolares e com as crianças virem teorias, ou sejam explicados pela ciência, encaixar tudo aquilo que viram em sua formação no cotidiano

do trabalho educacional ainda é um verdadeiro quebra-cabeça. Ou seja, as lacunas vão sendo encaixadas à medida que peças vão sendo encontradas a partir de busca por entender, cada vez mais, todo o processo que envolve a educação, a criança, as pessoas, os seus contextos e o desenvolvimento humano. Como pode ser encontrado na fala de uma das participantes:

Piaget e Vygotsky. São os que mais me identifico no trabalho diário. Na verdade, entendo o desenvolvimento como uma combinação da maturação biológica e influência do meio. Apesar de pensarem diferentes acho que se completam, gosto de pensar nos aspectos biológicos e ao mesmo tempo na influência do meio. (Participante 2).

Vygotsky e Steiner. Devido a valorização da cultura em Vygotsky, como elemento fundamental no desenvolvimento da aprendizagem. E o desenvolvimento integral (corpo, alma, espírito) da criança na perspectiva steineriana. (Participante 21)

Possuo menos de 3 anos de experiência como docente de uma turma de Educação Infantil, mas considero importantes até o momento os seguintes autores: - Piaget, pois seus estudos revelam questões relevantes ao desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito a fatores biológicos, o que acredito ser importantes, visto que deve-se considerar a fase na qual a criança se encontra para escolher atividades e materiais adequados; - Vigotsky, pois a Teoria Histórico-cultural, que possui base nos estudos desse autor, revela questões relevantes no que diz respeito ao papel da cultura e do meio no desenvolvimento infantil, o que ao meu ver pode ser considerado como um "complemento" das considerações do autor anterior; - Freud- foi um médico, estudioso das "doenças da mente", que registrou estudos que hoje considero essenciais em minha prática, principalmente no que diz respeito a entender os "porquês" as crianças agem de certa forma, como posso interferir para contribuir com seu aprendizado e, principalmente, compreender suas necessidades e respeitá-las, entre outros aspectos. Falando de forma bem resumida, esses foram os três autores que me marcaram bastante na graduação e que são importantes para que eu compreenda meus alunos e aja de acordo com as suas necessidades de aprendizado. (Participante 29)

Piaget, Vygotsky, Wallon, Elkonin e Luria. Porque acredito que uma só teoria não é capaz de explicar a complexidade do ser humano. Desta forma, cada teoria pode proporcionar um horizonte e nos auxiliar a pensar mais esse desenvolvimento da criança, na prática. (participante 74)

As falas das participantes trazem à tona aquilo que compreenderam em suas formações para compreender a respeito do desenvolvimento humano e da sua prática pedagógica. As participantes 2, 21 e 29, inclusive, lembram-se do Jean Piaget pelos “*aspectos biológicos*” e do Lev S. Vygotsky pelo “*papel da cultura*”. A participante 74, em contramão, relata vários autores para demonstrar “*que uma só teoria não é capaz de explicar a complexidade do ser humano*”. O mesmo pode ser contemplado em distintas falas de outras participantes, em especial, no trecho a respeito do “*desenvolvimento integral (corpo, alma, espírito) da criança na perspectiva steineriana*” em que se leva em conta a espiritualidade. A outra já diz que “*Falando de forma bem resumida, esses foram os três autores (...) são importantes para que eu compreenda meus alunos e aja de acordo com as suas necessidades de aprendizado*”, ou

seja, uma base teórica composta por mais autores para auxiliar a entender as crianças e suas intervenções como professora.

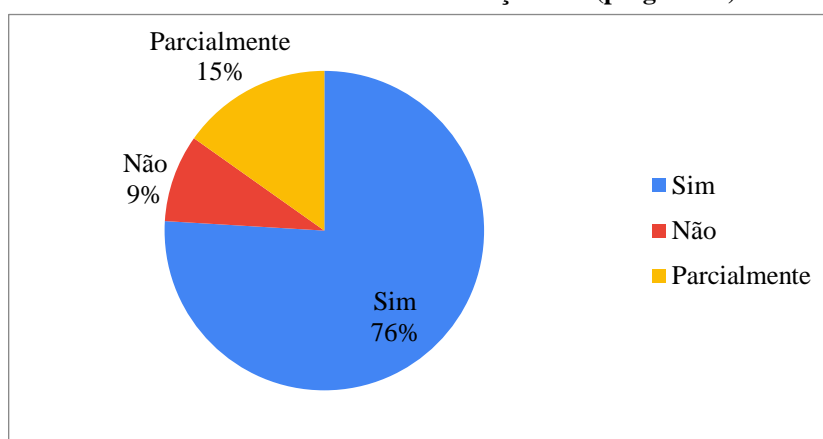
Entretanto, tais falas, embora tentem resumir teorias complexas, evidenciam alguns pontos que podem ocorrer em equívocos que geralmente são recorrentes nesses autores e teorias. Resumir Jean Piaget pelos “*aspectos biológicos*” e Lev S. Vygotsky pelo “*papel da cultura*” podem caracterizá-los em linhas da PD como empiristas e inatistas respectivamente, de forma que se faz necessário uma atenção maior nas reformulações e entendimento dessas teorias, por parte das professoras. Outra questão está relacionada a uma valorização do etapismo, cuja preferência por Jean Piaget refere-se muito por permitir conhecer as etapas do desenvolvimento da criança, o que reflete no enaltecimento da normatização da criança, de modo que “[...] as intervenções pedagógicas legitimam-se tendo por base o conhecimento produzido no interior das diferentes teorias do desenvolvimento, as quais, em sua grande maioria, defendem a evolução progressiva e por etapas das capacidades da criança” (JOBIM E SOUZA, 1997, p. 43).

Além disso, existe, nas falas de algumas professoras, um entendimento de que os aportes teóricos de Lev. S. Vygotsky sobre a cultura são complementos ao conhecimento sobre o etapismo no desenvolvimento das crianças. Como pontuam Bezerra e Araujo (2012, p. 145) ao se referirem ao movimento denominado de pós-construtivismo, houve uma necessidade de “[...] preencher as lacunas supostamente identificadas na abordagem epistemológica clássica” das discussões sobre a teoria de Jean Piaget nas relações de ensino e aprendizagem, que foram alvos de críticas e debates, principalmente nas questões de que este autor teria dado menor importância às interações sociais. Dessa maneira, a apropriação do pensamento vigotskiano e de outros autores serviriam de base para acrescentar as trocas sociais e os processos intersubjetivos, porém, tais necessidades são equívocos na interpretação das obras de Jean Piaget, pois as relações sociais estão presentes por meio do modelo biológico interacionista (DUARTE, 2001). Alguns autores tecem críticas (BEZERRA; ARAUJO, 2012; DUARTE, 2001) argumentando que aproximar esses dois autores se daria por meio do pragmatismo Eclético, dos quais as questões conflitantes entre as teorias são desconsideradas principalmente na área educacional.

4.2.4 A relação entre as necessidades da educação infantil e da criança e a Psicologia do Desenvolvimento para as professoras de educação infantil

À procura de entender como os conhecimentos em PD das participantes refletem nas necessidades da educação infantil e nas relações com as crianças, na atualidade, solicitou-se a elas a opinião sobre a avaliação das teorias do desenvolvimento para as demandas da educação infantil e da criança, realizada pela sexta pergunta do questionário. A maioria afirmou positivamente (60) que as teorias atendem as demandas, como pode ser visualizado no gráfico 10.

Gráfico 10 - Avaliação das teorias em relação à contribuição nas demandas educacionais e da criança atual (pergunta 6)



Fonte: dados da pesquisa.

A partir deste número expressivo de afirmativas, é possível evidenciar o que elas pensam sobre estas questões, assim como abstrair análises das respostas negativas e parciais. Assim, na tabela 8, surgiram quatro temas centrais que contêm os subtemas a respeito dos relatos das professoras acerca das teorias do desenvolvimento e sua relação com as demandas educacionais e das crianças.

Tabela 8 - O atendimento das teorias do desenvolvimento nas demandas educacionais e das crianças hoje em dia

Temas centrais	Subtemas	f	Total	%
3. As teorias nas demandas da educação e da criança	3.1 Auxiliam a entender a criança	25	48	56
	3.2 norteiam a aprendizagem	13		
	3.3 Envolve diferentes entendimento de desenvolvimento	10		
4. As demandas na conciliação entre prática e na teoria	4.1 Dificuldades de conciliar a teoria e a prática	1	7	8
	4.2 Necessidades de conciliar essa teoria e prática	3		
	4.3 Conciliar teoria e prática	3		
5. A relação entre as teorias às concepções de atualidade	5.1 Há necessidade de atualização das teorias	4	13	15
	5.2 As teorias são atuais	4		
	5.3 Professoras se atualizam	5		
6. As teorias para o trabalho pedagógico	6.1 Colaboração no planejamento e atuação da professora	10	18	21
	6.2 Colaboração nos momentos de pandemia	5		
	6.3 Não colaboração nos momentos de pandemia	3		
Total			86	100

Fonte: dados da pesquisa.

TEMA 3: As teorias nas demandas da educação e da criança

O terceiro tema central diz respeito às relações que as professoras fazem dos conhecimentos da PD com os entendimentos de criança, de desenvolvimento e de aprendizagem, categorizados em três subtemas. Sendo assim, no primeiro subtema as explicações das teorias psicológicas ajudam a entender alguns aspectos da criança, como pode ser evidenciado nas falas das professoras 34, 50 e 54

Sim, porque estudam o comportamento e o desenvolvimento infantil, o que me faz repensar a minha prática e procurar melhorar sempre (Participante 34).

Sim, temos o estudo e vamos conhecendo a necessidade da criança e da turma. Novas necessidades e reflexão... Novas atuações (Participante 50).

Sim, pois acredito que elas me auxiliam na compreensão do desenvolvimento das crianças, fazendo com que eu consiga realizar as intervenções necessárias da melhor forma possível (Participante 54).

Desta forma, a condição das teorias ou da psicologia do desenvolvimento perpassa o entendimento da criança no que tange ao seu comportamento, ao seu desenvolvimento e às suas necessidades, produzindo a ideia de que a prática pedagógica precisa seguir o desenvolvimento, ou seja, a prática pedagógica é orientada por esse processo. Neste sentido, é necessário questionar que tipo de demandas das professoras sobre a criança a PD atende? Como pontua Castro (1999, p.11), geralmente, a compreensão, que há de criança, advém, em grande parte, das teorias psicológicas e educacionais, que, ao decorrer do tempo, criou um “[...] inventário de “quem é a criança” baseado no que ela pode realizar (e como), e no que ela ainda não pode realizar, enquanto uma narrativa legitimada pelo enredo universalizante do progresso/desenvolvimento/maturidade da trajetória de cada sujeito humano”.

Apesar de esclarecer mais sobre o desenvolvimento da criança, também contribui para moldá-las em características descritivas, normatizadoras e adultocêntricas, pois, como ressalta Jobim e Souza (1997, p.41), “[...] os estudos e pesquisas psicológicos têm consequências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade”. A autora destaca também que estes conceitos influenciam nos comportamentos da criança por conta das expectativas, criadas e recriadas no interior destas teorias, que possuem, por sua vez, bases e interesses culturais, políticos e econômico no contexto social geral.

Não se trata, portanto, de questionar a veracidade dos discursos psicológicos, mas de problematizar as teorias no que pregam um desenvolvimento dado e natural, e não como invenções que produzem discursos dentro dos mais diversos contextos sociais. Quando se problematiza tais questões, abrem-se possibilidades para pensar o mundo, a criança e a infância de outras formas (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007).

Neste entendimento, descobrir quem é essa criança é, por muitas vezes, atravessado pelos conhecimentos da PD e, por tal razão, pode ser considerado um dos principais motivos que elevam o discurso da importância desta área na educação infantil. Entre a variedade “limitada” dos teóricos estudados, na formação inicial e contínua, da área da psicologia, que se aprofundam nos estudos do desenvolvimento, a psicologia histórico-cultural é a fundamentação teórica mais presente dentro da realidade atual deste município. Segundo Salgado (2005, p.53), esta abordagem tenta “[...] romper com o tempo linear e homogêneo, que impõe ao desenvolvimento humano um fluxo ordenado em fases sucessivas, esses autores apontam como paradigma a centralidade da história e da cultura no processo de constituição da subjetividade”.

Algumas falas explicam sobre as crianças à luz da teoria histórico-cultural, pontuando-a enquanto sujeita produtora de cultura e de direitos, o que pode ser evidenciado nas falas das participantes.

*Acredito que sim se entender a criança como sujeito e não um mini adulto. A **Teoria Histórico Cultural vê a criança de maneira ampla**, tanto cognitiva, lúdica, social, emocional, e produtores de cultura e tal visão possibilita ofertas variadas de experiências, e tal visão possibilita ofertas variadas de experiências, quando a criança vivencia ela aprende e tem suas necessidades (quaisquer) supridas. (Participante 05).*

*Sim, a abordagem **histórico-cultural possibilita olharmos pra a criança e a perceber como um sujeito histórico e com direitos**. (Participante 23).*

*Sim, pois a teoria histórico cultural direciona a nossa prática pedagógica nos traz o **olhar da criança como um sujeito capaz**, focando no **protagonismo infantil**, valorizando as ações da criança, enriquecendo as experiências e o contexto em que a criança está inserida, tornando os espaços e ambientes desafiadores e instigantes (Participante 38).*

Em tais falas, as professoras refletem o que a teoria diz sobre a criança, a qual, por sua vez, altera o comportamento da professora referente às suas necessidades. Segundo Mello (2004; 2015), a criança vista na teoria histórico-cultural é aquela capaz, desde o momento em que nasce, de interagir, de se comunicar com os outros, de internalizar por meio das relações as funções essenciais psicológicas, é alguém ativo no processo de humanização. Percebe-se, então, o olhar para a criança na instituição escolar como um sujeito protagonista na apropriação de seu conhecimento.

Sob esta perspectiva, a aprendizagem é relacionada ao desenvolvimento (subtema 3.2), de modo que se encontram falas pontuando sobre como a PD auxilia a compreender como a criança aprende, o que se oferta de cultura mais elaborada para a criança, como ocorre a educação humanizadora. Com isso, enfatiza-se a importância do conhecimento destas teorias para a noção de ensino e aprendizagem, que estão muito relacionadas com a educação.

*Sim, pois estamos vendo através das práticas como o conhecimento da teoria é importante para **a aprendizagem**. Saber que a criança aprende desde que nasce e lhe oferecer as máximas possibilidades, **sempre o mais elaborado**. (Participante 19).*

*Sim. Visamos uma **educação humanizadora**, possibilitando o encontro das crianças com **a cultura mais elaborada**, de forma ativa. (Participante 16).*

*Sim, pois visam compreender a totalidade sociocultural da criança de forma, a atender as necessidades que emergem do **processo de ensino-aprendizagem**. (Participante 49).*

*Sim. THC, pois é o que espero da educação que **tenhamos crianças curiosas**, questionadoras que sintam **a necessidade de aprender**. (Participante 56).*

A ênfase na aprendizagem, presentes nas falas, denota a preocupação sobre o desenvolvimento voltado ao ensino, de forma que os conceitos a seu respeito se vinculam às várias percepções que estão entrelaçadas com as teorias estudadas (subtema 3.3.). Assim, observam-se alguns sentidos que podem ser atribuídos pelas falas das professoras.

*Acredito que sim. A epistemologia que Piaget demonstra me deixa segura para favorecer a criança em seu desenvolvimento. Ofereço condições para que ela **aprenda conhecimentos e se desenvolva plenamente**.* (Participante 70).

*Sim, a abordagem histórico-social privilegia a importância das interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo. A **aprendizagem obtida na relação das crianças com os adultos, outras crianças impulsionaria o desenvolvimento da criança**.* (Participante 03).

*Sim, entender como a criança aprende, como se relaciona com o meio, as pessoas e objetos. Através da **periodicidade conseguimos compreender a fase do desenvolvimento da criança**.* (Participante 01).

*Sim, porque permite a criança descobrir, aprender e se desenvolver por meio da **sua própria exploração**.* (Participante 63).

*Sim. Estamos em formação constantemente. O que facilita a **compreensão da formação, das fases e resposta das crianças** diante das vivências oferecidas.* (Participante 30).

*Sim, pois a pandemia evidenciou o apenas vivido em casa. **É notório o desenvolvimento das crianças que estão realizando as atividades da que não estão**. A teoria que me baseio (THC) fala muito sobre essa influência do meio da criança. Em (nome da cidade) voltamos presencialmente e vejo o quanto esse tempo em casa afetou as crianças. Essa mesma teoria fala sobre as atividades guia do desenvolvimento, o que corrobora na elaboração das atividades. Ainda sobre a periodização, as crises que são mencionadas, pude presenciar diversas vezes.* (Participante 75).

Pode-se notar os mais diversos sentidos conceitos presentes sobre a PD. Entretanto, em algumas falas, há também a necessidade de se ter uma zona teórica de segurança, que oferece as balizas para compreender o desenvolvimento da criança em suas etapas, como pontos de apoio para a prática pedagógica, seja ela das teorias de Jean Piaget ou de Lev S. Vigotsky. A razão de destacar tais falas se deve ao fato de que resumem, um pouco, as respostas encontradas com maior ou menor frequência. Mas, não se trata de determinar certezas sobre os dizeres, o propósito está em fazer reflexões sobre este subtema que aborda o desenvolvimento.

Percebe-se, na fala da participante 03, uma breve explicação do desenvolvimento baseado na teoria histórico-cultural quando explicita que a aprendizagem ‘impulsiona’ a desenvoltura por meio das ‘interações sociais’. Como explica Oliveira (1997, p.56), em síntese, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento está relacionado, em parte, com o processo de maturação do organismo, que é próprio da espécie humana,

entretanto é a aprendizagem “que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento” por meio da interação com o meio em processos mediados e criados pela apropriação da cultura (PILETTI et al., 2018).

Assim como, na fala da participante 63, observam-se concepções que retratam as teorias de Jean Piaget, ao mencionar que o indivíduo ao interagir com o meio desenvolve suas capacidades. Os estudos de Piaget abarcam os conceitos da linha teórica representada pela interacionista, que privilegia as experiências do indivíduo em interação com o meio ambiente e dos seus processos de pensamento (PILETTI et al., 2018). Assim, o desenvolvimento cognitivo, na teoria piagetiana, seria como uma conquista, porque implica em uma série de organizações internas sobre as experiências externas, que progressivamente desenvolvem a gênese e as estruturas mentais pelo processo de assimilação, acomodação e equilíbrio (POLONIA; SENNA, 2008).

Entretanto, é possível perceber também a ideia de desenvolvimento no sentido de compreendê-las como fases, cuja linearidade e progresso estão presentes no desenvolvimento da criança, sendo passível de descrições de forma a encaixá-las e normatizá-las, como pode ser percebido na fala da participante 30.

Também se verifica que, em algumas falas, o desenvolvimento está muito associado ao que é aprendido na escola, vinculando-o ao desempenho das tarefas escolares, em especial, quando mencionam que, no período de pandemia, as crianças, que não realizaram as tarefas escolares, desenvolveram-se pouco, como na fala da participante 75. Tal afirmação parece relacionada ao discurso da BNCC sobre o direito de desenvolvimento e de aprendizagem, que delimitam as ações das crianças a algumas condições que devem ser asseguradas a escola. Direitos, esses, delimitados pelo escopo da escola.

Assim, percebe-se que, embora o papel da educação e do ensino seja de primordial relevância para o desenvolvimento da criança, ainda existe uma representação da criança nas teorias científicas, que a circunscreve dentro de expectativas institucionais, de como deve acontecer o desenvolvimento e as expectativas de aprendizagem em seu entorno e em um universo completamente estruturado para a maximização do potencial infantil, de forma a criar o noção de criança adequada aos espaços escolares: aquela curiosa, ou disposta, ou envolvida nas tarefas propostas (CASTRO, 1999).

TEMA 4: As demandas na conciliação entre prática e na teoria

Outro tema central, presente nas respostas, aborda ‘as demandas na prática e na teoria’. A compreensão sobre como as teorias atendem às demandas da educação para as professoras está atrelada à teoria e prática, o que evidencia uma difícil conciliação entre ambas. Já outras conseguiram com êxito realizar tal feito, ainda apontando a interdependência de uma com a outra. Alguns excertos a seguir exemplificam isso.

Sim, é claro que às vezes o que esta na teoria é difícil realizar na prática, no entanto nas teorias que nos embasamos (Piaget) atendem as necessidades, pois podemos ver o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos (Participante 14).

Sim, pois estamos vendo através das práticas como o conhecimento da teoria é importante para a aprendizagem. Saber que a criança aprende desde que nasce e lhe oferecer as máximas possibilidades, sempre o mais elaborado (Participante 19).

Sim, gosto muito da psicologia comportamental também. Mas considero muito importante o olhar do professor, além do conhecimento teórico. Não adianta a teoria sem sensibilidade e sem saber aplicá-la (Participante 02).

Transpor a teoria e a prática é uma discussão que remete, inclusive, na própria formação inicial das professoras. Pesquisas, como a de Levandovski (2008) e de Reis Costa (2015), são algumas que, ao analisarem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, e a formação da/o pedagoga/o na disciplina de psicologia da educação, constataam a ausência de mais articulações entre as partes teórica e prática dentro dos cursos de licenciatura, principalmente, na área da Psicologia da educação.

TEMA 5: A relação entre as teorias às concepções de atualidade

Neste tema, procura-se sintetizar as relações que as professoras pontuaram sobre as teorias do desenvolvimento e os conceitos de atualidade. Embora elas tenham enfatizado que a PD ajuda nas demandas educacionais, existem respostas que mostram a necessidade de atualização das teorias, principalmente, em comparação às questões dos avanços tecnológicos e às geracionais que, por meio das mudanças históricas e culturais, precisam ser revistas ou complementadas por pesquisas recentes. Outras participantes, em contrapartida, pontuaram a constante atualização das teorias psicológicas nas quais se baseiam. Houve também aquelas que responderam estarem sempre se atualizando, como sempre estivessem em movimento de busca. Nos excertos a seguir, encontram-se algumas das falas que abordam sobre atualização.

Sim. Mas, sempre precisam estar atualizadas a nova geração puramente tecnológica. (Participante 22).

Penso que cada teoria contribuiu para que possamos entender as crianças em suas especificidades, a sociedade atual nos traz desafios diversos, assim cada estudo nos ajuda a atender adequadamente cada necessidade. Nos dias atuais o perfil da sociedade está diferente de quando ingressei em 2001, hoje as relações são

diferentes e requer dos profissionais, muito estudo para melhor realizar o trabalho, temos que ter a teoria de base em sintonia com a atualizada (Participante 72).

Acredito que falar em atualidade é falar em tecnologia e os teóricos eram de outra época, então precisamos continuar estudando e buscando os teóricos, que pesquisam visando a atualidade, mas não deixando de lado o que já foi comprovado. (Participante 32).

Sim, conseguem atender. O que acredito que precisa de reflexão e de mudança é como os adultos utilizam as teorias da psicologia do desenvolvimento, pois as gerações mudam e é preciso renovação, considerando suas reais necessidades. Para isso, é necessário estudo e reflexão diante de cada ação que temos com a criança. (Participante 29).

Sob este sentido, observa-se que as professoras, embora não especifiquem com exatidão em que as teorias do desenvolvimento precisam se atualizar, questionam sobre os processos de mudanças, que ocorrem na sociedade, e a sua importância de estarem presentes na PD. Uma das participantes, em destaque, procurou ponderar sobre o quanto as narrativas da PD são adultocêntricas acerca da infância e como desconsideram as crianças como sujeitos culturais e históricos.

Como pontua Salgado (2005), a infância do século XXI vivencia a era da cibernética, em que os meios de comunicação da produção cultural estão, cada vez mais, em expansão, de forma a se situarem em novas práticas sociais e culturais, o que lança novos desafios para os paradigmas que conservam os discursos do desenvolvimento humano. A respeito do assunto, Castro (1999, p.8) diz que

Parece comum o sentimento de que a infância, hoje, escapa às formulações teóricas que, durante longo tempo, puderam esclarecer e orientar sobre quem é a criança, o que precisa, e como tratá-la adequadamente. Assim, as teorias psicológicas e educacionais que tem alimentado as práticas de cuidado, educação e orientação de crianças e jovens, nem sempre podem dar conta de uma variedade de situações que hoje cercam a criança. Parece que o conhecimento disponível para compreender a condição da criança no mundo de hoje engasga perante novos aspectos da nossa realidade social e material: o consumo em massa, o viver numa grande cidade, a solidão na multidão, a expansão da comunicação pela mídia, a tecnificação e a informatização do nosso cotidiano e assim por diante.

Desta forma, a criança que tinha as instituições familiar e escolar, como principais fontes de socialização e educação, passa a contar com as mídias eletrônicas, de modo a estabelecerem novas relações de aprendizagem, desenvolvimento e construções identitárias (SALGADO, 2005). Em outras respostas, as professoras vislumbram, como sempre atual, a teoria Histórico-Cultural por justamente enfatizar as questões contextuais em seu cerne. Como é visível nas seguintes falas:

Sim, porque a teoria que estudo é atemporal (THC), *trata-se das relações sociais, da humanização, da cultura* (Participante 11).

Sim! Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil excelente fundamentação e sempre atual (Participante 73).

Entretanto, deve-se assinalar que a questão da atemporalidade incide em si uma contradição por carregar dois tipos de significado ao mesmo tempo, a primeira se refere à permanência da atualização e a segunda ao fato de que toda teoria também está emergida em um contexto histórico e cultural, submetida às ideias da época. Aliás, é relevante se lembrar de que uma das críticas à prática científica é o discurso de neutralidade e atemporalidade que desconsidera uma série de fatores sobre o tempo/contexto que contribui para a produção de estudos e pesquisas. Como afirma Castro (1999, p. 11), “as compreensões que hoje temos sobre a criança e o adolescente, na maior parte das vezes informadas por teorias psicológicas e educacionais, refletem as condições histórico-sociais do início deste século que deram origem a tais teorias”, ou seja, elas estão marcadas pelo seu contexto.

Outro ponto em recorrência mencionado é a questão do movimento de sempre buscar apoio e rever conceitos para manter-se atualizadas em relação à PD, como uma espécie de processo contínuo em frente às constantes demandas sobre o entendimento das crianças e da educação. Como pode ser exemplificado na fala da participante 07

Sim. Porém é necessário sempre estar em processo de aprendizagem. Muita leitura (Participante 07).

TEMA 6: As teorias para o trabalho pedagógico

Outros discursos, que admitiriam a constituição deste tema, revelam a PD, como um aporte teórico, que viabiliza o trabalho pedagógico, por intermédio de intencionalidades e planejamento, a organização dos espaços, dentro da escola, para a aprendizagem e o ensino, as transformações na forma de atuar na prática pedagógica para simplesmente atender às orientações exigidas pela SME. Seguem alguns excertos das falas a respeito de como estas teorias atendem à demanda nas questões da atuação da professora concernentes ao trabalho pedagógico.

Os estudos têm o objetivo de conceituar e conhecer novas experiências de sucesso. Buscamos compreender como se dá o desenvolvimento infantil, bem como, as estratégias de trabalho que vão ao encontro com esse desenvolvimento, considerando principalmente a criança e as relações e interações que estabelecem com o meio, com o outro e com os espaços promotores de aprendizagem (Participante 08).

Sim, procuro seguir as orientações da Secretaria da Educação e seguimos a Teoria Histórico-Cultural, textos da prof.^a Suely Mello (Participante 47).

Sim porque consigo estabelecer uma realidade própria, uma cultura específica, uma vontade particular (Participante 26).

Referente à atuação no trabalho pedagógico, em época de pandemia, as professoras trouxeram suas reflexões de acordo com os projetos realizados no presente período. Conciliar aquilo que estão estudando sobre o desenvolvimento, em suas formações continuadas, com o que é exigido no trabalho em plena pandemia, evidenciou muitas falas ora relacionadas às teorias e às práticas na pandemia, ora em percepção das contradições da prática com a teoria e ora sem visão sobre como esta teoria reflete na sua atuação. Os trechos a seguir evidenciam tais reflexões

Acredito que as teorias em que se baseiam meu trabalho conseguem atender as necessidades da educação infantil, no entanto, com a realidade que estamos enfrentando, precisamos sempre nos adaptarmos e buscarmos novos meios de conseguir alcançar nossos objetivos de acordo com o que acreditamos (Participante 27).

Visto os tempos atuais de pandemia, tivemos que aprender a adaptar algumas teorias, mas elas nos auxiliam e nos norteiam (Participante 62).

Eu acredito muito nessas teorias... Mas infelizmente na maioria das vezes ficamos impossibilitadas em relacionar teoria e prática. Principalmente no período atual (Participante 67).

Em partes, a criança é um ser complexo e atender elas em todos os seus aspectos precisa de um trabalho mais próximo que tem sido dificultado diante do trabalho remoto, em que as nossas interpretações são medidas pela leitura e devolutivas das famílias (Participante 76).

De acordo com Anjos e Pereira (2021), com a suspensão das atividades educacionais presenciais no início da pandemia no Brasil, o trabalho remoto e domiciliar passou a ser implantado em vários Estados em toda a Educação Básica e Ensino Superior. Os autores evidenciam que, neste tempo, a pressão sobre as/os professoras/es tornou-se imensa e a relação entre docentes e crianças foi se descaracterizando com os excessos do novo trabalho pedagógico. A pandemia escancarou vários problemas existentes, evidenciando, ainda mais, as desigualdades de gênero, raça e classe, além de acelerar os processos de mercantilização da Educação.

Fica evidente nas falas das professoras como a educação infantil é marcada pelo encontro das experiências diversas por meio das interações e brincadeiras dentro da escola. Tais angústias assolam as professoras que acabam, por vezes, pontuar em suas falas este momento pandêmico, expondo frequentemente suas dúvidas quanto ao trabalho pedagógico ser desenvolvido, e comparando isso com as teorias do desenvolvimento sem um filtro sobre os objetos de estudo, as metodologias e as teorias que a PD, de fato, têm em foco pesquisar.

Em sequência, far-se-á um breve apontamento sobre as respostas do questionário com as respostas negativas e parciais sobre o atendimento das demandas educacionais e da criança atual nas teorias do desenvolvimento.

TEMA 7: As teorias do desenvolvimento não atendem às demandas educacionais

Do grupo de professoras, que responderam considerar a parcialidade no atendimento das teorias do desenvolvimento quanto às demandas das crianças e da educação, as elucidacões levam às questões relacionadas a alguns problemas que encontraram diante das práticas educacionais remotas e das teorias conhecidas. Outro ponto está nos problemas que relataram encontrar na educação, mas que não estão ligadas à PD. Como é possível evidenciar nos excertos a seguir.

Parcialmente. Pois cada ano que passa a participação da família diminui, deixando todas as questões para a escola resolver, porém as famílias não aceitam as correções (correções no sentido educacional e não de agressão física) e as ficamos em um impasse de ter que ensinar, mas não pode dizer não e as crianças não podem se frustrar, etc. (Participante 51).

Acredito que para além das teorias, precisamos também de condições adequadas no espaço escolar, para daí então consolidar as duas coisas: teoria e prática, considerando a realidade concreta (Participante 21).

Em partes, um dos problemas da educação é a questão social e familiar e a escola precisar para alguns alunos um trabalho em conjunto com outros profissionais, principalmente neurologista, psicólogo e até psiquiatra e não ter qualquer acompanhamento do tipo (Participante 69).

Apenas duas das participantes abordaram diretamente sobre alguma questão que as teorias não contemplam, em suas opiniões, e que são importantes ao desenvolvimento do ser humano, no entanto não se aprofundaram, como pode ser visto nestes excertos.

Sim e não. Acredito que seja uma boa Teoria (THC), mas não leva consideração aspectos que eu considero importantes como a espiritualidade. Entretanto para o estudo "laico" é sim uma ótima abordagem que vale a pena ser estudada (Participante 20).

Parcialmente, pois as formas de comportamento e desenvolvimento evoluem constantemente (Participante 48).

Em uma das falas, é possível perceber a ideia de progresso e evolução difundidos, demonstrando que a noção de desenvolvimento, muito mais que mudanças, é linear e tende ao aperfeiçoamento da humanidade. Como pontuam Lopez et al. (2017, p. 48), parece que “o ser humano é visto como portador, em sua “essência”, das potencialidades da perfeição, acessíveis por meio do movimento de desenrolar que o termo comporta”. Assim, percebe-se o quanto tais ideias já estão bem difundidas, indo além das concepções de senso comum, em

que é proposta pelo ideário capitalismo a visão positiva sobre desenvolvimento, envolvendo desde a esfera individual até as questões políticas, culturais, sociais e éticas (LOPEZ et al., 2017).

Vale ressaltar também que, durante a análise das respostas, algumas professoras não foram específicas em relação a responder ‘sim’, ‘não’ ou ‘parcialmente’, o que careceu de uma interpretação ao se analisar e pode-se observar em algumas explicações das falas durante este texto. Apenas um retorno, que foi alocado no grupo das respostas parciais, não foi possível seu total entendimento.

Nas respostas negativas, as explicações dadas foram a respeito de não haver muita ligação entre a teoria do desenvolvimento e a prática na atuação da professora. As questões se referem à teoria não dar conta de atender a todas as demandas e mudanças nas concepções de criança. A seguir, alguns dizeres das professoras.

Não, estamos longe de conseguir aliar a teoria com a prática, a cultura da educação infantil sob olhar assistencialista é o grande desafio a ser superado. (Participante 09).

Nesse momento específico, não. Porque o aspecto humano é baseado em contato, trocas, e isso não têm acontecido. (Participante 12).

Não. Concepção de criança mudou muito. (Participante 36).

O ser humano é muito complexo e nenhuma teoria dá conta de atender tudo atualmente. (Participante 58).

Como já dito em questão anterior, não. Acredito que um conjunto de teorias pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento das crianças (Participante 74).

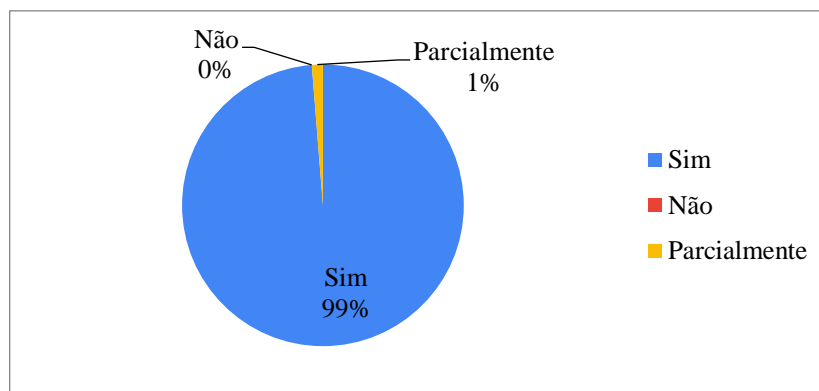
A dificuldade de entender a teoria com a prática para uma professora está muito relacionada ao estigma da educação infantil ser vista como assistencialista, entretanto não é possível fazer muitas inferências quanto ao assunto, o que requer maiores detalhes para análise. Outras duas professoras citam, como justificativa, o fato de que as teorias são inábeis a atender tudo e uma apresenta uma solução no sentido de precisar de um conjunto de teorias que a auxilie nesta empreitada.

4.2.5 As avaliações em relação à Psicologia do Desenvolvimento, o que dizem as professoras de educação infantil?

Em análise à questão de como as professoras avaliam a contribuição das teorias do desenvolvimento para a prática profissional, feita pela questão 7, 78 professoras responderam

positivamente ao passo que apenas uma disse parcialmente, como pode ser visto no gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 - Avaliação da contribuição das teorias do desenvolvimento na prática pedagógica (pergunta 7)



Fonte: dados da pesquisa.

Diante do exposto nas discussões apresentadas, foi possível levantar os principais temas referentes em relação à avaliação das professoras sobre a PD em suas práticas pedagógicas, além da frequência com que mencionaram. A seguir, apresentam-se, na tabela 9, os resultados quanto aos temas encontrados nas respostas da pergunta 7 do questionário.

Tabela 9 – As contribuições das teorias do desenvolvimento nas concepções das professoras de Educação Infantil

Temas	<i>f</i>	%
8. Fornecem conhecimentos sobre a criança com as quais trabalham	42	46
9. Embasam o planejamento pedagógico e propostas de atividades	32	35
10. Auxiliam na capacitação da professora embasando cientificamente	18	19
Total	92	100

Fonte: dados da pesquisa.

Desta forma, ao indagar sobre as contribuições das teorias do desenvolvimento para as professoras, três temas apareceram em suas argumentações. Em um aspecto geral, as respostas evidenciam o quanto a PD fornece conhecimento e informações sobre a criança, de forma a embasar o planejamento pedagógico e propostas de atividade, o que deixa a professora mais confiante por possuir um arcabouço científico que a capacita ao trabalho docente. Em sequência, apresentar-se-ão algumas das falas que ajudaram para os agrupamentos dos temas.

TEMA 8: Fornecem conhecimentos sobre a criança com as quais trabalham

Conhecer a criança que está inserida no cotidiano escolar parece ser um princípio norteador, apresentado pelas professoras, e, muitas vezes, fundamentado na própria formação inicial e continuada. Quando se trata do ensino de psicologia nos cursos de licenciatura, influenciada desde a época, em que esta ganhou mais força na área educacional no Brasil, como indicam os estudos de Margotto (2019) sobre os periódicos educacionais no período da Primeira República, que enfatizavam a importância da psicologia para entender o aluno, já discutidos anteriormente.

Desta forma, os conhecimentos, que as professoras concebem como relevantes sobre a PD, se referem a como a criança se desenvolve ou aprende, mencionando a importância de ciência de tais fases, etapas ou estágios de desenvolvimento, que auxiliem no observar mais atento à criança na exploração, brincadeira e no aprendizado de forma também a buscar, junto com estas teorias, entendê-la no seu ‘*modo de pensar*’, no ‘*comportamento*’, nas ‘*atitudes*’ e na ‘*realidade*’.

Sim, contribuem e subsidiam nossas práticas. Um exemplo são as propostas elaboradas respeitando a fase desenvolvimento da criança, sua capacidade de internalização e assimilação dos conteúdos. (Participante 23).

Sim. Não podemos apenas ficar com a teoria no papel. Colocar em prática e vivenciar o desenvolvimento de cada criança. Uma teoria de Vygotsky, a criança nasce inserida em um meio social (sua família) e nele estabelece suas primeiras relações com a linguagem a partir da interação com os outros. (Participante 07).

Sim, o fato de compreender a função do comportamento, permite utilizar de intervenções que permitam o desenvolvimento de novas habilidades. (Participante 48).

Sim, a partir das interações com o outro, a criança vai se apropriando dos significados construídos socialmente e aprendemos a ser humanos. (Participante 03).

Contribuem sim, pois com elas posso entender melhor o modo de pensar e agir das crianças. (Participante 34).

Sim, muito, por exemplo, quando a família queixa que a criança é dispersa, preguiçosa, por meio dos meus conhecimentos tenho como esclarecer essa família sobre o que pode estar acontecendo com a criança. (Participante 42).

Sim muito. Sem teoria não é possível à compreensão da realidade da criança de hoje. (Participante 45).

Sim. Por exemplo, entendendo os conceitos de zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial de Vygotsky, consigo entender como meus alunos estão compreendendo o mundo e proporcionar situações significativas para o desenvolvimento deles. (Participante 54)

Contribuem sim, pois pensando na teoria do desenvolvimento, posso acompanhar o desenvolvimento do meu aluno e me colocar diante de cada situação de uma forma

coerente, sabendo olhar a fase que ele se encontra com mais cuidado e atenção. (Participante 62).

Alguns relatos abordam como os conhecimentos, que possuem a respeito de criança, influenciam em suas ações, principalmente, no que tange a tratá-las com mais respeito dentro da escola ou a olhá-las com mais ‘apuração’ para pensar nas próximas vezes que agirem.

As teorias são essenciais para o trabalho docente, sem elas não há um caminho a ser seguido, não há como planejar intencionalmente. Utilizamos a teoria no nosso cotidiano, quando acolhemos a criança com respeito, chamando-a pelo nome, quando a pegamos no colo por estar chorando, ou precisando de uma atenção individual, quando comunico com ela diariamente nos momentos de troca, cuidados, alimentação, levando em conta a atividade principal dela, na nossa idade a comunicação emocional. E quando possibilito que ela tenha acesso a diversos e diferentes materiais, brinquedos e objetos, movimentando-se livremente, fazendo escolhas. Ofereceremos o contato com a natureza, com a água, areia, diferentes texturas, pinturas, a músicas de diferentes gêneros e ritmos. O encontro com balé, circo, sapateado, crianças de diferentes idades, livros, enfim no nosso cotidiano, favorecendo o encontro com a cultura matéria e imaterial para os nossos pequenos (Participante 16).

Contribuem muito, como ter um olhar mais apurado, como muitas vezes fazer uma intervenção. (Participante 25).

Sim. Principalmente no trabalho com bebês, todos os dias, atentamos o nosso olhar de como aquela criança chegou e está naquele dia, sendo que ainda não falam, a comunicação emocional é nosso principal meio de comunicação. (Participante 14).

No entanto, o outro lado também existe, que busca analisar os problemas das crianças como foco central na aprendizagem e no ensino.

Sim. Em problemas sociocognitivos em relação à epistemologia do conhecimento. (Participante 37).

Sim, bastante, pois ultimamente tem bastante crianças com problemas emocionais, falta de regras em casa e traz consequências no seu comportamento e aprendizagem. (Participante 46).

Embora haja mudanças sobre o olhar para a criança, ainda é perceptível uma visão adultocêntrica em várias falas, a preparação da criança para o mundo adulto, que a própria instituição escolar impõe como o seu objetivo. Os enquadramentos das crianças em fases, de forma a universalizá-las, ainda se fazem presentes, mas observa-se que, se antes a criança era totalmente excluída do seu papel de sujeito, as falas cá estão para retratar novas perspectivas, o que demonstra a necessidade de maiores estudos, questionamentos e novas maneiras de se compreender a criança e as suas subjetivações em uma relação de alteridade entre a criança e o adulto.

TEMA 9 - Embasam o planejamento pedagógico e propostas de atividades

Além de embasar a prática pedagógica quanto ao planejamento de propostas/atividades e intervenções, pensar nos espaços da escola foram assuntos bastante enfatizados pela maioria das professoras, pois, como muitas relataram, quando entende o desenvolvimento da criança, consegue ver as suas capacidades e propor situações que propiciam novas ‘aprendizagens’, ‘estímulos’, ‘interesses’, ‘curiosidade’, assim como ponderar sobre a prática a partir daquilo que é oferecido, como norte, nas questões documentais de observação da criança, exigidos na área educacional, como nos registros das crianças e na avaliação da própria prática. Tal embate é pontuado nos seguintes excertos das participantes.

Sim, contribuem muito. As teorias nos ajudam muito a repensar a nossa prática e nos avaliarmos. Sempre faço anotações sobre o desenvolvimento de cada criança, observando o desenvolvimento motor, o desenvolvimento intelectual, o brincar, a coordenação motora, o desenvolvimento da fala, as atitudes durante os cuidados (banho, troca de fraldas, vestimenta e alimentação). (Participante 15).

Sim, procuro utilizar nas elaborações das aulas pensando nas melhores possibilidades de proporcionar vivências significativas para os alunos. (Participante 66).

Sim elas contribuem uso principalmente para identificar qual a atividade guia que a criança está de acordo com sua faixa etária. (Participante 22).

Sim, conhecendo as regularidades dos bebês através da teoria histórico-cultural. Possibilita ter uma prática educativa onde os bebês são ativos e participativos nas brincadeiras promovendo suas aprendizagens. Através da teoria histórico-cultural respeitando os ritmos e tempos dos bebês e suas singularidades. (Participante 18).

Com certeza. Sempre ao elaborar as vivências reflito sobre as teorias. (Participante 67).

Sim, é preciso saber as características de cada faixa etária para elaborar as aulas, como estimular a criança a ampliar seus conhecimentos, sair da zona de conforto, propor atividades que estejam na zona proximal para que os avanços aconteçam. A elaboração das atividades que sejam significativas e que estimulem a criança a avançar em seus conhecimentos. (Participante 69).

Sim, as teorias contribuem diretamente para minha prática profissional. Exemplo: partir do que a criança traz de informação e do que ela tem interesse para planejar as atividades e tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa para ela. (Participante 78).

O desenvolvimento, em questão, relaciona-se muito com a aprendizagem, ainda que falas, que atentam sobre as questões emocionais, se fazem presentes, grande parte demonstra preocupações a respeito do quanto a criança precisa ‘aprender’, ‘apreender’, ‘apropriar-se’, ‘desenvolver-se’ de tudo aquilo que é ofertado na escola.

TEMA 10 - Auxíliam na capacitação da professora embasando cientificamente

A despeito do tema 10, abordam-se a capacitação e a confiança no trabalho desenvolvido, quando se adquire o domínio teórico que permite o aprimoramento da práxis pedagógica e da atuação com as demandas da escola e das crianças. Cabe salientar que a ausência de teoria na prática gera uma sucessão de tentativas infrutíferas na prática pedagógica e, para evitar o vazio no fazer educacional, é essencial continuar a estudar, como é visível nos excertos a seguir das falas das professoras.

*Quando iniciei a prática profissional não havia estudado especificamente sobre crianças com NEEs (Necessidades Educacionais Especiais), e recebi em minha turma uma criança, através da necessidade que senti em relação as suas necessidades específicas busquei estudos para dar conta da demanda. **Através dos estudos fiquei mais confiante em minhas ações e fui aprendendo junto com a criança.** Tenho consciência que as crianças ao passarem pela escola precisam ser envolvidas, acolhidas e não apenas estar matriculadas. **Estudar sempre nos faz profissionais mais sensíveis diante das crianças e reflete no aproveitamento delas.** (Participante 72).*

*Transpor a teoria para prática é uma tarefa difícil. **Quanto maior for o domínio teórico acerca de seu ofício, melhores serão as chances de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.** Por isso a importância de se ter clareza conceitual, para que a sua práxis pedagógica seja constantemente alvo de autorreflexão e aprimoramento. (Participante 13).*

*Sim, pois **a prática sem teoria é uma sucessão de tentativas.** Apropriar-se das teorias, adaptando-as exige pesquisa e estudo, sem as quais a prática pedagógica torna-se vazia. (Participante 53).*

Sim porque norteiam o trabalho pedagógico, a prática precisa ser orientada por um estudo científico. (Participante 47).

A partir destes dizeres, existe um papel importante da PD no que se refere à prática das professoras, são elas que dão subsídios para todo o fazer pedagógico desde o modo de agir até o planejar e o avaliar, seja das crianças, seja da própria professora. Como pontuam Raupp e Arce (2012, p.84), “a efetividade do trabalho docente junto às crianças de 0 a 6 anos demanda a correta apreensão dos meios e dos fins desse processo, ou seja, o necessário conhecimento do pleno desenvolvimento e da humanização da criança”. As autoras, em seus estudos, tecem críticas quanto ao esvaziamento dos conhecimentos de professoras e professores da educação infantil, de modo a ficarem restritos ao “cotidiano em si”. Logo, a fim de evitar este tipo de problema, é imperativo o embasamento teórico, atrelado ao teleológico, devido à necessidade de compreensão sobre os processos e os desdobramentos da aprendizagem, na desenvoltura da criança, com o propósito de possuir o necessário para agir e decidir em frente às ações pedagógicas e, assim, transformar realidades.

4.2.6 Algumas considerações

Pode-se perceber que, para a maioria das professoras, o estudo da PD é elemento importantíssimo para nortear as demandas educacionais, o que reflete quão hegemônica é a PD em relação às explicações sobre a criança e a infância. Muitas vezes, é ela que fornece os sentidos e o arcabouço para as professoras compreenderem a criança e agirem em relação à educação com tais conhecimentos, de maneira que, como explicita Castro (2001), fica até difícil pensar a concepção de infância fora de um enquadre dos paradigmas e das normas sobre o desenvolvimento sequencial e ordenada durante o percurso da vida.

Entretanto, quando ao se deparar com autores que procuram desconstruir a linearidade temporal da vida, como os pesquisadores russos, novas possibilidades de se pensar a respeito do desenvolvimento surgem. Isso condiz com o aumento crescente nos estudos de Vygotsky e colaboradores, dentro deste contexto educacional, e com uma busca para a apropriação de tais conhecimentos para uso prático, mesmo que ainda existam contradições teóricas, conceitos vagos e lacunas que, provavelmente, reverberem na prática destas professoras.

Para as professoras, estes conhecimentos, adquiridos em sua formação inicial e continuada, diluem-se nas práticas pedagógicas em várias ações, desde as questões mais burocráticas, como planejamento, avaliação e registro, até nas influências no entendimento da concepção de criança, que afetam a atuação da professora perante suas turmas. Sem mencionar o sentimento de capacidade e confiança no desenvolver do ofício pedagógico que objetivam o ensino e aprendizagem destas crianças. Ao entender o desenvolvimento, por meio da PD infantil, a ideia da aprendizagem, muito presente no contexto escolar, perpassa por desafios, que foram frequentes no questionário, sendo um dos principais questionamentos a forma de como trazer o conhecimento de forma criativa e interessante à criança. Ou seja, a educação é tão importante quanto a psicologia, de modo que não se pode recair em discursos que somente consideram esta como um “regime de verdade que diz o que deve ser aprendido e como aprender de modo mais eficiente” (ANDRADE, 2018, p. 76) e se esquecer das subjetividades do ser criança, de suas singularidades, de sua história, de seu grupo e de sua comunidade que se relaciona com os adultos. Como menciona Salgado (2005, p. 54-55)

Não há experiência ou sentido da infância que não se constitua em uma relação alteritária com a vida adulta. Os modos como crianças e adultos intercambiam experiências, significados e papéis sociais em diferentes culturas, tempos históricos e momentos da vida fazem da infância um conceito de muitas faces, cujos sentidos e história têm no presente sua matriz.

Assim, destaca-se a fala de uma professora que reflete sobre a importância da PD e transparece os motivos de suas inquietações.

Contribuem, claro. As teorias servem como base, mas não podem aprisionar as condutas de ninguém. Conhecer a fase do desenvolvimento em que o aluno se encontra, falar com uma linguagem apropriada para a faixa etária atendida, ensinar o que a criança é capaz de aprender e evoluir gradativamente, por exemplo, tem a ver com teoria, com conhecimentos necessários para o professor lidar com seus alunos. Mas a sensibilidade para compreender a necessidade do aluno, não está nos livros. (Participante 74).

Quando se pensa sobre as teorias do desenvolvimento, os questionamentos se fazem presentes para que realmente “não aprisionem as condutas de ninguém”, sejam das professoras, sejam das crianças. Como pontua Jobim e Souza (1997), uma das críticas, dirigidas às teorias do desenvolvimento, debruça-se na questão da institucionalização e racionalização da infância com a legitimação científica, de forma que a PD se dispõe a ser a argumentação teórica para o arsenal teórico-científico às atuações que mantêm a regulação social e a disciplina do curso da vida. Assim, ela desenha uma compreensão das capacidades humanas, embasadas nas experiências infantis e suas competências, que se tornam inflexíveis e estão a favor de uma racionalização técnica, muito comum na sociedade moderna ocidental. “A psicologia do desenvolvimento é modeladora das formas específicas de subjetividade, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor” (JOBIM E SOUZA, 1997, p.46).

As fases do desenvolvimento, foram pontos muito marcados nas falas das professoras, evidenciando uma valorização do etapismo, até mesmo em teorias que não enfatizam as fases como determinantes do desenvolvimento como no caso a THC. Porque, desta forma, a infância e a criança são vistas como uma trajetória a ser percorrida, na qual as normas de desenvolvimento trilham um caminho para o seu caráter moral, no sentido de discriminar aquilo que é bom e mau durante o transcorrer do percurso (CASTRO, 2001). Como argumenta Andrade (2018, p.44), pois,

Na medida em que, pouco a pouco, as crianças se tornam alvo de um olhar de cuidado por parte dos adultos, as características de vulnerabilidade e incapacidade se tornam as marcantes da infância. Tais características são vistas como as “verdades” sobre as crianças e são elas que guiam todo o processo de desenvolvimento infantil rumo ao “estado mais desejável” – que seria o adulto capaz de atuar e produzir no sistema capitalista.

É preciso ter em mente, pois, sobre como se olha essas crianças, enquadrando-as em padrões únicos de criança? Visando uma formação educacional que pensa, exclusivamente, no vir-a-ser da criança? Ou, então, enxergando-as como crianças “produzidas *na* e produtoras *de*

cultura” (KRAMER, 1997, p.14), perspectiva que leva em consideração suas singularidades e subjetividades?

4.3 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Neste tópico, apresentaremos alguns dados que dizem respeito à trajetória de formação e alguns de caráter pessoal das 5 professoras entrevistadas. A seguir apresentamos o quadro 2 com as informações específicas de cada professora que participou da entrevista.

Quadro 2- Perfil das professoras entrevistadas

Entrevistada	P1	P2	P3	P4	P5
Idade	25 anos	30 anos	32 anos	49 anos	31 anos
Tempo de atuação	3 anos	3 anos	6 anos	3 anos (EMEI) 23 anos (EMEF)	3 anos (EMEI)
Faculdade	UNESP	UNESP	UNESP	UNESP	UNESP
Ano de formação	2017	2017	2014	1998	2017
Especialização /outros cursos	Neuropsicopedagogia, Ludopedagogia	Não tem	Psicopedagogia	CEFAM	Mestrado (cursando)
Idade das crianças com quem já atuou	Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	Crianças bem pequenas e crianças pequenas	Crianças bem pequenas e crianças pequenas	Crianças bem pequenas e crianças pequenas	Bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a tabela, podemos notar que as cinco professoras tiveram formação na UNESP, e todas tiveram experiência com as crianças pequenas e bem pequenas, apenas a P1 e a P5 tiveram experiência como bebês. É possível perceber que todas têm uma atuação como professora de educação infantil recente entre 3 e 6 anos, mesmo a P4, que tem experiência de 23 anos com crianças maiores, de 6 a 10 anos de idade, que são as crianças atendidas na EMEF e a P5 que atuou em estágio remunerado com crianças maiores e como professora substituta e de inglês para crianças.

É possível observar que a faixa etária das entrevistadas em sua maioria foi por volta dos 30 anos, sendo a mais nova com 25 anos e a mais velha com 49 anos. Outro aspecto semelhante está no ano de formação em que a maioria se formou em 2017, um tempo considerado recente, sendo que todas ingressaram como professora no município pelo concurso de 2017.

4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir dos objetivos da pesquisa, elencamos tais temas como norteadores da leitura para codificação da entrevista: “**a PD na formação**”; “**os conteúdos e as demandas da PD**”; e “**a avaliação sobre a PD**”. Dessa maneira, analisaremos por meio da leitura exaustiva das transcrições norteada pelos nossos temas com o intuito de analisar as concepções das professoras em relação à PD. Sendo assim, os resultados serão apresentados e analisados de acordo com os temas norteadores e sua análise será feita individualmente.

O tema “**a PD na formação**” buscou encontrar os relatos a respeito da trajetória de formação a respeito do que as professoras viram em sua formação inicial sobre os conteúdos da PD, tanto de curso de nível superior quanto da formação continuada e por quais meios elas continuam a estudar, sejam elas especializações, pós-graduação *stricto* ou *lato senso*, cursos, estudos por conta própria, cursos de exigência profissional etc.

O tema “**os conteúdos e as demandas da PD**” considerou os relatos que evidenciavam a reflexão do uso da PD na prática pedagógica e nas demandas das professoras que se relacionam com a PD, assim como a forma como entendem os conceitos da PD.

Por fim, o tema “**a avaliação sobre a PD**” refere-se aos relatos e considerações a respeito da avaliação que fazem da PD para a própria prática pedagógica e as relações avaliativas que fazem sobre as demandas da escola e da criança nos momentos atuais.

4.4.1 A entrevista com a professora 1

A P1 formou-se em licenciatura em pedagogia pela UNESP, do Campus de Marília, no final do ano de 2017. Durante sua formação, trabalhou como estagiária na EMEF e em um colégio particular no ensino fundamental, onde, depois de formada, trabalhou como auxiliar de sala antes de atuar como professora de EMEI no município. Também realizou duas especializações a distância, sendo que a primeira foi em neuropsicopedagogia e a segunda em ludopedagogia.

Em relação à PD em sua formação em pedagogia, a P1 relatou ter estudado os autores Jean Piaget, Henri Wallon, Lev S. Vygotsky e Burrhus F. Skinner, matérias que viu sobre psicologia da educação.

[...] a gente viu bastante sobre Piaget, Wallon, Vigotski. Eu na verdade acredito que seja uns que sigam a linha da psicologia da educação. Mas teve outras também que os professores chegaram a comentar e não consigo me lembrar agora, que é por exemplo Skinner, [...] (P1, set. 2021)

A P1 aponta quatro autores que são da área de psicologia que estão ligados à educação, como bem enfatizou. Em seu curso, achou que a universidade onde realizou sua formação possui uma grade curricular bem ampla e com ótimos professores, que contribuíram muito para sua formação.

Em relação à formação continuada de P1, no momento atual não tem pesquisado ou estudado nada sobre o tema, devido ao acúmulo de trabalho, mas que, por conta da pandemia, surgiu mais tempo para estudos, além de fazer alguns dos cursos oferecidos pela SME. A P1 evidenciou também sentir falta de mais direcionamentos e estímulos no trabalho para sua a formação continuada.

Às vezes acho que falta um direcionamento porque quando não há estímulo, por exemplo, agora é trabalhar, trabalhar, trabalhar. Mas vamos supor se tivesse um texto ou um livro, indicações de livros vindo da rede Municipal, seria legal para nós também. Por exemplo, olha, isso tá em consonância. [...] Vamos supor, as horas de estudo no HEC da EMEF é o momento de estudo que é o professor pôr em prática, porque, além de trabalhar, eu tenho outro serviço, eu trabalho com meu esposo, eu tenho o serviço por fora de autônoma que acaba sendo corrido, mas se você tem aquele tempo: "Olha a gente vai sentar e vai estudar essa temática" e principalmente quando é um grupo, é um grupo de professores em que a gente pode debater e tudo mais, fica mais gostoso. [...] (P1, set. 2021)

Nesse caso, o exemplo de um incentivo vindo do trabalho seria as Horas de Estudo Coletivas (HEC) que são realizados somente nas EMEF uma vez por semana para estudos em grupos fornecidos pela equipe gestora sobre os assuntos pertinentes à escola, mas que colaborariam com os estudos de formação continuada para as professoras da EMEL. Dessa forma, mesmo dizendo que no momento não tem estudado por conta, P1 tem suas oportunidades de formação continuada por meio da formação que foi oferecida pela SME e pela escola em que está lotada, principalmente no período de pandemia.

Em relação com as teorias do desenvolvimento com as quais mais se identifica está a teoria de Jean Piaget, lembrando principalmente dos estágios de desenvolvimento quando diz “*eu gosto muito e na verdade eu também acredito no Piaget, nos estágios de desenvolvimento, Eu acho que condiz muito*” (P1, 2021). A P1 também relata em sua formação continuada seus conflitos entre seu aporte teórico de preferência e a formação recebida da SME que utiliza a teoria de Lev S. Vygotsky como a base curricular. Em sua fala, e embora também compreenda as contribuições de Lev S. Vygotsky, é possível perceber que gostaria de uma formação continuada com outros autores, de forma a pontuar a importância

dos estudos de Henri Wallon e até mesmo pontuando sobre as contribuições das teorias de B. F. Skinner para o ensino nas clínicas que utilizam a terapia de Análise do Comportamento Aplicada, ABA (*Applied Behavior Analysis*) para tratamento de crianças autistas.

Só que você vê que a rede Municipal ela vive em função do que Vygotsky fala. Claro que também Vygotsky... [...] Vygotsky tem muita contribuição excelente, muito legal a teoria histórico-cultural e tudo mais, só que o que Piaget também deixou para nós é muito interessante, que Henri Wallon também deixou sobre a afetividade, a importância da afetividade, e também eu acho que a gente consegue aproveitar de todos, sabe? Principalmente desses três, eu acho super interessante, e eu não tinha essa visão. Mas vamos supor, eu trabalhei lá na clínica de ABA, e lá é Skinner, Skinner, Skinner, Skinner que é através das recompensas. Aí você tem o reforçador o recompensador da criança e para crianças autistas aquilo é perfeito, funciona. Você vê que funciona, então é uma coisa que não posso fechar os olhos para minha realidade falando só essa está certa, eu acho que de todas a gente pode aproveitar um pouco até de Skinner. É errado? Posso ser criticada, metralhada por conta disso? Posso, mas funciona. (P1, set. 2021)

No que se refere aos conteúdos e demandas da PD, a P1 entende a PD como o desenvolvimento cerebral e o desenvolvimento cognitivo, que podem ser explicados por etapas do desenvolvimento e pelas experiências behavioristas. Assim, de mãos desses conhecimentos, pode-se entender como estimular a criança.

Mas eu acredito que envolva a questão cerebral, a questão mesmo do psicológico. Não sei se pode até ser sobre... Como o cérebro... Quais são as áreas do cérebro... Eu lembro que era o professor Paulo Prado, ele explicou sobre os experimentos com ratos nos laboratórios para ver como funcionava cada parte do cérebro, do desenvolvimento do cérebro, a parte criativa, a parte mais racional. Eu não vou lembrar, mas era basicamente isso. Como que o cérebro se desenvolve, como são as etapas desse desenvolvimento, e aí também, como eu posso ensinar para a criança ter interesse e aí que vai estimular aquilo, entendeu? Basicamente isso eu acredito. Posso estar muito errada. (P1, set, 2021)

A P1, nas atividades pedagógicas que desenvolve com os bebês, menciona acompanhar as fases do desenvolvimento de Jean Piaget, afirmando que, quando a criança reproduz a realidade, consegue ver as teorias de Lev S. Vygotsky.

Por exemplo, Piaget ele dá as fases de desenvolvimento, eu acho que quando a gente está na realidade das crianças a gente consegue acompanhar mais às vezes através de uma atividade. Vamos supor, você coloca uma atividade ou um objeto para criança explorar. Até Vygotsky você observa. Ela tá com vidro de shampoo, aí ela passa no cabelo. Eu não sei se você já chegou a ver, com certeza, momentos assim, mas que a criança ela está reproduzindo aquilo, ela viu aquilo aí ela reproduz a realidade. (P1, set. 2021)

A psicologia para P1 serve de conhecimento para entender a criança “como elas aprendem”, “como podem ser estimuladas” e “as melhores formas de estímulo cognitivo”. O desenvolvimento cognitivo é o mais enfatizado pela P1.

Acredito que a psicologia está presente e... a gente tem que ter conhecimento de como as crianças elas aprendem, como elas são, como elas podem ser estimuladas, as melhores formas do estímulo cognitivo para que... a gente consiga, é... poder a gente consiga... ai meu Deus me fugiu a palavra agora. Não é puxar essa criança, mas estimular ela e conseguir estimular um máximo possível. (P1, set, 2021)

Nesse sentido, o trabalho pedagógico parece se respaldar nas fases do desenvolvimento e ao mesmo tempo à apropriação da função cultural de determinado objeto por intermédio do adulto, sendo a imitação uma das ações para o aprendizado da criança. A PD é principalmente utilizada, pela professora, pelas descrições de etapas da criança que fornece. Destaca-se também como a noção de evolução está presente tanto na questão do desenvolvimento humano quanto no progresso tecnológico, assim como o percurso da vida, da história e da sociedade parecem ser algo linear na fala da P1.

Ela [criança] tem acesso a uma colher. Aquilo é um objeto da cultura humana que foi criado para facilitar, até o homem chegar ali na criação da colher, do melhor modelo para pegar e não cair, ela conseguir servir a gente demorou a várias evoluções. Então o que acontece, quando ela tem acesso àquele objeto e ela já observou como aquele é utilizado, ou mesmo quando não, às vezes o adulto mostrando e ela vai imitar aquilo, então ela já rompe todas aquelas barreiras de que toda evolução, por exemplo, demorou para chegar na colher, assim como o celular.[...]Jelas [criança] já sabem, eles passam o dedo assim na tela do celular porque eles já nasceram, eles já romperam com tudo aquilo que ficou para trás, desde quando o celular, ele era todo de botão... Então é como se a gente evoluísse cada vez mais e as crianças nessa exploração de objetos. E também eu acho que você tem que respeitar as fases desses desenvolvimentos dela, sim, lógico que você pode ofertar tudo, mas eu acho que Piaget traz sobre as fases é super interessante. Então a gente pode também pensar: no respeito às fases, mais oferecemos materiais para que elas possam explorar. Então elas já rompem com as barreiras do passado que a gente muitas vezes demorou tanto tempo para pensar em algo diferente, para pensar em algo que nos sirva, algo da cultura mesmo e até mesmo da cultura humana. (P1, set, 2021)

Dessa forma, a criança para a P1 está bastante relacionada com os seus aprendizados, mencionando como a Psicologia trata sobre o aprendizado e a importância da criança ter interesse, “Isso também faz parte de uma psicologia que você estuda ali, o porquê que a criança ela vai aprender quando ela tem interesse tudo mais” (P1, set. 2021). Para P1, em suas explicações na qual menciona sobre as crianças, diz “eu penso que a psicologia do

desenvolvimento ela está todo tempo, assim, na nossa prática pedagógica. E principalmente com as crianças, que é a fase que elas mais aprendem”, percebe-se que a infância é considerada como uma fase, com altas capacidades de aprendizados. Nesse sentido a preocupação da criança aprender é constante na fala da P1, assim como sua didática vai depender dos conhecimentos que possui da PD sobre a criança.

[...] eu acredito que a questão do, vamos supor, a questão do interesse da criança é muito importante. Isso eu acho que em todas as situações a criança ela tem que querer aprender, ela tem que ter interesse, ela tem que deci... ela pode querer, ela tem que ser encantada pelas temáticas que lhe são servidas, ofertadas [...] (P1, set, 2021)

[...] A cabeça da criança é totalmente diferente aí a gente tem que buscar sempre saber como que a criança ela aprende, como ela quer, o que ela quer, qual a temática ela quer aprender pra que aquilo lhe sirva e que realmente seja um trabalho que você veja bons frutos. [...] (P1, set, 2021)

[...] Se ela [a criança] tá desinteressada, ela não vai aprender [...] (P1, set, 2021)

Para P1, as avaliações que faz da PD incluem uma necessidade de atualização e de que novas pesquisas cheguem até as professoras, seja na formação inicial quanto na formação continuada, principalmente quando pensam na tecnologia e na “evolução do mundo”. Também pontua que as bases teóricas dos autores antigos da PD são muito importantes, mas que é preciso, sim, continuar as atualizações por conta das mudanças no mundo.

[...] A gente precisa ter acesso aos novos pesquisadores que acho que falta. Muitas vezes a gente tem tanta a gente muito inteligente, às vezes até aqui na nossa universidade e os estudos deles às vezes não são passados para nós com base nessa evolução tecnológica que a gente vive.[...] (P1, set, 2021)

[...] respeitando o que trazem, por exemplo, alguns teóricos antigos da psicologia do desenvolvimento, que seja, como proposta a estimular essa criança com base em tudo que eu tenho hoje. Então da gama de tecnologia mesmo que eu tenho hoje, porque o nosso mundo evolui, e a gente precisa evoluir com ele. Até por isso que existem os pesquisadores, porque a gente não pode continuar fazendo sempre da mesma forma, a gente precisa evoluir também. [...] (P1, set, 2021).

Nesse sentido, a palavra atualização sempre vem com um sentido da evolução da tecnologia, de forma que tanto a psicologia quanto a educação precisam acompanhar essas mudanças tecnológicas, assunto esse que os teóricos mais antigos não tinham como abordar. Por isso, P1 enfatiza sobre a importância das pesquisas atuais acadêmicas chegarem ao conhecimento das professoras e das escolas, assim como a tecnologia também.

4.4.2 A entrevista com a professora 2

A P2 formou-se em licenciatura em pedagogia pela UNESP, do Campus de Marília no ano de 2017. Ao longo de sua formação inicial trabalhou de auxiliar de serviços gerais em uma escola pública de educação infantil. Também relatou que foi um período muito conturbado de sua vida por conta de alguns problemas pessoais, de modo que isso, mais o acúmulo do cansaço do trabalho, afetaram seus estudos durante a universidade. Desta forma, de acordo com P2, sua formação continuada tem sido muito importante nesse momento, pois como agora trabalha meio período consegue se dedicar mais aos próprios estudos.

Em relação à PD na sua formação, a P2 relatou ter visto a teoria Gestalt, o teórico Jean Piaget e Sigmund Freud, inclusive relatando ter estranhado muito a teoria de Freud.

[...] Trabalhamos com Piaget e não interessou tanto. Nós trabalhamos com Freud, gente, no início, bem no começo da faculdade e também foi uma coisa eu levei um susto com toda a teoria dele, para mim é muito doido, é muito estranho. [...] Eu não lembro, mas nós tivemos mais um. Acho que a gente passou... Acho que é isso... Gestalt, a gente viu bem pouco, não chegou nem a... Acho que foi mais uma pincelada mesmo e eu não lembro de mais algum. (P2, set, 2021).

Também relata que sentiu que a formação na universidade foi muito teórica, pouco relacionada com a prática dentro da escola, verbalizando que sente que os docentes deveriam estar mais presentes no que acontece nas escolas também.

Para mim a faculdade ela foi muito teórica e assim não eu não sei. Eu ainda acho que falta um pouco do professor da universidade pisar um pouco dentro da escola. Ele precisa voltar ali, a pisar, participar de algumas coisas dentro da escola, de ver a escola como ela é. E talvez fique menos denso os textos, talvez a explicação fique menos densa ali para quem está dentro da faculdade, porque hoje eu entendo muito melhor as coisas que eu aprendi na faculdade. (P2, set, 2021).

A P2 nos conta que, em sua formação continuada, ela teve mais oportunidades de estudos durante a pandemia. A escola passava alguns textos os quais auxiliaram nas lacunas que ficaram da formação inicial. Durante esse período, foram passados textos de estudos dos quais tiveram que fazer resumos e entregar, assim como ela fez cursos, assistiu palestras e materiais oferecidos pela SME. Nesse sentido, P2 procura se atualizar também com textos, livros, amigas que cursam faculdade de pedagogia para trocarem textos e informações da faculdade e alguns cursos.

Nós aproveitamos bastante esse momento pandemia para leitura. Então conforme foi tendo esses textos, a gente vai aprendendo um pouquinho mais. (P2, set, 2021).

Minha coordenadora passou vários textos para gente fazer a leitura, fazer resumo. Eu acho que foi muito importante parte do resumo. (P2, set, 2021).

Mas o momento de formação continuada para mim está sendo essencial. Então assim, toda vez que tem um curso, toda vez que tem uma leitura, toda vez que tem alguma coisa, eu estou lendo, eu estou participando do curso, eu estou assistindo, e aí, isso vai me encantando cada dia mais. (P2, set, 2021).

[...] eu fiz alguns cursos que vão saindo por fora. Eu tenho uma amiga que tá fazendo pedagogia então toda vez que ela vê alguma coisa que ela acha que é interessante ela me manda, eu mando para ela e a gente vai assistindo alguns cursos, principalmente do Geraldo Peçanha, foram os cursos que a gente mais assistiu palestras. As palestras da secretaria da educação de (nome da cidade) também nós assistimos, ouvimos, foi muito interessante, muito gostoso de participar. Alguns textos da faculdade andei relendo, principalmente quando é coisa que interessa, sabe aquele assunto "Ai meu Deus eu não sei muito sobre isso vou procurar um texto da faculdade andei relendo, principalmente quando é coisa que interessa, [...] (P2, set, 2021).

A P2 relata que acha importante aprender a lidar com a criança de forma adequada, no sentido de cumprir com a questão da educação, principalmente quando relata “[...] *Você precisa conseguir que o aluno desenvolva alguma coisa. Você precisa aprender a lidar com seu aluno da maneira adequada [...]*” (P2, set, 2021). Nesse contexto, P2 explica isso devido à vez que recebeu uma criança autista em sua sala e não conseguiu se formar o suficiente para compreender outras formas de ensiná-lo, mencionando, assim, que ainda existem muitas demandas dentro da educação que precisam de constante formação.

Em relação às teorias do desenvolvimento que mais se identifica P2 disse preferir a teoria de Lev S. Vygotsky, pois para P2 essa teoria influencia muito na própria prática pedagógica, no sentido de oferecer oportunidades, momentos, experiências diferentes sem restringi-las a somente aquilo que é considerado para criança,

Eu acho que mais me interessou foi a questão mesmo do Vygotsky, foi o que mais me interessou. [...] (P2, set, 2021).

Então eu acho que ela [teoria de Vygotsky] acaba influenciando muito na minha prática. De oferecer materiais diferentes, de oferecer oportunidades diferentes para as crianças, não ficar muito naquilo "daqui ó só pode aparecer o que é infantil, só pode oferecer coisas ali que são coisas de criança, é coisa de criança" porque coisa de criança? É claro tem assuntos que não são tratados nessa idade, mas não tem coisa de criança. [...] E aí eu achei a teoria histórico-cultural, Vygotsky. Eu acho que me faz dar oportunidade para minhas crianças de conhecer coisas diferentes, de

participar de momentos diferentes, de ter experiências diferentes para que elas consigam mesmo tem um desenvolvimento ali na sua interação com o meio e faça com que ela aprenda várias coisas às vezes não sei se vai ficar só no básico. [...] (P2, set, 2021).

Dessa maneira, nas falas de P2 percebemos que a criança é um sujeito que tem muito a ensinar ao adulto. Crianças que conversam “*como se fossem adultas*” e que nas interações entre os pares e entre a/o adulta/o existe uma relação de aprendizagem.

A gente não sabe tudo e as crianças nos ensinam muito. (P2, set, 2021).

[...] eu tenho uma criança que conversa de criança para adulto como se fosse adulto para adulto e aí não dá para você tratar uma criança assim infantilizando tudo porque ele vai me olhar e vai falar "você é boba?". (P2, set, 2021).

Então essa interação da criança com adulto, interação da criança com a criança, é muito importante e ele aprende isso na interação dele com outros adultos. (P2, set, 2021).

Para P2, o tratamento com as crianças perpassa o tratamento “de igual para igual”, o qual inicialmente foi algo muito difícil para ela entender e buscar este ensino que considerasse a criança como um sujeito participante na escola.

[...] nessa turma [crianças de 3 e 4 anos] tratar ele de igual para igual e para mim no começo foi difícil. É estranho isso porque parece que você vai perder o respeito. E aí você vai lendo que a criança na verdade você não precisa tratar ela é como você sendo superior a ela, mas eu sempre achei que tinha que ser assim. Eu falava "Não, se eu não tratar a criança com eu sendo a professora, eu sendo a superior, ela não vai me respeitar, eu vou perder o controle da turma, eu não vou ter controle sobre essa turma". E aí lendo algumas coisas você fala "Poxa, não precisa disso. Você não precisa ser superior à criança, você consegue tratar ela de igual para igual sem que ela te desrespeite", e aí eu sou a doida da escola. (P2, set, 2021).

Você tem várias possibilidades, você pode trabalhar de várias maneiras que os alunos não vão perder o respeito por você porque você trata ele de igual para igual, ele vai, pelo contrário, ele vai te respeitar ainda mais porque ele sabe que ele pode opinar, ele sabe que pode conversar, ele sabe que ele pode te ensinar. (P2, set, 2021).

Em suas falas sobre o desenvolvimento, P2 explica que o desenvolvimento está relacionado com a aprendizagem e na interação com o outros, em que a professora e a criança aprendem juntas. Desta forma, indica que segue muito mais a teoria de Lev S. Vygotsky por conta de entender o desenvolvimento pela interação social com o meio.

[...] e nisso tudo falando muito sobre Vygotsky, muito sobre essa interação, muito sobre você aprender com o outro, você se desenvolver. Na verdade ambas as partes os professores se desenvolvendo com seu aluno, alunos desenvolvendo com o professor porque a gente está ali a cada dia aprendendo. (P2, set, 2021).

Então eu sou muito para um lado só em alguns quesitos, assim, principalmente na parte que fala sobre a interação da criança, sobre desenvolvimento dela de acordo com o meio, e aí eu sou muito para esse lado sim. (P2, set, 2021).

A P2 também aponta que o desenvolvimento infantil está atrelado a algumas fases, na qual a criança é influenciada pelo meio, e por isso imita muito as pessoas ao redor, sendo o meio o transformador da criança, do qual o adulto precisa tomar cuidado, pois ela aprende com o adulto.

Eu acredito que desenvolvimento infantil tem algumas fases. A gente passa por algumas fases e que a criança é muito influenciada pelo meio que ela vive, muito mesmo assim então, é por isso que eu falo das crianças me imitarem em casa e a gente tem que tomar muito cuidado com as nossas atitudes, a gente tem que tomar muito cuidado com que a gente diz, como que a gente faz, a maneira como nós fazemos porque a criança aprende com a gente. Somos nós que ensinamos ali e ela. Ela vai se desenvolvendo, mas ela aprende muito daquilo que ela já convive ali diariamente no seu cotidiano, ali é o que acaba formando a criança. (P2, set, 2021).

Para P2, o desenvolvimento está atrelado aos conhecimentos e atividades escolares, de modo que a escola se torna o único lugar onde a criança vai ‘elevantar’ o seu desenvolvimento, atribuindo as vivências de casa a um conhecimento mais básico.

Se ela ficar em casa para fazer uma atividade com o pai e a mãe, ela já sabe fazer atividade de um jeito tradicional. Isso ela já vai saber. O que ela precisa é aprender outras coisas. Ela precisa assimilar outros tipos de conhecimentos porque o básico ela já sabe. A gente precisa elevar criança ali na hora do desenvolvimento dela. Eu acredito que, para mim o que mais constrói a criança ali é mesmo a nossa interação com ela. São para mim, a visão que eu tenho é essa. (P2, set, 2021).

Para P2, a avaliação que faz sobre a PD é a contribuição que elas oferecem para entender o desenvolvimento da criança. A teoria ensina a professora a dar voz à criança, objetivando que a criança aprenda, além de orientar em quais atividades ela vai trabalhar com a turma.

[...] acredito que me ajudou bastante porque aí você começa a ler sobre como que ocorre o desenvolvimento nessa idade, principalmente quando eu entrei, porque falei "Poxa, é o maternal 1 [crianças de 1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses] né, como que eu vou fazer, que que eu posso trabalhar" aí

eu fui dar uma pesquisada, trabalhar a coordenação motora, trabalhar o contato com diversos materiais, trabalhar com, aí eu acho uma graça, trabalhar com, eu sempre tenho uma caixa com vários tipos de brinquedos ali. [...] Aí é uma turminha pequena, eu não posso trabalhar escrita, que eu vou trabalhar com o esses pequenos. E aí nós começamos a trabalhar então o com o faz-de-conta, e para eles, gente, é incrível como eles conseguem imitar o nosso dia a dia sendo tão pequenos. (P2, set, 2021).

Então a teoria ensina muito isso pra gente. Você dá liberdade, você dá voz, você e ali ao máximo que a criança consegue aprender e você também aprender a cada dia porque eu nunca imaginei que eu consegui fazer uma votação em sala de aula com eles. (P2, set, 2021).

[...] elas contribuem muito para que a gente entenda o desenvolvimento da criança. Só que colocar em prática é outra coisa, a gente vê muita teoria e na hora de colocar em prática a gente se enrosca um pouquinho. Por isso que é gostoso isso que a gente tá em formação continuada, porque você vai vendo a teoria, vai colocando em prática no dia-a-dia. (P2, set, 2021).

Dessa forma, a P2 também aponta algumas dificuldades encontradas em relação à apropriação da teoria e na execução prática desses conceitos. Para ela a prática pedagógica sem a teoria direciona as ações da professora para um ensino tradicional. Dessa maneira, P2 nos apresenta discussões relevantes quando pontua sobre a discrepância entre teoria do desenvolvimento e a prática pedagógica. Outra questão, que P2 aborda se relaciona com a importância de compreender a criança para além das relações adultocêntricas, ao acentuar a potência da criança como um sujeito ativo, participativo e produtor de conhecimento e cultura.

4.4.3 A entrevista com a professora 3

A P3 formou-se em licenciatura em pedagogia pela UNESP, do Campus de Marília no ano de 2014. Em sua formação precisou trancar o curso por conta do trabalho, retornando para concluí-lo no prazo máximo estipulado pela faculdade quando ocorre o trancamento do curso. Logo após a formação, fez especialização em psicopedagogia pelo Ensino a Distância (EAD) na Anhembi Morumbi, movida pela curiosidade que existia na área da psicologia. Vale ressaltar que o curso de psicologia era a sua primeira escolha para fazer faculdade, entretanto por falta de oferta do curso na faculdade pública na região onde morava, optou por fazer pedagogia, curso com o qual se identificou posteriormente.

Depois que se formou ficou aproximadamente de três a quatro anos trabalhando em outra área antes de lecionar. Iniciou a carreira como professora em outro município na rede pública municipal de ensino até ser convocada a trabalhar no município que está lecionando

atualmente, tendo que renunciar o antigo por falta de conciliação de horários. Desta forma, o tempo de atuação como professora até o momento da pesquisa foi de 6 anos, trabalhando com crianças bem pequenas e crianças pequenas (2 anos a 5 anos).

Em relação à PD na formação em pedagogia, a P3 afirma que na faculdade ela estudou os teóricos Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon e a teoria comportamental behaviorista, e embora não se lembrasse de mais autores pontuou que deve ter visto mais.

Bom, eu lembro muito, assim, é... que a gente estudou Piaget, né? É... Vygotsky, tanto que, pelo, pela rede de (nome do município), né? É... ter escolhido a teoria histórico-cultural como norteadora, né? Do plano dela, a gente continua estudando Vygotsky até hoje. É... mas na faculdade eu lembro que a gente estudou muito Piaget, Vygotsky é... ai meu Deus, fugiu o nome agora, eu lembro, também, de uma disciplina o que a gente estudava a teoria comportamental behaviorismo. [...] Ai Wallon, é... que mais? Ai, agora não consigo lembrar, mas deve ter mais. (P3, set. 2021).

Nesse caso, na formação de P3 três teóricos e uma teoria que explicam o desenvolvimento foram os mais marcantes em sua formação, o que evidencia a apresentação variada, embora pequena, de diferentes teorias do desenvolvimento na formação de P3. E dentro dessa formação, P3 afirma que dessas disciplinas de psicologia os professores do curso contextualizavam os conteúdos ministrados e as mostravam na prática, principalmente proporcionando trabalhos em que faziam “pesquisas com as crianças” para “compartilhar com as turmas”

Não, eles faziam esses paralelos. Eles traziam pra gente, Essa... Contextualizava. Que eu lembro, assim, das aulas, por exemplo, que a gente estudou Piaget, aqueles ensaios, que ele fez na época dele, e eu lembro que o professor sempre trazia, assim, tentando mostrar para a gente como que aquilo ainda poderia ser visto na atualidade, e na época tinham entrevistas. Eu lembro que a gente fazia pesquisas com crianças e levava para compartilhar com a turma, então a gente acaba vendo realmente na prática, né? (P3, set. 2021).

O fato de pontuar que os exercícios de entrevistas serem uma forma de demonstrar na prática o conteúdo estudado trazem uma noção e visão positivista de teoria e prática de comprovar as veracidades apresentadas pelo conteúdo estudado. Entretanto, para P3 não existia somente uma concepção de desenvolvimento, e que pensava que de tudo que via de matérias da psicologia “poderia aproveitar um pouquinho de cada um, em determinadas situações” mesmo que os professores se baseassem em uma “linha” teórica específica sobre o desenvolvimento.

Eu lembro, assim, que desde a faculdade eu achava muito engraçado, porque dependendo do professor, ele tinha uma linha, né? Ele seguia a linha de pesquisa dele e... eu sempre, assim, na minha concepção pensava: Nossa, mas para mim não tem só um, né? Tudo que eu ouvia, que eu aprendia, eu achava que a gente poderia aproveitar um pouquinho de cada um, em determinadas situações. (P3, set. 2021).

A P3 também relata haver professores que possuíam parcerias com a prefeitura para trazerem grupos de pesquisa nas escolas, havendo um intercâmbio de ideias: *“alguns que tinham com, mais contato, por exemplo, que tinha parceria, né? Com a prefeitura. Então tinha muitos grupos de pesquisa, que estavam nas escolas”* (P3, set. 2021). Desta forma, P3, quando cita “parcerias”, devem estar relacionados também aos projetos de extensão realizados na universidade para atender ao público ou para a difusão de conhecimentos científicos e humanísticos.

No que se refere à formação continuada de P3, a especialização em psicopedagogia não agregou muito em sua formação. Já no município onde trabalha existem formações dentro das escolas e nas reuniões pedagógicas voltadas para estudos sobre teóricos que estudam o desenvolvimento humano, no caso as teorias de Lev S. Vygotsky.

Bom, a gente tem... as formações dentro da escola, né? As reuniões pedagógicas que acontecem periodicamente e... eu sou muito sortuda, porque na minha escola sempre são pautas muito relevantes sobre o desenvolvimento infantil e, como a gente usa a teoria histórico-cultural, então é sempre relacionada a isso. Mas é sempre bom a gente aprender, relembrar, né? E Vigostki é difícil, né (riso)? Sempre é bom a gente está revisitando ou então estudando coisa nova. É... com a pandemia e a facilidade da gente tem acesso às lives que bombardearam internet. Eu adorei, eu usei muito disso. Então é... eu tenho visto muito isso. Lives, os, aqueles encontros online. Cheguei a fazer parte de um grupo de estudos da professora... (P3, set. 2021).

P3 também demonstra que durante esse tempo de pandemia assistiu muitas palestras, simpósios por meio virtual e “lives” sobre educação que têm acontecido, das quais se aproveita para continuar sua formação. P3 também menciona fazer parte do grupo de estudos da professora da UNESP Suely Amaral de Mello, indicado pela coordenadora pedagógica da escola onde trabalha: *“E como era online é fácil de a gente... e aí a coordenadora descobriu esse grupo de estudos e eu participei de alguns encontros da Suely Amaral [...]”* (P3, set. 2021), além de se utilizar muito da internet seguindo pesquisadores na área da Educação Infantil.

Destaca-se aqui também, como apareceu nas respostas dos questionários, a respeito da base teórica adotada pelo município que se baseia na teoria Histórico-Cultural e que por isso

continuam estudando as teorias de Lev S. Vygotsky na sua formação continuada: “Do plano dela [do município], a gente continua estudando Vygotsky até hoje” (P3, set. 2021).

Em relação às teorias do desenvolvimento com que mais se identifica, a P3 diz que a teoria de Lev S. Vygotsky e a teoria Histórico-cultural permitem que em sua prática pedagógica a criança tenha liberdade para exploração e experimentação, podendo ser “autora do seu desenvolvimento” e por isso se identifica muito com essa teoria.

Eu me identifico muito com Vygotsky. Com a teoria histórico-cultural, apesar de a gente saber que hoje em dia fala-se muito, né? Prega-se muito que se segue essa teoria, mas na prática a gente sabe que é diferente, é difícil, você estar aberto a seguir o que ele propunha, porque assim, o que eu gosto da teoria dele é... Vamos dizer assim, essa liberdade que a gente pode dar para a criança ser criança, né? Explorar, experimentar, ser autora do seu desenvolvimento, do seu conhecimento. Isso sempre me chamou muita atenção, e agora trabalhando, tendo crianças na prática, é... Eu vejo que é possível, né? Então eu me identifico muito com ele. (P3, set. 2021).

Mas é possível ver na fala de P3 a dificuldade que é estudar tal teoria, e que muitas vezes existe um discurso em torno da teoria que não é visto na prática: “Prega-se muito que se segue essa teoria, mas na prática a gente sabe que é difícil”. Essa fala expressa questões dos desafios encontrados de propor a teoria na prática, sendo o discurso ainda mais fácil de evidenciar do que a relação da práxis na educação.

Na questão da PD nas demandas e conteúdos das professoras de acordo com as reflexões que elas relatam, a P3 afirma que a PD se faz presente em situações em que existe uma necessidade de interpretar a criança, principalmente aquelas que ainda não sabem falar, exigindo da professora conhecimentos sobre o desenvolvimento, comportamento e questões fisiológicas e psicológicas da criança.

*Eu acredito que nos momentos que a gente... Vamos dizer, tem algum embate, ou alguma situação que... A gente precisa interpretar aquela criança sendo indivíduo inteiro, não picadinho como a gente via antigamente e... Eu acho que... Na situação que eles demandam mais essa nossa atenção por muitas vezes eles não saberem ainda a se expressar, expressar seus sentimentos, eu acho que tudo isso que a gente aprende nas teorias, a gente consegue colocar ali para tentar ajudar a interpretar e ajudar no desenvolvimento das crianças. Tanto, também, no próprio... É... **Quando a gente observa as fases, as mudanças de fase.** Acho que tudo, também, que a gente estuda sobre o comportamento, sobre como que isso acontece fisiologicamente ou psicologicamente acho que isso acaba ajudando muito, por isso que eu sempre falo: é importante a gente continuar estudando ou então revisitando o que a gente já estudou, porque sempre vai dar uma clareada. (P3, set. 2021).*

Nesse sentido, é possível observar o cuidado com que a P3 percebe que o desenvolvimento humano perpassa aspectos biológicos e do comportamento além do psicológico. E entender sobre esses aspectos que auxiliam a interpretar essa criança que é um “*indivíduo inteiro, não picadinho*”. Entretanto, P3 apresenta as etapas como balizas da própria prática pedagógica. Outra relação com a prática que P3 afirma é que a PD contribui para uma mudança no olhar sobre a criança, na hora de planejar e de “*acompanhar a execução dessas atividades*” e de ver o quanto a criança tem capacidades.

Eu vejo uma mudança muito grande em mim enquanto professora justamente no sentido do olhar para criança sabe, de ali na hora enquanto a gente está, por exemplo, eu proponho alguma coisa ou até mesmo o meu olhar na hora de planejar alguma coisa para elas. Essa teoria esse estudo começou a mudar o meu jeito de ver a criança, de ver a minha prática e preparar as propostas para elas. Então eu acabei mudando meu olhar no planejamento que acabou conseqüentemente mudando meu olhar na hora de acompanhar a execução dessas atividades. É como se saindo daquela visão tradicional e tentando colocar ali no dia a dia o que a gente estuda, o que a gente aprende pensando no desenvolvimento dela. Eu acho que seria mais essa mudança sabe, de olhar realmente, de pensar nela, que ela é capaz de fazer aquilo que você tá propondo porque você observou ela antes. Não é do nada que você tá tirando aquilo, a gente convive, a gente estuda, a gente observa e aí a gente vai tentando dificultar para propor novos desafios. Então acho que foi mais isso a mudança sim. (P3, set. 2021).

A P3 também relata sobre o que a levou a buscar por mais teorias que respondessem aos incômodos que teve ao entrar na profissão. Pois quando entrou, depois de um intervalo longo após o término da faculdade, viu-se reproduzindo aquilo que suas colegas de trabalho realizavam, e por não concordar com os métodos mais tradicionais e preparatórios para o ensino fundamental, relata terem sido essas experiências importantes para a busca de novas abordagens, de continuar seus estudos na PD e no reconhecimento e reafirmação dentro da teoria com a qual mais se identifica.

Eu estava chegando assim basicamente crua e aí eu fui pegando com as colegas como que funcionava e acabei indo meio que no ritmo da música vamos dizer assim. Mas foi bom porque foi aí que eu vi que aquilo que eu não queria. Que eu precisava de uma abordagem diferente porque a maioria tinha uma visão mais tradicional, preparatória, uma educação infantil preparatória, ensino fundamental. E aí no meio do caminho a gente conhece pessoas maravilhosas que pensam mais ou menos como você. Então tudo foi um aprendizado. Eu pude experimentar. E aí dessa experimentação nasceu essa inquietação, essa vontade de procurar algo que fosse diferente. E aí aconteceu da rede, estava no processo já de finalização do plano do município da proposta e aí que foi adotada a teoria histórico-cultural e foi onde eu me achei assim. (P3, set. 2021).

Outra inquietação pontuada pela P3 foi relacionada ao planejamento pedagógico das atividades proporcionadas para as crianças. Nesse sentido, pensar em propostas que ao mesmo tempo despertem o interesse das crianças e proporcionem contribuições para o desenvolvimento delas, sendo que para P3 o olhar atento, dito anteriormente, proporcionado pela teoria garantia essa mudança na percepção da criança em sala de aula.

Uma coisa que me inquietava que me inquieta muito é a gente pensar por exemplo no planejamento. Que a criança ela vai falar para ela, vai mostrar para gente o que interessa a ela e daí desta observação a gente consegue tirar subsídios para trazer coisas novas e que possam contribuir para o desenvolvimento dela. Eu acho uma inquietação que me surgiu foi essa, eu vou conseguir observar isso? Como que eu vou observar, fazer essa observação? Conseguir fazer com que a criança se sinta à vontade, tenha a confiança para colocar para fora as curiosidades que ela tem, os interesses que ela tem para a partir daí eu conseguir planejar, coisas que façam sentido para ela e ajude no desenvolvimento dela. (P3, set. 2021).

Assim como, P3 reafirma essa mudança de visão ao relatar uma concepção de criança que tinha anteriormente, de serem dependentes e “pequenas”, que no nosso entendimento significaria imaturas, cuja professora precisa trazer todas as propostas e atividade prontas para que a criança seja uma mera executora.

Parece que realmente eu comecei a ver as crianças de uma outra forma. Não que elas são muito pequenas, que elas precisam da gente para tudo, que eu tenho que chegar com tudo pronto e fazer tudo. Não. Mas essa questão de dar liberdade para elas experimentarem... elas mesmas. Vai dar certo, vai dar errado, mas faz parte do aprendizado. (P3, set. 2021).

Entretanto, embora P3 veja essa liberdade da criança em ser criança como um processo de desconstrução daquilo que está posto no senso comum do que é ser criança dentro da escola e na sociedade, a P3 relata que em muitas vezes a cobrança do sistema de mostrar resultados, principalmente das famílias que enxergam a criança como alguém inacabado que precisa ‘vir a ser’ é uma tarefa complicada, e que as formas que tem encontrado para a desconstrução da mentalidade da criança é ir conversando com as famílias sobre isso.

Eu sinto muito, assim, a dificuldade em relação é a cobrança do sistema. Porque por mais que a gente saiba que a educação infantil você não precisa... a nossa avaliação é a justamente a observação. As propostas de qualidade que a gente planeja, observação, desenvolvimento. Mas a gente tem que mostrar resultado para os pais. Os pais também vêm de uma educação tradicional como a gente e eles não estudam como a gente para ver como que as coisas mudaram. Então é um trabalho assim de tentar também educar as famílias para mostrar quanta coisa que mudou, como é

importante essas mudanças. Acho que a dificuldade é mais essa, nem são as crianças, é os adultos vamos dizer assim.

Porque assim nem tem culpa, é o que eu falei. A gente estuda, a gente tem acesso à informação. Isso foi uma das coisas também que eu comecei a mudar um pouco porque eu parei para pensar e falei assim "Bom, não adianta ficar reclamando que os pais não entendem porque eles não estudam, eles não sabem como que avançou, como que evoluiu". E aí nas minhas reuniões eu vou tentando dar uma e contribuída assim. [...]

[...], porque assim eles [as famílias] tiveram amostra do que a gente faz na escola. Tudo bem que foram coisas muito adaptados para conseguir fazer em casa, mas, por exemplo, é a rotina da leitura que a gente tentou manter, a questão assim de desenvolver não só, por exemplo, eu tenho uma turma que é de infantil 2, então a preocupação dos pais é muito sobre aprender a escrever, aprender ler porque no ano que vem vai pro primeiro ano. Então tentei trabalhar muito isso com eles de que a educação infantil é uma etapa que eles vão viver uma vez só, eles precisam antes de ir ler e escrever e precisam desenvolver outras habilidades que vão preparar eles pra essa escrita e pra essa leitura. E alguns pais se mostraram abertos realmente para colocar em prática essas propostas.

Essa desconstrução junto com as famílias também ocorreu pela oportunidade que tiveram durante a pandemia de mostrar aquilo que a escola desenvolve, por conta da adaptação das atividades para a casa.

Na avaliação que a P3 faz em relação à PD na questão de contribuições para própria prática pedagógica, todas as teorias das quais conhece do desenvolvimento de alguma forma contribuem para prática do/a professor/a, pontuando, assim, uma avaliação positiva referente à PD.

Acho que não tem nenhum que é... Eu falei aí não... Eu acho que todos têm alguma coisa que contribui para nossa prática, e... Eu acho que o bom é isso, né? Cada um seguia uma linha, cada um pensava de uma maneira, era de épocas diferentes e eu acho que a gente tendo acesso à informação é bom para gente poder se beneficiar, né? Com tantos estudos e tantas pesquisas deles. (P3, set. 2021).

P3 se questiona em relação ao uso exclusivo de apenas uma teoria, reafirmando que mesmo estudando e gostando de algumas partes da teoria de Jean Piaget, não achava que deveria somente segui-lo, moderando, assim, o interesse também pela teoria de Lev S. Vygotsky. E embora as duas teorias possuam pontos bastante divergentes, a P3 relata conseguir juntar, embora com ressalvas ao dizer que não sabe se “*existe o certo ou errado*” nesse tipo de prática, mas que todas elas contribuem para utilizar na prática pedagógica.

Eu, na minha visão eu acredito que a gente possa se beneficiar de várias. Eu acho assim que a gente não precisaria ser seguidor apenas de uma teoria

porque eu me lembro assim, é que faz muito tempo que eu não estudo Piaget por exemplo, mas a gente estudou, eu me lembro que eu tinha muitas coisas que eu achava interessante, mas eu falava assim "Mas se eu gosto de algumas coisas vou ter que seguir tudo que ele fala? Não posso usar por exemplo o que o Vygotsky também fala? Que as vezes acaba se complementando ou que a gente consegue juntar", e enfim eu acho que, não sei se existe certo ou errado, se pode se não pode, mas na minha visão eu acho que várias têm pontos positivos que a gente pode utilizar na nossa prática pedagógica. (P3, set. 2021).

Em relação ao atendimento que as teorias da PD têm dado às demandas da escola e da criança na atualidade, P3 relata que, embora a teoria de Lev S. Vygotsky seja difícil de estudar, é bastante visível nos dias atuais, mesmo sendo escritos de tempos atrás.

Como eu falei é difícil estudar o Vygotsky. Mas eu acredito que sim pelo que eu tenho estudado e lido. É incrível como uma coisa que foi escrita tanto tempo atrás a gente ainda realmente consegue ver isso acontecendo, sempre possível ser colocado na prática. Lógico que de maneiras diferentes porque a criança de hoje é um pouco diferente. Mas eu vejo sim essa ligação. (P3, set. 2021).

De acordo com suas demandas e daquilo que tem estudado, para P3 a teoria Histórico-Cultural tem dado conta de responder às demandas e inquietações surgidas na prática pedagógica, embora afirme essa resposta com ressalvas por não achar que possui “conhecimento suficiente”.

Eu acredito que eu não tenho assim conhecimento suficiente para responder essa pergunta, mas baseada no que eu tenho estudado da teoria histórico-cultural acredito que ela dá conta. Mas assim é uma resposta bem superficial. (P3, set. 2021).

4.4.4 A entrevista com a professora 4

A P4 formou-se em licenciatura em pedagogia pela UNESP, do Campus de Marília. Além dessa formação, possui formação no CEFAM. A P4 começou a trabalhar desde a adolescência e viu no curso do CEFAM uma oportunidade de continuar os estudos e ganhar uma bolsa de estudos. Assim, passou a estudar no colegial no período da noite concomitantemente aos estudos do CEFAM, que era período integral. Após terminar o colegial, ingressou na universidade. Entretanto, não havia concluído o seu curso do CEFAM, o que fez com que estudasse os dois cursos juntos durante 2 anos. Nesse interim, quando se formou no CEFAM, passou a dar aulas eventuais nas escolas estaduais. Depois passou no concurso para professora de EMEF, lecionando até hoje. Com o concurso do município de

2017 ingressou como professora de EMEI, trabalhando assim nos dois períodos. Assim, até o momento da pesquisa, faz 23 anos que trabalha com crianças do ensino fundamental 1 (6 anos a 10 anos) e 3 anos que trabalha com criança da educação infantil da pré-escola (2 a 5 anos).

Em sua formação, lembra-se de ter visto aulas sobre a PD tanto no CEFAM quanto na universidade, de maneira que teve aulas da teoria de Jean Piaget, principalmente no CEFAM, enfatizando que naquele momento era o mais estudado, e que na universidade estudou as teorias de Lev S. Vygotsky, mas em duas habilitações de Deficiência Auditiva e Deficiência Visual.

Então a minha formação foi piagetiana, a minha formação no CEFAM. Porque era muito forte naquele momento. Aí quando eu passei para UNESP eu fiz DA e DV também, essa parte de deficiência auditiva e visual. Aí já entrou bem forte a teoria de Vigotski, sócio-construtivismo, que a gente trabalha agora. Que ao meu ver ela não é tão o corpo de conhecimento que eu tenho, eu penso que o Piaget ele priorizava o indivíduo e o Vigotski o meio, mas são bem parecidos algumas questões. (P4, set. 2021).

E eu lembro do... Acho que é Wallon, que trabalhava o emocional. (P4, set. 2021).

A P4 associa as teorias de Jean Piaget como priorizando o indivíduo e a teoria de Lev S. Vygotsky priorizando o meio, o que pode dar margem para muitos equívocos. Outro autor lembrado foi Henri Wallon.

A P4 relata que em suas aulas do CEFAM, a formação era voltada aos conteúdos como matemática, português, biologia, entre outros, e as matérias específicas como didática, história da educação entre outros. Havia atividades, regência, além dos estágios dentro das escolas, nas quais elaboravam um planejamento de aula, que, depois de aprovado pela professora de didática, era ministrado nos estágios. Algumas professoras/es do CEFAM também davam aula na UNESP.

Enquanto comentava sobre sua formação inicial, a P4 relata que teve professoras/es “exigentes” e “excelentes” em sua formação, “que trabalharam muito Piaget” e devido a isso encontrou resistência em entender as teorias de Lev S. Vygotsky, passadas na formação continuada. A P4 também comenta que muito dos estudos que viu de Lev S. Vygotsky em sua formação continuada são novidades para ela, pois não se lembrava de ver tais conteúdos na faculdade.

Mas os professores que pegam no pé, aqueles exigentes, eles que marcam, porque aí a gente se envolve. Quando o professor acredita naquilo que ele trabalha, ele consegue passar isso para gente e a gente acaba se envolvendo muito. Por isso que eu tive muita resistência em Vygotsky, porque eu tive

professores excelentes que trabalharam muito Piaget. Então no começo eu tinha uma certa resistência porque estava muito enraizado em mim. (P4, set. 2021).

O ano passado a gente teve um estudo meio tenso com por conta do home office, então aprendi outras coisas por exemplo não sabia o que que era atividade-guia, isso não aprendi na minha formação, não sei se era uma coisa atual ou não, que veio de agora ou se eu passei por isso mas como eu não precisei no meu trabalho, na minha prática eu não me interessei, que eu não sabia que era atividade-guia. Não sei se você também estudou. A gente estudou atividade-guia de um monte de coisa que vinha da secretaria para a gente estudar. (P4, set. 2021).

Dessa maneira, em sua formação continuada, estuda mais por meio da formação continuada exigida pela escola, já que no momento não tem estudado por conta. Assim como mencionado por outras professoras, a P4 relatou que, no período de pandemia, estudaram diversos textos e tiveram que fazer resenhas. Nesses estudos, a P4 verbalizou que alguns assuntos estudados foram a proposta curricular do município e as atividades guias²⁴, da THC. A P4 disse também que antigamente, quando entrou como professora de EMEF, a SME oferecia bastantes cursos e que atualmente diminuiu essa oferta.

[...] antes a gente tinha a jornada pedagógica. Todo ano a gente tinha jornada pedagógica. Aí vinham excelentes profissionais dar curso para gente. (P4, set. 2021).

[...]aí a gente ficava uma, tipo, uma semana estudando, de manhã no curso, a tarde era outro. A gente pegava, eu não lembro se era em Julho, teve época que era em Outubro. (P4, set. 2021).

A secretaria que oferecia para gente, sim. Eu lembro, se não me engano, o último foi acho que em 2003, 2004. Depois eu não lembro mais disso. Aí a gente teve esses estudos com Palavra Cantada, a formatação era parecida, mas os conteúdos e essas pessoas que vinham eram diversas, sabe? (P4, set. 2021).

Para P4, dos teóricos do desenvolvimento com os quais mais se identifica são o Jean Piaget e o Lev S. Vygotsky, mencionando que, embora esteja estudando mais Lev S. Vygotsky no momento atual, não exclui o que aprendeu de Jean Piaget, mesmo pontuando ter escutado argumentações contra os estudos de Jean Piaget, principalmente no que diz respeito às pesquisas feitas com os próprios filhos.

Pra mim a formação, do que eu aprendi do Piaget e do Vygotsky são muito próximos ao que eu acredito. (P4, set. 2021).

²⁴ As atividades guias foram elaboradas pelo psicólogo soviético Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), que trabalhou com Lev S. Vygotsky. Dessa forma, para cada fase do desenvolvimento existe uma atividade principal na qual o sujeito vai se relacionar com o mundo (PILETTI et al., 2018).

A teoria do Vygotsky eu acho que ela aborda bem [explicar a criança]. Eu não desprezo hoje a teoria do Piaget lógico, mas eu acho que era o contexto também que ele vivia, as coisas que ele estudou, as experiências que ele tinha, porque ele fazia com filho dele as experiências. Então, era diferente, mas eu gosto bastante do que eu vejo hoje do Vygotsky. (P4, set. 2021).

Nesse sentido, em relação aos conteúdos e demandas da PD nas explanações da P4 percebemos que o desenvolvimento está ligado ao cognitivo, há uma preocupação do desenvolvimento mais voltada para o ensino, citando questões sobre a facilidade do aprendizado de crianças e adolescente pontuando como uma questão de maturação do cérebro.

Eu percebo assim que a criança adolescente aprende com muita mais facilidade e mesmo eu lendo estudando tudo, eu percebo que algumas coisas vão cristalizando na gente. Não sei se é a minha experiência de vida, mas eu converso com as professoras lá da escola e ocorre a mesma coisa. Parece que a gente vai "emburrecendo", vai tendo mais dificuldade de compreender as coisas. Eu acho que é a maturação do cérebro mesmo, viu? (P4, set. 2021).

Em seus relatos em que explana sobre a criança, a P4 pontua muitas questões de aprendizagem, desenvolvimento, o meio e a maturação da criança.

Então você vai percebendo que a criança vai fazendo as relações em diversos momentos. Algumas situações a professora fala "Nossa, eu tenho uma criança que ela..." hoje até a professora da escola falou "Nossa, eu dou aula particular pra uma menina que tem dificuldades e não adianta por na cabeça dela. Ela conta 1, 2, 3, 4, 5, 7. Não entra na cabeça o 6, não entra." Aí falei pra ela assim "(nome da amiga), é porque ainda não consolidou. Se tivesse consolidado, ela já saberia. Ainda não está consolidado, ela decorou essa musiquinha, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e aí ela pula o 6. Se ela tivesse consolidado, ela saberia". Então são situações pontuais que eu vejo. A relação de estar trabalhando as conexões que a criança faz, da gente estar trabalhando uma coisa ela fazer relações com outras da vida dela. (P4, set. 2021).

Percebe-se que quando P4 explica que a criança conta errado o faz porque não “consolidou”. Isso se refere à consolidação das estruturas do pensamento pensadas por Jean Piaget, na qual se encontram os estádios de desenvolvimento, assim como quando menciona as relações que a criança faz, que se referem às interações com o meio, de forma a construir seu conhecimento. Dessa forma, o sentido que P4 entende o desenvolvimento está ligado com as questões de maturação, também, ao pontuar que cada criança “tem o seu tempo”, assim como, mesmo sendo oferecidas condições igualmente às crianças, cada uma tem o “seu momento”.

Eu acho que tem coisas que o despertar é da criança, é o interesse da criança também. Tem coisas que ela tem interesse, tem coisas que não. E aí na sala gente se transforma para atingir todo mundo, a gente brinca com as crianças pequenas para estimular, aprender, porque tem coisas que a criança não quer. (P4, set. 2021).

Dessa maneira, as concepções de P4 parecem estar muito mais ligadas aos estudos de Jean Piaget do que de Lev S. Vygotsky em alguns aspectos referentes ao desenvolvimento infantil. Como para P4 sua preocupação no desenvolvimento está relacionada com as questões de aprendizagem e cognição, preparar a criança para o ‘vir a ser’ é seu objetivo principal. Quando menciona sobre “*passar tudo aquilo que você acredita*”, traz uma ideia de criança passiva, pronta para receber aquilo que a escola passa.

E eu sou assim bem rigorosa, sabe? Com isso tudo, com a tarefa deles. Eu faço tarefa todo dia porque eu falo "Olha, tem que ter uma rotina de estudo com a criança", isso vai ser importante. Hoje ela não entende direito, mas isso vai ser importante ao longo da vida dela, dela aprender a ter interesse, ela aprender as coisas, para aprender a usar um tempo para pesquisa, para estudo. E as mães que eu encontro, elas falam "Nossa, nunca a gente vai esquecer de você de tanto que você pegava no pé, e as crianças, eles saíram aprendendo." Aí fico super feliz. (P4, set. 2021).

E você quer ver trabalhar no ensino fundamental na EMEF, eu tenho uma amiga minha (nome da amiga), que trabalha comigo, e que eu falo assim "(nome da amiga) você ia amar a EMEI, você desenvolve em conjunto com a criança o senso crítico, sabe?" Nossa é muito gostoso porque aí você tem a oportunidade de passar tudo que você acredita, você entende? A capacidade assim, você tem a oportunidade de estar vivenciando com eles e colocando o seu pensamento através de situações que acontecem na sala, sobre preconceito, misoginia, você entende? Aí nossa é muito gostoso, isso aí eles aprendem mesmo que eles tenham uma visão bem diferente na casa deles, eles vão começar a refletir sobre isso, porque foi isso que aconteceu comigo quando eu fiz CEFAM, entendeu? (P4, set. 2021).

Essa educação se pauta muito nas influências de ensino com as crianças que estão no ensino fundamental. Em relação às avaliações sobre a PD, a P4 fez inferências de que as teorias categorizam as crianças em diversos transtornos de aprendizagem, e também não conseguem acompanhar a diversidade de situações referentes a problemas de aprendizagem na escola.

Agora em relação às teorias, eu não sei o que acontece hoje em dia nessa formação dessas crianças que as crianças estão vindo com muito deficit, muitas deficiências, muitos transtornos que não se ouvia falar antigamente. Não sei se não existia ou se não eram divulgados, percebidos, divulgados. Às vezes era tratado como criança sem educação ou criança desobediente, mas tem muitos e muitos tipos de transtornos. Muito, muito. Tem coisas que eu falo "A gente, não é. Não pode ser". Às vezes eu penso também que é um

pouco da indústria farmacêutica que quer vender um monte de remédio. Fica categorizando, porque dentro de um transtorno tem 10 transtornos diferentes. E tem casos que eu falo para as mães "Tem casos extremos para medicar. As crianças às vezes fica apática, então, eu às vezes fico achando que uma terapia, uma outra coisa resolveria, tomar menos remédios. Então eu não sei se... eu acho que essas teorias aí não consegue me... não consegue acompanhar essa diversidade de coisas que está tendo. Porque são casos muito pontuais, muitos específicos, muito diferente um do outro. (P4, set. 2021).

4.4.5 A entrevista com a professora 5

A P5 inicialmente formou-se em agronegócio e posteriormente fez pós-graduação em gestão de negócios. Entretanto, não se identificou com o curso e refletindo escolheu fazer pedagogia. Fez licenciatura em pedagogia na UNESP, Campus de Bauru. Durante sua formação, trabalhou como estagiária, professora substituta no ensino fundamental I e como professora de inglês. Também fez iniciação científica (IC) com bolsa de pesquisa pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), na área de Educação Especial, na qual realizava a pesquisa na escola onde estagiava. Realizou um curso de aprimoramento de Educação Especial e inclusiva na área de deficiência intelectual, e atualmente está fazendo mestrado acadêmico na linha de Educação Especial. Depois que se formou, passou a trabalhar como professora na EMEI com as turmas de bebês e as crianças bem pequenas (4 meses até 3 anos de idade).

Em relação à PD na formação de P5 na universidade, menciona que estudou bastante a THC, estudando as teorias de Lev S. Vygotsky, Alexei Leontiev e colaboradores, além de ter tido mais aprofundamento nesses autores por causa da IC, assim como estudou Henri Wallon e disse ter tido uma formação mais rasa em Jean Piaget. Entretanto, no mestrado teve a oportunidade de escolher uma disciplina na abordagem da epistemologia genética, na qual estudou a teoria de Jean Piaget, de Lev S. Vygotsky e Noam Chomsky.

[...] na faculdade onde eu fiz era mais voltado para teoria histórico-cultural. Mas tive professores, inclusive minha professora de psicologia ela era Piagetiana, mas foi uma formação muito rasa assim, que eu não me aprofundei tanto eu só fiz a disciplina e foi lá no começo do curso, eu não tinha nem maturidade, sabe? Fui estudar mais sobre a psicologia na abordagem do THC mesmo na minha iniciação científica. (P5, set. 2021).

Wallon, estudei Wallon, estudei Piaget. Aí tem os colaboradores deles mas aí... foi mais mesmo o Vigotski, os colaboradores (inaudível), Leontiev. Mas outros, deixa eu ver... Acho que não lembro agora... (P5, set. 2021).

[...] mas quando vim para pós-graduação eu quis tentar estudar outras linhas também para tentar sabe, entender melhor até para me reafirmar em uma, para ver se era realmente aquilo que eu acreditava e tal. E eu fiz uma disciplina que era na abordagem epistemológica genética que é do Piaget, não sei se você conhece o Adrian que é da sua linha inclusive. (P5, set. 2021).

[...] Eu fui entender mais sobre esquematismo coisas que eu não fazia a menor ideia do que era sabe e estudei um pouco do Chomsky também, estudei um pouco mais sobre isso e Vygotsky, mas bem pouco nessa disciplina [do mestrado]. (P5, set. 2021).

Em relação à formação continuada, P5 comenta que gosta de estudar por meio de leituras de livros, artigos e *lives*. Menciona que no momento da pandemia, em que ficaram em *home office*, foi uma oportunidade de mais estudos, de acesso a livros para a faixa etária na qual trabalha, porque no dia a dia de trabalho nem sempre existe esse tempo para o estudo. Entretanto, comenta que tem se atualizado pouco dentro da PD por conta do mestrado.

Agora nesse período que a gente ficou em home office que o ensino estava a distância, as crianças estavam em ensino remoto a gente teve uma formação bem legal assim porque dava pra ter. (P5, set. 2021).

Mas assim é mais leitura mesmo, às vezes lives, que agora também as lives estão acessíveis para gente, então a gente acaba acompanhando uma live ou outro. Mas assim da psicologia mesmo, falou assim “P5 da psicologia.” agora não estou conseguindo tanto por conta do mestrado, que a gente tem que dedicar o que a gente estuda. (P5, set. 2021).

Em relação às teorias do desenvolvimento com que mais se identifica, a P5 verbalizou fundamentar-se na teoria de Lev Vygotsky a THC. Vale ressaltar que a P5 pontua um aspecto interessante ao dizer que sua escolha também é atrelada a “*uma questão de formação*”, além das questões pessoais daquilo que acredita.

[...] como eu falei eu tinha uma formação mais sólida nessa abordagem da THC então eu acabo sendo também mais ligado a ela, fundamentando-se nela, mas por uma questão de formação também. Tem uma questão pessoal envolvida porque acho que vai muito ao encontro, ah eu estou aprendendo isso e acredito nisso, está me atendendo aqui as minhas necessidades enfim. (P5, set. 2021).

Mas P5 também expressa a importância dos estudos de diferentes linhas da Psicologia, para poder se reafirmar nas teorias com as quais se identifica e para se atentar aos “*fenômenos*” ou demandas que surgem, das quais as teorias em que se baseiam não conseguem responder aquilo que se busca.

[...] Mas eu acho importante você buscar outros [teóricos], porque ele pode ser que em algum momento... Isso aprendi também com o pessoal da educação especial que eles falavam: “Olha, você tem que estudar um fenômeno.” Você vai estudar um fenômeno e pode ser que a sua concepção teórica, ela não vá responder, então você precisa buscar por outras. Você tem que ter... um pesquisador deve fazer isso, buscar na literatura e tentar dialogar. “E por que você se reafirma nessa?” Mas você precisa conhecer o outro também, ter uma noção e não ficar aqui levantando essa bandeira, mas sem nem conhecer os outros. Eu acho que é importante conhecer. Mas obviamente a gente precisa se dedicar, se debruçar muitas vezes a gente não tem esse tempo. Por exemplo, eu, nessa disciplina mesmo, vi o quanto eu não sabia nada e o quanto a disciplina assim só me fez abrir os olhos e quanto o Piaget contribuiu com uma série de outras coisas. Mas você fala “P5, o que você aprendeu de verdade?”, poxa eu não lembro, muita coisa e eu não tive tempo para absorver tudo aquilo, sabe? Porque é uma disciplina muito rápida, e na graduação também, a gente vê as coisas, mas a gente não consegue às vezes absorver tudo aquilo. E talvez lá na prática quando você tiver na própria função, ofício do professor que você vai lembrar, você vai buscar para responder aquela dúvida ou aquela situação que você viveu enfim... É por isso que é importante o professor tá sempre estudando, tentando se atualizar porque os desafios vão ser cada dia uma coisa diferente e ele precisa buscar e não o senso comum que o senso comum não vai responder. (P5, set. 2021).

Em relação aos ‘conteúdos e às demandas da PD’ encontradas na fala de P5, a necessidade de conhecer melhor os bebês se fez muito presente, pois, como relatou, a formação de P5 foi voltada para crianças maiores, para alfabetização, e seu atual trabalho era a educação voltada aos bebês que frequentam a escola. Dessa maneira, P5 pontua que precisou entender também melhor o bebê pelas fases de desenvolvimento dentro da THC, a atividade guia, o funcionamento do desenvolvimento infantil, as transformações e o papel da mediadora nesse processo.

[...] a minha formação, ela foi mais voltada para as crianças maiores, que nem eu falei para você que eu até alfabetizava. Então assim, a minha visão naquele momento era mais ligada para isso. Talvez até tenha tido uma formação mais voltada para os bebês mas eu não estava naquele momento fazendo aquilo. Então eu não tive um aproveitamento grande. Eu fui ter na minha formação em serviço porque aí eu comecei a entender essa idade com quem eu trabalho hoje, que eu sou professora responsável, que é muito particular, a gente está falando de educação de bebê, de criança muito pequena, então eu tive essa oportunidade quando eu comecei a exercer mesmo. [...] então eu fui estudar e entender melhor as fases do desenvolvimento dentro dessa linha, as atividades guia, como que funciona o desenvolvimento infantil, por que acontece essa transformação, qual o meu papel como mediadora desse processo, como educador professora. E para despertar o olhar e a escuta mesmo sensível porque precisa para bebê e o que foi muito bom para mim na verdade. (P5, set. 2021).

Nesse sentido, P5 demonstra que esses conhecimentos “*despertam para o olhar e a escuta sensível*” para o bebê, que possui outras especificidades se comparadas com as crianças maiores. Outra questão envolve o auxílio que essa teoria oferece para entender sua própria pesquisa, na qual infere as informações das quais necessita para entender uma criança que não fala porque tem problema no túnel articular e, assim, recorre às habilidades de expressão parecidas com o que os bebês fazem.

Então para mim a minha sala de aula, por exemplo, as crianças eu consigo ver isso e uma criança que não consegue falar por um problema no túnel articular ela também recorre a essas habilidades de expressão que são muito parecidas com os bebês, entendeu? Então para mim é interessante ver isso, agora como pesquisadora. (P5, set. 2021).

Em seguida, com a mudança de turma passando a trabalhar com as crianças de 2 anos de idade, fez com que buscasse entender as atividades guias, explicadas na THC.

E agora esse ano mesmo eu estou com uma turma de maternal e não tinha trabalhado com maternal, só tinha trabalhado com os pequeninhos e é uma fase diferente. Pude entender melhor essa fase objetiva manipulatória, por que dessa fase e aí fui também me dedicar um entender um pouco melhor isso, que antes era uma outra atividade guia, que ele é diferente. (P5, set. 2021).

Para P5, a PD permite explicar situações, fenômenos e demandas nas quais as circunstâncias não deixam este cenário claro, o que auxilia a professora a ter mais intencionalidade nas próprias ações com o intuito de favorecer “*as máximas possibilidades de desenvolvimento*” para as crianças. Desta forma, para P5 o desenvolvimento acontece por meio das interações com a cultura.

[...] acho que porque ela vai te explicar coisas que você achava que não tinha explicação, mas tem uma explicação, porque... faz parte do desenvolvimento aquilo. Se você entender as coisas ficam mais claras e você consegue de alguma forma ter mais intencionalidade nas suas ações. E se você não sabe, como é que você vai fazer isso de uma forma a tentar garantir as máximas possibilidades de desenvolvimento, entendeu? Você não vai, você não vai saber, você não tem norte, você não sabe como. (P5, set. 2021).

Na questão do surgimento da linguagem, P5 verbaliza que a PD auxilia na compreensão dessa aquisição principalmente para a sua pesquisa, na qual cita como exemplo a utilização da PD em sua prática e demonstrando que o desenvolvimento da linguagem não é inato.

Agora vou falar da minha pesquisa. Quando eu fui fazer essa pesquisa da minha iniciação científica eu queria entender como que é o processo de desenvolvimento de escrita, vamos supor, por uma criança que não fala. E aí, como é que é? Uma criança que não fala, não escreve? E aí eu estudando o Vygotsky que eu fui tendo uma noção que não, você pode sim. E aí entra a questão da mediação, desde que você faça com a mediação adequada, desde que você ofereça formas, meios, e você tem que organizar isso com recurso, com ações para tentar de alguma forma atingir aquela criança, mas ela não tem oralidade. Então, esses processos envolvendo a linguagem é uma coisa que eu tenho muito interesse e a THC explica isso. (P5, set. 2021).

Porque no caso desse aluno assim é mais difícil mesmo é um aluno atípico. Não fala e a parte motora é debilitada. Mas ele tem direito dele de ter acesso. Não só acesso como também participação ativa nesse processo de ensino-aprendizagem. Então, eu preciso entender como que isso acontece, de que forma o que a teoria tá falando a respeito, é algo inato a linguagem? Será que é? Não faz sentido, porque que não é. E aí você vai e buscando nas teorias o que elas abordam sobre isso pra eu tentar entender aquele aluno específico. (P5, set. 2021).

Em relação à avaliação que P5 faz da PD, a P5 relata que a PD serve de norte para entender a criança dentro de suas características, de forma que a professora pode organizar o trabalho pensando nas crianças da turma, sendo que as lacunas que aparecem durante a prática pedagógica precisam ser buscadas pela professora. No entanto, percebe-se que a PD influencia as professoras quando diz respeito a etapas do desenvolvimento da criança, de forma que podemos ver que as etapas balizam a prática pedagógica.

*[...] acho que a psicologia ela vem para contribuir nesse sentido, para você pensar nessa fase e nortear o seu trabalho mesmo. Nortear, assim, olha **existem essas características nessa faixa etária, então como você pode enfim, organizar o seu trabalho pensando nessas características. É sim importante considerar isso eu acho.** (P5, set. 2021).*

E se você não sabe, você pode buscar na teoria, você pode buscar ela, “tenho essa dúvida, como eu posso fazer?” Enfim, acho que é importante. Acho que a psicologia ela vai no chão do trabalho de qualquer professor independente da idade, ela tem muito a contribuir. (P5, set. 2021).

Para P5, a PD auxilia a ter uma concepção de criança e bebê com capacidades e habilidades, de forma a conseguir ver as especificidades dos bebês, as comunicações não verbais e ainda acompanhar o processo de mudança, que menciona como se fosse uma “evolução”, evidenciando, assim, que a sua noção de desenvolvimento engloba os processos de mudanças e transformações que envolvem as interações sociais e os vínculos afetivos.

Quando eu cheguei não sabia nada de bebê, e assim, quantas coisas os bebês, eles têm uma capacidade imensa em tantas habilidades assim que se você não tiver uma percepção, você não vai conseguir perceber mesmo. Se não tiver uma noção das fases de desenvolvimento dessa criança, como que ela se comunica nessa idade que não vai ser normalmente mesmo, mas ela se comunica de outras formas, como você ficar atento a isso, e perceber essa evolução ao longo do tempo e das interações que ela estabelece com as crianças, seus pares, os adultos, a importância do vínculo que você vai também criando. E então eu penso que a psicologia ela vai contribuir com tudo isso. (P5, set. 2021).

4.4.6 Considerações das análises das entrevistas

Este estudo reuniu informações em relação aos conhecimentos da PD presentes nas práticas pedagógicas de acordo com os relatos das professoras de educação infantil. Dessa maneira, os eixos norteadores buscaram também abarcar os processos de formação da professora de educação infantil em relação aos conteúdos de PD dos quais se lembram e utilizam, seja na formação inicial ou continuada, assim como identificar os conhecimentos e conteúdos que são mais recorrentes tanto na formação quanto naquilo que relatam da própria prática. Buscou-se também identificar as demandas que conduzem a busca dos conteúdos da PD e por meio de quais dispositivos essa busca acontece. Dessa forma, pudemos analisar os possíveis desdobramentos para a formação docente da professora de educação infantil nessa disciplina atualmente.

A disciplina de Psicologia dentro da formação em pedagogia recebe diferentes nomenclaturas, os conteúdos da PD se encontram inseridos dentro dos diversos autores que pesquisam sobre as transformações no desenvolvimento humano dentro do contexto histórico e cultural ao longo da trajetória de vida, considerando as mais diversas variáveis afetivas, emocionais, cognitivas, fisiológicas, sociais, internas e externas aos indivíduos, de forma que, como afirmam Barros e Coutinho (2020), dentro da área educacional a PD está entrelaçada com a Psicologia Educacional, inclusive historicamente, como pontuado anteriormente.

Nesse sentido, no eixo norteador 'A PD na formação' percebemos que, assim como nos questionários, a PD na educação infantil está atrelada ao nome de três pesquisadores clássicos, no caso Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon, e embora alguns outros autores fossem mencionados, o que aponta para uma formação mais variada dentro da disciplina, o aprofundamento desses estudos não é abarcado tanto quanto comparado aos autores clássicos para a educação. Gernanni et. al (2020) apontam que a carga horária desta disciplina, nos cursos de pedagogia, geralmente é curta, o que dificulta, muitas vezes, o

aprofundamento dos diversos conteúdos da psicologia. Entretanto, nas falas das professoras, fatores como problemas pessoais e a necessidade de trabalhar também contribuem para certo cansaço que reverberam nos estudos e nos aprofundamentos da própria formação. Não só isso, as questões afetivas em relação aos conteúdos estudados também afetam este aprofundamento nos conteúdos, o que mostra que, além de se pensar nas questões do contexto de formação e curricular, é preciso considerar o contexto social, histórico e afetivo das/os estudantes de pedagogia, dentro das políticas públicas educacionais das universidades, que é muito mais complexo do que aparenta ser.

Percebemos que, em relação à PD, as professoras relataram sentir dificuldades em colocar a teoria na prática e, dentro desse contexto, as formações continuadas se fazem importantes para que continuem a rever a teoria e a prática. Em relação à formação continuada, embora algumas professoras mencionaram ter pós-graduação, o destaque maior foi o investimento da rede municipal de educação no fornecimento dessa formação continuada, em que as professoras relataram que estão em constantes estudos por conta da exigência do município. Entretanto, vale ressaltar que esses estudos aumentaram por conta do contexto de pandemia. O que antes eram estudos ministrados em sua maioria por cursos oferecidos pela SME para um número limitado de professoras, voltaram-se para propostas de estudos individuais, com resumos e resenhas para todas as professoras e se expandiram para estudos coletivos dentro da escola, quando os encontros virtuais foram acontecendo e a situação epidemiológica foi se “estabilizando”. Dessa maneira, os conteúdos vistos nessa formação continuada foram principalmente sobre a Proposta Curricular do Município apresentada e a THC, base teórica oficialmente implementada no município com a proposta de 2020.

Ainda em relação à formação continuada, percebemos que das 5 professoras que relataram cursos fora da formação oferecida pelo serviço municipal, são cursos de especialização que parecem englobar alguns aspectos da psicologia, como a neuropsicopedagogia e a psicopedagogia, por exemplo. A pós-graduação *stricto sensu* de uma das professoras entrevistadas também se utiliza de conteúdos da psicologia vistos nas disciplinas cursadas e nos próprios estudos para entender o objeto de pesquisa desenvolvido pela professora. Dessa forma, evidencia-se o forte interesse na busca pela psicologia dentro da área da educação infantil.

A PD inserida nessa formação em serviço está diretamente relacionada aos estudos de Lev S. Vygotsky e colaboradores, de forma que também foi possível perceber que esses estudos foram buscados nas demandas pela prática pedagógica, além de outros. Assim, no

eixo norteador ‘os conteúdos e as demandas da PD’ encontrados pelas professoras entrevistadas circulam principalmente pela influência da identificação da professora com o conteúdo e da forma como esses conteúdos foram passados a elas e a influência curricular do serviço.

Dessa forma, das 5 professoras entrevistadas, 2, embora citem a teoria de Lev S. Vygotsky, possuem maior identificação com a teoria de Jean Piaget, mencionando os principais conteúdos de sua contribuição, as estruturas do pensamento cognitivo dentro dos estádios de desenvolvimento, tanto nos quesitos de consolidação do pensamento e da maturação da criança. O desenvolvimento visto pela teoria de Jean Piaget, focalizado mais no indivíduo pode ser problematizado dentro da área da PD, como pontua Jobim e Souza (1997, p.42), dentro dos enfoques de um desenvolvimento “biológico-evolucionista” por enfatizar a maturação, que pode trazer certo juízo de valor quando tratamos de observar o indivíduo sendo imaturo ou não nas diversas situações. Por outro lado, as teorias de Lev S. Vygotsky para essas professoras parecem ser em complemento para entender as questões culturais e históricas que não foram pontuadas pelos estudos de Jean Piaget. Nesse sentido, o desenvolvimento é considerado como algo natural e de ordem fixa, válida para qualquer indivíduo, em qualquer lugar e tempo, considerando que possa sofrer algumas influências das interações sociais e do meio (PASQUALINI, 2009).

As outras professoras, que preferem as teorias de Lev S. Vygotsky, também pontuam as fases de desenvolvimento embasado na THC. Assim, os principais conteúdos da PD que apareceram estão relacionados com o desenvolvimento pela interação social, pela atividade guia, apropriação da cultura e o papel da mediadora no processo de desenvolvimento da criança em outra perspectiva, assim como a transformação da criança. Além desses conteúdos da PD, o conteúdo do desenvolvimento relacionado ao ensino-aprendizagem também foi bastante enfatizado por todas as professoras em algum momento.

Dentro das demandas podemos perceber, assim como nos questionários, que o conhecimento da PD envolve muito a respeito do que se diz sobre a criança. Então, o que leva as professoras a continuarem a buscar as teorias da PD está em compreender a criança para poder lidar com ela, estimulá-la, observar de forma mais intencional e oferecer oportunidades. E ainda para planejamento das atividades desenvolvidas na escola, transmissão do conhecimento, as questões de conteúdos escolares, o processo de aquisição da língua escrita e falada e o entendimento dos diversos fenômenos que envolvem o desenvolvimento humano, entre outros.

Nesse sentido, nas falas das professoras também foi possível perceber que a PD exerce uma influência no que diz respeito a designar fases de desenvolvimento da criança para o norteamento da prática pedagógica, mesmo quando utilizados teóricos que não circunscrevem o desenvolvimento em etapas. O sentido que aparece é que a PD traz um aporte teórico que deixa a professora segura e ao mesmo tempo consegue controlar e prever esta criança da qual convive no ambiente escolar. Como acentuam Hillesheim e Guareschi (2007, p87)

Isso significa dizer que mais do que observar e relatar o desenvolvimento humano, as teorias formulam parâmetros, medidas e ideais para o mesmo, estabelecendo os meios para alcançá-los e modelando as condutas infantis, de modo que essa fase da vida humana possa ser compreendida e organizada em prol de um gerenciamento tido como *conveniente*. (grifo das autoras)

Em relação ao eixo norteador ‘A avaliação sobre a PD’, encontramos nas falas das professoras entrevistadas o quanto elas se baseiam nas teorias da PD para as suas práticas pedagógicas, mas ao mesmo tempo, cada professora trouxe alguns pontos interessantes para o debate. Dentre esses pontos, uma diz sobre a necessidade de atualizações referentes à formação da PD, já que, na fala de uma das professoras, é perceptível que as transformações e demandas do mundo a fazem questionar alguns pontos sobre as tecnologias presentes na humanidade e como esses estudos sobre as crianças na atualidade parecem que não chegam até as formações das professoras. Entretanto, outra professora pontuou que acha a teoria do Desenvolvimento na área da THC muito atual, além de contribuir para entender a criança e dar voz a ela dentro da escola. Outro ponto destacado é como se fazem presentes as dificuldades de relacionar a teoria e prática da PD dentro da escola, embora digam que a utilizam para muitas situações, pontuando que a PD norteia o trabalho da professora mediante os conhecimentos das características das crianças, evidenciando a necessidade de marcadores e controladores da criança. Em outra fala, pontuou-se a questão da descrição de transtornos de aprendizagem, dessa categorização das crianças que, de certa forma, patologiza e ditam a normativa do que é uma criança ideal-típica dentro da educação.

Dessa forma, as relações entre as pesquisas na área da PD e sua divulgação entre as diversas áreas do conhecimento interferem nos alicerces ideológicos das diversas sociedades e que durante muito tempo demarcou e ainda demarca conceitos universalizantes, naturalizando “o lugar social dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, segundo sua idade cronológica” (JOBIM e SOUZA, 1997, p. 44). Entretanto, surgem outras formas de conceber o desenvolvimento na ruptura dessa linearidade, pontuando que no

desenvolvimento existem mais mudanças e instabilidades que abarcam muito mais as diversidades históricas, culturais, subjetivas e singulares de ser humano.

Mas ainda assim, a questão da PD nos currículos de formação de vários cursos e no curso de pedagogia, mais especificamente, o foco da pesquisa, ainda está na criança em torno de um modelo ideal de sujeito, como pontua Andrade (2018, p.45), ao analisar os planos de ensino de PD nos cursos de licenciatura, inclusive no de pedagogia, da Universidade Federal do Mato Grosso.

Os planos de ensino analisados dão contorno material a um modelo ideal do ser sujeito criança. Esse modelo incide nas concepções dos profissionais formados pela academia e os discursos, ao se atualizarem na prática docente, sufocam as bases ideológicas e as várias vozes sociais, conferindo à infância uma história cotidiana empobrecida, simples, representada apenas pela passagem de tempo, ou seja, o preparo para a vida social no mundo adulto.

Desta forma, as ementas desses cursos reduzem o processo de desenvolvimento aos processos de aprendizagem, em que a criança está marcada somente pelo tempo de aprender e se formar, em uma individualização da infância. Infância essa que, pela lógica moderna, é dividida em um desenvolvimento fragmentado, da qual a realidade é apreendida por meio de uma lógica excludente, que desconsidera as subjetividades das crianças para serem moldadas a partir daquilo que atende às expectativas e exigências da racionalidade ocidental e do modelo capitalista e liberal de existência (ANDRADE, 2018).

Nesse sentido, as buscas das professoras apontam necessidades variadas que precisam ser atendidas e desconstruídas, das quais a função da psicologia dentro das formações deve estar relacionada com a vida e a realidade presente, como Andrade (2018, p.74) menciona “Dar vida a teoria. Acredito que esse seja nosso desafio. Como dar vida a teoria, dentro da relação eu-outro, de maneira alteritária, dialógica e performática, de maneira em que as diferenças sejam o lugar de encontro potente?”.

Diante dessas informações colhidas foi possível traçar o quadro 3 com os eixos norteadores, delimitados conforme os objetivos específicos da pesquisa e seus temas, de forma que encontramos nas falas das professoras os seguintes descritores.

Quadro 3 - Os descritores da análise das entrevistas

Eixo Norteador	Tema	Descritores / frequência de professoras
A PD na formação	Teorias e autores de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Jean Piaget (P1, P2, P3, P4, P5) - Henri Wallon (P1, P2, P3, P4, P5) - Lev S. Vygotsky (P1, P2, P3, P4, P5) - Burrhus F. Skinner (P1) - Teoria Gestalt (P2) - Sigmund Freud (P2) - Teoria comportamental behaviorista (P3) - Alexei Leontiev e colaboradores (P5)
	Autores de preferência	<ul style="list-style-type: none"> - Jean Piaget (P1, P4) - Lev S. Vygotsky (P2, P3, P4, P5)
	Dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> - Via SME e escola (P1, P2, P3, P4, P5) - Estudo por conta no momento (P2, P3)
	Estudos na formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - THC (P1, P2, P3, P4, P5) - Proposta curricular do município (P1, P2, P3, P4, P5)
Os conteúdos e as demandas da PD	Os conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Teorias de Jean Piaget (P1, P3, P4, P5) - Desenvolvimento cognitivo (P1, P4) - Consolidação do pensamento (P4) - Estádios do desenvolvimento (P1, P4) - Desenvolvimento cerebral (P1) - O tempo da criança (P4) - Teorias de Lev S. Vygotsky (P1, P2, P3, P4, P5) - Fases do desenvolvimento (P2, P3, P5) - Desenvolvimento pela interação social (P2) - Transformações da criança (P5) - Papel da mediadora no processo de desenvolvimento (P5) - Atividade guia (P4, P5) - Aquisição da linguagem e da escrita pela THC (P5) - Apropriação da cultura humana (P1) - Entendimento da criança fisiologicamente, psicologicamente e em seu comportamento (P3) - Imitação da criança (P1) - Ensino-aprendizado (P1, P2, P4, P5)
	As demandas	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criança (P1) - Criança capaz de aprender (P1, P2, P3) - Dar liberdade para criança (P3) - Lidar com a criança (P2) - Respeito à criança (P2) - Observação atenta da criança (P3,P5) - Interpretar a criança que não fala (P3, P5) - Quando a criança imita (P1, P2) - Quando a criança utiliza a função social do objeto (P1) - Oferecer diferentes oportunidades (P2)

		<ul style="list-style-type: none"> - Instigar o interesse da criança para os conteúdos escolares (P1, P2, P3, P4, P5) - Passar os conhecimentos para a criança (P4) - Alfabetização e trabalhar a escrita (P2, P4, P5) - Escola como lugar de elevar o desenvolvimento (P2) - Planejamento de atividades (P1, P2, P3) - Trazer intencionalidade ao trabalho da professora (P5) - Desconstruir a visão das famílias (P3) - Entender o fenômeno (P5) - Conhecer as fases de desenvolvimento da criança para orientar a prática pedagógica (P1, P3, P4, P5)
A avaliação sobre a PD		<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de atualizações (P1) - Dar voz à criança (P2) - Dificuldade na relação teoria e prática (P2, P3) - Lev S. Vygotsky é atual (P3) - As teorias categorizam as crianças em vários transtornos de aprendizagem (P4) - Nortear o trabalho da professora por meio dos conhecimentos das características da criança (P5)

Fonte: dados da pesquisa.

CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central que norteou esta pesquisa foi analisar como os conhecimentos da PD se fazem presentes nas práticas pedagógicas de acordo com os relatos das professoras de Educação Infantil, dentro da realidade de um município do interior paulista.

Tendo em vista que a PD adentra nas políticas públicas, nos modos de vida das pessoas, na medicina e na educação, estudar sua presença na educação e principalmente na educação infantil pode colaborar para reflexões e questionamentos para formação inicial e continuada, de forma a fomentar o debate das imagens discursivas que a PD criou sobre conceitos chave para educação infantil, que dizem respeito à criança, a infância, ao desenvolvimento, ao contexto histórico, cultural, entre outros, e entender cada vez mais o papel e os limites da PD dentro da educação.

Dentro do que foi proposto, procuramos discutir como a Psicologia se tornou ciência e como esta participou da educação, de forma a normatizar e patologizar a criança no sistema de ensino, dentro de um discurso liberalista e individualista, representativo das ideias hegemônicas que excluíram e segregaram crianças e adultos, além de apagar as subjetividades e singularidades dos indivíduos camuflando as desigualdades sociais, econômicas, de raça e gênero, a serviço do sistema capitalista.

Assim, propomo-nos a conceituar a PD, discutindo sua conceituação entre uma subárea da Psicologia ou uma ciência com metodologias e objetos próprios que utiliza as mais diversas áreas do conhecimento para estudar e pesquisar sobre o desenvolvimento humano, de forma que a conceituação da PD atualmente não tem um consenso definitivo entre seus estudiosos. Por buscar entender o fenômeno de mudanças e transformações do indivíduo ao longo do tempo, considerando as diversas variáveis que englobam questões internas e externas, ainda sim, a PD, embora tenha avançado em alguns aspectos no seu campo de estudo, possui muitos limites, pois delimita o desenvolvimento humano e o próprio indivíduo, muitas vezes normatizando e criando juízos de valores entre caminhos bons e ruins a serem percorridos. Isso está relacionado muito com as origens da PD e da própria Psicologia, nos caminhos que tomou e nos movimentos das quais participou.

Nessa perspectiva, a PD surge das pesquisas inseridas na ideia de progresso, evolução e desenvolvimento, a partir da qual se empenhou para estudar a infância e, por meio do discurso da cientificidade e neutralidade, camuflar nas pesquisas as ideias de superioridades entre raças, carregadas de preconceitos, racismos, machismos, totalitarismos e ditaduras, que

além de evidenciar o contexto histórico e a ideia cultural hegemônica de um povo, fortificou ações para colonizar, escravizar, impor a cultura eurocêntrica e matar outros povos.

Nesse contexto histórico, a educação no Brasil se munia do status da cientificidade trazida pela Psicologia, entretanto o percurso histórico da Psicologia dentro da educação foi marcado por uma série de testes classificatórios, que estigmatizaram e excluíram as crianças, classificando-as em normais e anormais, as crianças problemas, as desviantes entre outros, culpabilizando, assim, as crianças pelos seus fracassos escolares. Na medida em que esses acontecimentos foram sendo estudados, pesquisas críticas evidenciaram os problemas preconceituosos de tais práticas e as funções de camuflagem das desigualdades de classe, gênero, raça e etnia exercida nas ideias liberalistas e de meritocracia.

Dessa forma, com tais críticas, a Psicologia se configura de diferentes formas dentro das escolas, de modo que sua presença na educação se concentra em grande parte nos currículos dos cursos de licenciatura e especializações, além de procurar romper com tais ideologias, buscando novas formas de estudar os indivíduos sem tirá-los do seu contexto histórico, cultural, subjetivo e singular, considerando as diferenças como potência e descobrindo que o desenvolvimento humano e sua psique são marcados muito mais por rupturas, transformações e mudanças do que uma linearidade, ordenada para o progresso. Entretanto, estes assuntos ainda estão longe de terem sido extinguidos, pois, ainda sim, todas essas ideias ainda estão concomitantemente difundidas nos mais diversos dispositivos sociais da humanidade na atualidade.

Nesse contexto geral, a PD, presente nos currículos de pedagogia, exerce forte influência na Educação Infantil e na formação de professoras dessa área. Essa formação trouxe vários debates para as políticas públicas educacionais no Brasil principalmente para os assuntos de desenvolvimento infantil e ensino-aprendizagem das crianças no contexto educacional, de forma que a produção de vários estudos sobre o desenvolvimento é inserida nas formações, nas diretrizes, propostas curriculares, materiais didáticos e de formação docente para a educação básica. Nesse interim, diversas abordagens da Psicologia dividem espaço dentro dos currículos das universidades de pedagogia. Mas, esses espaços possuem um terreno maior para dois teóricos da área da Psicologia na educação, Jean Piaget e Lev S. Vygotsky.

Entretanto, muito mais que pontuar divergências e embates entre autores da Psicologia, que também estão ligados à PD, este estudo buscou entender como os vários conhecimentos produzidos pela PD estão presentes na educação infantil na concepção das professoras. Dessa maneira, procuramos entender o processo de formação das professoras de

educação infantil, identificar os conteúdos presentes, não apenas nas formações iniciais, mas nas continuadas e nas práticas pedagógicas dessas professoras, e identificar quais as demandas norteiam as professoras nas buscas da PD e quais os dispositivos utilizados, para vislumbrar possíveis desdobramentos na formação docente dentro dessa disciplina.

Assim, de um modo geral, dentro da realidade onde a pesquisa foi realizada, é possível afirmar que a PD expande sua presença principalmente no que diz respeito a fornecer conhecimentos sobre a criança atrelada a um desenvolvimento muito ligado à aprendizagem, de forma que a prática pedagógica precisa seguir o desenvolvimento, precisa ser orientado por esse processo. Portanto, o foco das falas esteve no objetivo de compreender a criança em diferentes linhas teóricas que norteavam os objetivos das professoras na formação das crianças, de modo que foi evidenciada uma mistura de conceitos que englobam ora a criança como um sujeito ativo de construção de sua história, cultura e conhecimento ora como um sujeito em construção, cujo objetivo está na preparação para o mundo adulto. Sendo que a ideia da necessidade de se ter um porto-seguro teórico, que oferece as balizas para compreender o desenvolvimento da criança em etapas, também foi um ponto central de muitas falas.

Essas formas de ver a criança são influenciadas pela PD tanto em suas vertentes mais trabalhadas nos cursos de formação inicial quanto na formação contínua na área da pedagogia, que continuam dentro dos estudos de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky como os autores mais citados pelas professoras, embora uma variedade de autores, em menor frequência e quantidade, também seja trabalhada principalmente na formação inicial.

Na busca por entender melhor o papel da PD dentro das relações entre teoria e prática que as professoras nos relatam, a busca de informações pelo questionário trouxe contribuições para entender de forma mais ampla e geral como acontecem tais relações. Dessa maneira percebemos que, além da importância da formação inicial da professora, a formação continuada se torna um dispositivo importante para o conhecimento das professoras, pois é por meio dela que dizem sentir mais facilidades em relacionar a teoria com a prática, já que agora estão inseridas na prática. Entretanto, dentro das formações continuadas aquela oferecida e exigida pelo município possui mais peso, sendo que os conteúdos da PD encontrados nessa formação estão direcionados aos princípios norteadores do município e procuram se aprofundar em determinadas temáticas.

Dentre os conteúdos que são importantes para as professoras, estão aqueles inseridos nas teorias de Jean Piaget sobre as fases do desenvolvimento, a consolidação do pensamento, o que engloba uma visão maturacional das estruturas do pensamento e da criança, entretanto

percebe-se que se apresenta em menor quantidade na realidade desse município. Também foram encontrados vários conhecimentos referentes à teoria de Lev S. Vygotsky e colaboradores, em maior presença, pontuando o desenvolvimento da criança por meio das interações sociais, as atividades guias, e as periodização do desenvolvimento. Esses são alguns dos conhecimentos que as professoras relatam serem necessários para entender a criança para que consigam planejar o oferecimento de atividades, organização de espaços, para promover o ensino-aprendizado das crianças.

Dentro das demandas, fazer com que a criança aprenda é o ponto principal, sendo que a PD influencia nas ações quando se busca estimular a criança, ou entender a criança como capaz de aprender, dar liberdade à criança, ter o olhar atento à criança para dentro daquilo que a PD explica sobre. Entretanto, é preciso pontuar o cuidado para que essas teorias não “aprimorem as condutas de ninguém” e observar o quanto ainda carregamos muitas das vezes um olhar adultocêntrico para nossas crianças, no qual focamos exclusivamente no ensino e esquecemos todos os outros fatores de ser criança.

Em relação à avaliação da PD dentro da educação infantil, os relatos vão desde o auxílio no entendimento da criança, no planejamento das propostas e questões burocráticas educacionais, na confiança de apreender tal conhecimento, até a necessidade de atualizações, as dificuldades ainda presentes de se relacionar a teoria com a prática, de nortear o trabalho da professora, e as categorizações das crianças em vários tipos de transtornos de aprendizagem.

Dessa forma, a PD traz conhecimentos importantes, que embasam e norteiam o trabalho de professoras e professores, mas também exercem fortes influências na construção da significação de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem. Estas últimas precisam ser repensadas na articulação com a PD na Educação. As referências sobre a criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem necessitam de uma problematização ética e política (CASTRO, 2001; BURMAN, 2017) quando da produção de conhecimentos que fundamentam as práticas educativas e as políticas educacionais. As concepções das professoras participantes demonstram a importância destas referências para a prática educativa formal na infância.

Nesse sentido, a compreensão da criança e infância engendrada pela PD que aparece nas falas das professoras perpassa a ideia de criança medida pelo seu comportamento, por etapas, ou fases, que englobam uma linearidade e progresso, em que a possibilidade de normatizá-las em descrições adultocêntricas como importantes para o controle para o “melhor” desenvolvimento da criança, assim como, parece haver uma idealização do tipo de criança que precisa existir na escola, aquela curiosa, ávida a aprender, participativa das propostas escolares, como discutido anteriormente. Podemos ver alguns discursos que

contrariam tais visões, entretanto a PD continua a ser o entender as fases do desenvolvimento, seja as demarcadas pelos estádios de desenvolvimento ou demarcadas pela periodização do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Clair Moron dos Santos. **A Presença da Psicologia na Educação Infantil: análise das produções da Revista Criança/MEC**. 2005. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS - Campo Grande/MS, 2005.
- ANDRADE, H. H. P. de. **“Quem poderá normatizar a criança?”**: o que diz a psicologia sobre infância, sexualidade, gênero e desenvolvimento em cursos de licenciatura e de formação de psicólogo/a. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.
- ANDRADE, S. A.; DARCI, N. S.; BASTOS, A.C.; PEDREMÔNICO, M. R. M.; ALMEIDA-FILHO, N.; BARRETO, M. L. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Revista de Saúde Pública** [online]. 2005, v. 39, n. 4, pp. 606-611. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000400014>>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- ANJOS, C. I. dos. PEREIRA, F. H. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, Jul./Dez., 2008.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura sobre sua constituição. 5ª ed. São Paulo: EDUC, 2014.
- ARDILA, R. A cooperação internacional na historia da psicologia: um caminho bidirecional. In: JACÓ-VILELA, A.M., and OLIVEIRA, D.M., orgs. **Clio-Psyché: discursos e práticas na história da psicologia** (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 361 p. ISBN 978-85-7511-498-8.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. 674 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 2011.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2012, v. 32, n. spe, pp. 104-123. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>. Acesso em: 29 de Ago. 2021
- BARDIN, **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, R. DE A.; COUTINHO, D. M. B. Psicologia do Desenvolvimento: uma subárea da Psicologia ou uma nova ciência?. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 37, n 1 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/12540>. Acesso em: 01 jul. 2021. Acesso em: 30 de Ago. 2021

BARROS, F. C. O. M. de; DA SILVA, G. F.; RAIZER, C. M. As implicações pedagógicas de freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 51–59, 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1336>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BEZZERA, g. F; ARAUJO, A. C. Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v 16, n 1, Jan./Jun. p. 143-151, 2012.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. *In*: TAMANACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. 2016. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BROUGHTON, J. M. (org.). **Critical theories of psychological developmental**. New York: Springer Science+Business Media, 1987.

BURMAN, E. **Deconstructing developmental Psychology**. 2ª ed. Nova Iorque: Routledge, 2008.

BURMAN, E. **Deconstructing developmental Psychology**. 3ª ed. Nova Iorque: Routledge, 2017.

CAMBAÚVA, L. G; SILVA, L. C; FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. **Estudos de Psicologia**. Natal [online]. v. 3, n. 2, pp. 207-227. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>. Epub 14 Maio 2001. ISSN 1678-4669. Acessado em: 7 Jun. 2021

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CASTRO, L. C. (org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

CASTRO, L.R. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, L.R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7letras, 2013.

CHAIKLIN, S.; PASQUALINI, J. C.. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**. 2011, v. 16, n. 4, pp. 659-675. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?lang=pt#>. Epub 21 Maio 2012. ISSN 1807-0329.

CHAKUR, C. R. S. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

DE CERTEAU, M. A operação histórica. *In*: LE GOFF, J., comp. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1977. p. 17–48.

DELCHIARO, E. C.; GUMIERO, J.; SILVA, J. M.; PARK, S. D. K.; SOARES, E.; SANTOS, M. G. M. N. A psicologia do desenvolvimento na educação infantil. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2017.

DESSEN, M. A; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online], v. 15, n. 30, pp. 11-20, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100004>. Acessado em: 29 de Ago. 2021

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. ed. 2. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FAVORETO, A.; GALTER, M. I. Herbart e sua concepção pedagógica: uma análise histórica. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 1, p. 129-141, 23 nov. 2018.

FAZZI, E. H.; OLIVEIRA, B. J. de; CIRINO, S. D. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 20, p. 58–69, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6623>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FERREIRA, May G. **Psicologia educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FRANCO, A. L. S.; BASTOS, A. C. S. Um olhar sobre o Programa de Saúde da Família: a perspectiva ecológica na psicologia do desenvolvimento segundo Bronfenbrenner e o modelo

da vigilância da saúde. **Psicologia em Estudo** [online]. 2002, v. 7, n. 2, pp. 65-72. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000200008>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016
GENNARI, A. P. G. A.; BLANCO, M. B.; DE ARAÚJO, R. N. Ensino de psicologia da educação nos cursos de pedagogia: uma análise nas universidades públicas paranaenses. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-21, jan./dez. 2020
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. – São Paulo: Atlas, 2019.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOUVEA, M. C. S.; BAHIANSE, P. N. A narração da história da psicologia do desenvolvimento e da produção sobre a infância nos livros didáticos. **Memorandum**, Belo Horizonte, n. 20, p. 70-82, 2011.

GOUVEA, M. C.; GERKEN, C. H. **Desenvolvimento humano**: história, conceitos, polêmicas. São Paulo: Cortez, 2010.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. F. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Campinas, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010.2010

HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicol. educ.** [online], n. 25, p. 75-92, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a05.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

HORTHERSALL, D. **História da psicologia**. 4ªed. Porto Alegre: AMGH, 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acessado em: 10 set. 2021

IRIART, M. F. S.; BASTOS, A. C. S. Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude. **Psicologia em Estudo** [online]. 2007, v. 12, n. 2, pp. 239-246. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200004>>. Acesso em: 3 jan. 2022.

JACO-VILELA, A. M. O trabalho do psicólogo no Brasil. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 90-92, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572011000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2022.

JAPIASSU, H. **Introdução à epistemologia da psicologia**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1975.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1997.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, n.77, p.69-80, 1991.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & sociedade**, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 309-317, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a13.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: UEP, 2011

LEVANDOVSKI, A. R.. *Contribuição da disciplina psicologia da educação para a prática docente no ensino fundamental I* – um estudo por meio da metodologia da problematização. 2008, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

LINS, M. J. S. C. Psicologia do Desenvolvimento no Currículo de Formação de Professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 41, set./dez. 2012.

LIRA, A. C. M; MATE, C. H. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio./ago. 2010.

LOPEZ, F. N.; COUTINHO, D. M. B.; DOMECCQ, M. A invenção da ideia de desenvolvimento: reflexões e propostas dialógicas. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 41-52, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/32409>. Acesso em: 02 jan. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 1986.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARCOLINO, S. **Educação e Desenvolvimento**: um estudo sobre como o professor relaciona educação escolar e desenvolvimento humano. 2005. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARGOTTO, L. R. **Psicologia e educação na primeira república**. Curitiba: Appris, 2019.

MASSIMI, M. As origens da Psicologia brasileira em obras do período colonial, in: **História da Psicologia**. São Paulo, EDUC, Série Cadernos PUC-SP, n. 23, 1987, p. 95-117.

MATOS, E. F. **Formação em psicopedagogia e docência na educação infantil: contribuições, contradições e reflexões**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, p.160, 2021.

MIRANDA, M. G. A Psicologia dos psicólogos e a Psicologia dos educadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 71-74, nov. 1992.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, 105 – 111, nov. 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico]. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi 12. ed. Porto Alegre : AMGH, 2013.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia**. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T.; OLIVEIRA, C. C. de; SILVA, A. V. da. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar Educacional [online]**. Ago 2017, vol.21, no.2, p.147-156. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121093>>. Acesso em: 25 Jan. 2022.

PIAGET, Jean; INHELDER Bärbel. **A Psicologia da criança**. Trad. de Octavio Mendes Cajado. 5. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 2015.

PILETTI, N; ROSSATO, M; ROSSATO, G. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2018.

PIZZINATO, A.; SOUZA, L. L. de; VIEIRA, M. Psicologia do Desenvolvimento: Panorama de Contribuições e Desafios para a Área no Contexto Brasileiro. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2021, v. 41, n. spe3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003012020>>. Acesso em: 25 Jan. 2022.

POLONIA, A. C.; SENNA, S. R. C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M. A; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas... *in*: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.) **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

RAUPP, M. D; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In*: ARCE, A; MATINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

REIS COSTA, C. dos. **Psicologia e formação do pedagogo**: análise da disciplina psicologia da educação na UFG/RC (1988/2014). 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão. 2015.

REIS, G. A. de S. V. dos; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RODRIGUES, M. M.; OLIVEIRA, G. F. O modelo pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do Método e contribuições para o desenvolvimento infantil. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.10, n. 33, p. 139-148. Jan. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/645/910>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida**. Tese de Doutorado em Psicologia, PUC, Rio de Janeiro, 2005.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **Childhood & philosophy**, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, p. 241-258. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30540/22953>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SALUTTO, N.; NASCIMENTO, A. M. do.; BARBOSA, N. F. A abordagem Pikler: educação infantil. **Revista Zero-a-seis**. ISSN: 1980-4512, v. 21, n. 39, p. 166-169, jan-jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p166>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SANTOS, A. F. do; TESSARO, M. Um olhar para a formação de professores a partir da abordagem Reggio Emilia. *In*: Seminário Regional, Seminário Internacional de Saúde, Trabalho e Educação. 2., 2017, Chapecó, SC. **Anais Eletrônicos** [...] Joaçaba: Unoesc, 2017. p.115-120. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Dayanne-Sampaio_2/publication/343053468_ESTUDO_DE_CASO_PILOTO_SOBRE_A_INFLUENCIA_DOS_LEVANTAMENTOS_BASICOS_NO_INDICE_GLICEMICO/links/5f1396fda6fdcc3ed7153688/ESTUDO-DE-CASO-PILOTO-SOBRE-A-INFLUENCIA-DOS-LEVANTAMENTOS-BASICOS-NO-INDICE-GLICEMICO.pdf#page=115. Acesso em: 16 fev. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2009, v. 14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHLINDWEIN, L. M. A relação teoria e prática na psicologia da educação: implicações na formação do educador. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Dez 2010, vol.14, n.2, p.341-347.

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. Tradução de Marília de Moura Zanella, Suely Sonoe Murai Coccio e Cintia Naomi Uemura. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SCIELO. Ulisses Pernambuco. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. v. 22, n. 2, pp. 101. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200012>. Acesso em: 29 ago. 2021

SHIRAHIGE, E. E. HIGA, M. M. A contribuição da Psicanálise à educação. *In*: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SIROTA, R. “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 12, p. 3-13, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TONUS, K. P. **Psicologia e educação: aproximação e apropriação**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2009.

TONUS, K. P. Psicologia e Educação: repercussões no trabalho educativo. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2013, v. 17, n. 2, pp. 271-277. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200009>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L. A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista** [online]. 2014, v. 30, n. 3, pp. 153-172. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300007>. Acesso em: 29 ago. 2021.

TRAD, L. A. B.; BASTOS, A. C. S. O impacto sócio-cultural do Programa de Saúde da Família (PSF): uma proposta de avaliação. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 1998, v. 14,

n. 2, pp. 429-435. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X1998000200020>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

TRAD, L. A. B.; BASTOS, A. C. S.; SANTANA, E. M.; NUNES, M. O. Estudo etnográfico da satisfação do usuário do Programa de Saúde da Família (PSF) na Bahia. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2002, v. 7, n. 3, pp. 581-589. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232002000300015>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

WARDE, M. J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007.

ZITTOUN, T.; MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT, A. N. Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. **Educar em Revista** [online]. 2007, n. 30, pp. 65-76. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200005>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

APÊNDICE A – TABELA DO MAPEAMENTO NO SITE DE PESQUISA SCIELO

Tabela 10- Mapeamento no site de pesquisa Scielo

Palavras-chaves	Total	Relevantes ao tema ²⁵
Psicologia do desenvolvimento	34	6
Psicologia AND Desenvolvimento AND Educação Infantil	24	3
Psicologia AND Desenvolvimento AND Professoras Infantis	0	0
Psicologia AND Desenvolvimento AND Professoras	19	1
Psicologia desenvolvimento AND concepções AND professoras	0	0
Psicologia desenvolvimento AND formação AND professoras	0	0
Psicologia desenvolvimento AND formação AND professor	0	0
Psicologia desenvolvimento AND prática AND professoras	0	0
Concepção AND Educação Infantil AND professoras	1	1
Formação AND Educação Infantil AND professoras	5	1
Professoras AND Formação AND Educação Infantil	15	3
Educação Infantil AND Formação AND Psicologia	8	1
Psicologia AND Desenvolvimento AND Humano	258	3
Criança AND Psicologia AND Desenvolvimento	265	2
Educação Infantil AND Prática AND Pedagógica	13	0
Psicologia da Educação AND Formação	5	1
Total	-	22

Fonte: Elaborada pela autora.

²⁵ Relevantes ao tema da pesquisa aqui apresentada pelo critério da leitura do título e resumo dos artigos buscando pequenas ou grandes semelhanças com a proposta da pesquisa, que podem ser desde pesquisas com professoras a respeito da psicologia da educação, aprendizagem, desenvolvimento até pesquisas que abordam questões de formação de professores na área da psicologia.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa nas escolas de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de [REDACTED], intitulada “**As contribuições da Psicologia do Desenvolvimento nas concepções dos professores de Educação Infantil**” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é conhecer como os professores e as professoras de Educação Infantil relatam utilizar a Psicologia do Desenvolvimento em suas práticas profissionais. A sua participação é muito importante para conhecermos sobre as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento na prática profissional de professores e professoras da Educação Infantil.

Participar desta pesquisa é uma opção voluntária e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que os procedimentos envolvidos consistirão na coleta de dados mediante a um questionário *online* e entrevista para aprofundamento referente ao tema de pesquisa. Destacamos que a divulgação e publicação dos resultados em revistas, congressos entre outros serão somente para fins científicos e o uso de imagem será eticamente resguardado sem a identificação dos participantes. Assim como informamos que preservaremos sua identidade, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Certos de poder contar com sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do e-mail mirellacormick@gmail.com ou telefone ([REDACTED]).

Orientador responsável pela pesquisa: Leonardo Lemos de Souza - Departamento de Psicologia Social

Orientanda de mestrado: Mirella M. Cormick Diniz Cabral
Programa de Pós Graduação em Educação – UNESP – Marília/SP

APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO VIA GOOGLE FORM

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B)

Você aceita participar? Sim.

Sua colaboração é muito importante para nós, por isso pedimos por gentileza que você escreva o quanto puder nas perguntas abertas, pois será de grande valia para a pesquisa.

1. Você poderia contar um pouco sobre a sua formação? (faculdade, ano, fez especializações ou mestrado ou doutorado).
2. Na sua formação você teve alguma disciplina relacionada à psicologia? Qual?
3. Na sua formação, você teve contato com teorias que estudam a Psicologia do desenvolvimento?
4. Quais autores que você considera mais importantes na sua prática profissional nessa perspectiva? Por quê?
5. No seu cotidiano de trabalho você tem tido oportunidade de se atualizar? Você tem visto teorias novas sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem?
6. Você acha que as teorias que você se baseia conseguem atender às necessidades da educação infantil e da criança na atualidade? Por quê?
7. Você acha, que as teorias contribuem ou não para sua prática profissional? Explique uma situação que você as tenha utilizado.

DADOS PESSOAIS

Para finalizar gostaríamos de saber alguns dados para sistematização da pesquisa.

E-mail:_____.

Idade:_____.

FORMAÇÃO (Pode assinalar mais de uma opção):

- Magistério.
- Educação superior.
- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.

Tempo de profissão como professor (a):_____.

Faixa etária das crianças com as quais trabalhou (Pode assinalar mais de uma opção):

- Nível 1 (4 a 9 meses);
- Nível 2 (10 meses á 1 ano e 2 meses);
- Nível 3 (1 ano e 3 meses á 1 ano e 10 meses);
- Maternal 1 (1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses);
- Maternal 2 (2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses);
- Infantil 1 (3 anos e 11 meses a 4 anos e 10 meses);
- Infantil 2 (4 anos e 11 meses a 5 anos e 10 meses).

Agradecemos sua colaboração!

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PREÂMBULO

Estamos realizando um estudo, nas escolas do município de [REDACTED], sobre a psicologia do desenvolvimento e como ela colabora na prática do professor. Acreditamos que você muito poderia nos auxiliar pela sua experiência e vivência como professora. Poderia nos dar uma entrevista?

Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações que você pode nos dar. Assim como gostaria de salientar que a sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações dadas. Então você me permite gravar nossas conversas nestes termos?

1. Nesta entrevista, gostaria de saber um pouco sobre a seu trabalho, com que nível você trabalha e já trabalhou, quanto tempo. Você poderia falar sobre?
2. E qual é a sua formação?
3. Na sua formação você teve contato com conteúdos da Psicologia do desenvolvimento? Você sabe o que ela estuda?
4. Quais os principais autores/as que você teve contato? Quais os que você considera mais importantes na sua prática profissional? Por quê?
5. No seu cotidiano de trabalho como você se atualiza sobre conhecimentos a respeito do desenvolvimento da criança?
6. Em que momentos/situações da sua prática pedagógica a psicologia do desenvolvimento te ajuda? Por quê?
7. Você acha que as teorias que você tem como referências conseguem atender às demandas da educação e da criança na atualidade? Sim ou não e por quê?

Muito obrigada, quero agradecer imensamente a sua participação nesta entrevista, a qual foi de grande importância para esta pesquisa. Ela será transcrita e caso, no momento da transcrição, haja alguma dúvida, eu posso fazer contato com você novamente?

**APÊNDICE E - E-MAIL ENVIADO PARA SME PARA DISTRIBUIÇÃO NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS**

Olá professoras e professores,

Sou professora do Mãe Cristina, e faço mestrado pelo convênio entre Unesp e SME e estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Convido vocês a responderem a este questionário eletrônico com 8 perguntas, que visa compreender como a Psicologia do Desenvolvimento tem contribuído na prática pedagógica de acordo com as opiniões de vocês professoras e professores da Educação Infantil.

No questionário há o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com mais detalhes da pesquisa. A participação é voluntária e não há necessidade de identificação, mas peço ao final do questionário o e-mail, para aquelas e aqueles que quiserem participar da 2º etapa desta pesquisa que seria uma entrevista para aprofundamento do assunto.

Tal pesquisa está sob responsabilidade de Mirella M. C. Diniz Cabral, sob orientação do Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza. A participação de vocês muito contribuiria para esta pesquisa, nas discussões sobre as bases teóricas em psicologia e a efetiva contribuição na prática escolar.

Agradeço muito a disposição de vocês e qualquer dúvida estou à disposição.

E-mail mirellacormick@gmail.com

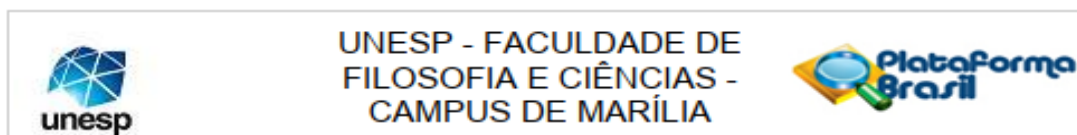
Link:

<https://forms.gle/BGHExfR545jbBmNH8>

Atenciosamente,

Mirella M. C. D. Cabral

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40946620.1.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.492.589

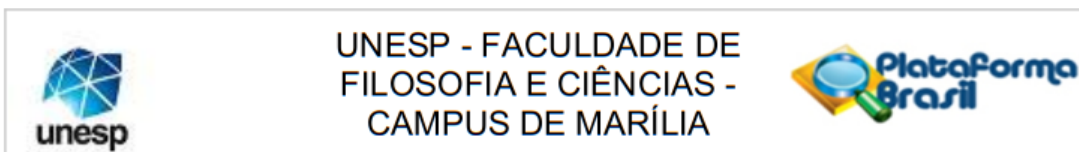
Apresentação do Projeto:

O presente estudo aborda a respeito da relação entre a Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Educação Infantil, tendo por objetivo identificar como a Psicologia do Desenvolvimento tem sido referência na prática pedagógica das professoras da educação infantil e como esta colabora para atender as novas necessidades das crianças no contexto atual dentro das escolas de educação infantil. Desta forma, os seguintes questionamentos orientam as investigações do estudo: Como a Psicologia do Desenvolvimento humano tem contribuído com a prática pedagógica das professoras da educação infantil? A Psicologia do Desenvolvimento tem oferecido conteúdos atualizados sobre as demandas da educação infantil? Como as professoras percebem isso? A pesquisa de caráter qualitativa tem como metodologia para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica, e o levantamento por meio de um questionário online semiaberto com 180 professoras que trabalham nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) na cidade de Marília/SP, e a entrevista semiestruturada com 10 dessas professoras para um aprofundamento do assunto. Para isto foi elaborado um roteiro de entrevista e um questionário por meio da plataforma digital Google Forms. A análise dos dados será realizada por meio da técnica Análise Temática de Braun e Clarke (2006) aprofundando os temas e relacionando eles com o contexto da pesquisa. A fim de tecer uma reflexão a respeito das críticas e contribuições encontradas em pesquisas sobre a Psicologia do desenvolvimento para relacionar na interpretação das práticas profissionais das educadoras da educação infantil, em que a Psicologia do desenvolvimento exerce um forte prestígio.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.492.569

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo deste projeto de pesquisa é identificar como a Psicologia do desenvolvimento tem contribuído na prática pedagógica de professoras da educação infantil.

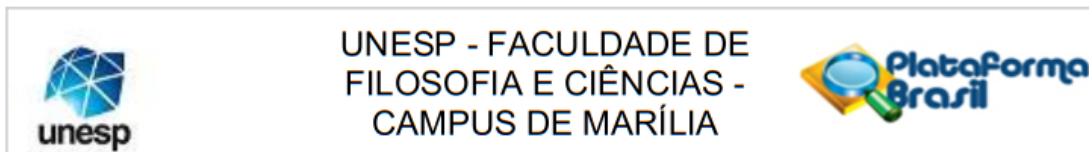
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que compreende que "que toda pesquisa pode trazer potenciais riscos, nesta pesquisa teremos a entrevista e o questionário como possíveis instrumentos utilizados que podem trazer os riscos de constrangimento ao ser abordado em entrevista ou sofrimento psíquico se acontecer de fazer a pessoas lembrar experiências ou situações vividas ruins ou traumáticas". Em relação aos benefícios, a pesquisadora informa que "incluem a possibilidade de reflexões acerca das práticas docentes relacionadas com a fundamentação teórica de cada docente entrevistada; o espírito de colaboração e generosidade em contribuir voluntariamente com a pesquisa, que visa possibilitar um melhor entendimento em como a teoria, no caso a Psicologia do Desenvolvimento, auxilia na prática das professoras da Educação Infantil para um aprimoramento profissional que vise um pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança. Contribuindo para pensar em futuros estudos e relacionados a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento nas escolas com a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e como ela atende a demanda das crianças nas escolas".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado na plataforma Google Forms. O roteiro de entrevista foi elaborado sob orientações e entrevista-piloto não estruturada guiada pelo Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, docente do departamento de Psicologia social da Faculdade Ciências e Letras (FCL)-Unesp (Câmpus de Assis/SP) com a autora e uma professora da educação infantil. Assim como o roteiro de entrevista também recebeu colaborações da disciplina "Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos", ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini, docente do Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)- Unesp (Câmpus de Marília/SP), na elaboração de 4 versões durante a disciplina. Após trabalhar no roteiro, uma segunda entrevista-piloto foi realizada pela autora para treinamento e efetividade do roteiro. As perguntas fechadas em seu conteúdo dizem a respeito de alguns dados pessoais como: E-mail, idade, formação, tempo de profissão e a faixa etária das crianças das quais já teve experiência. Já as perguntas abertas em seu conteúdo serão as mesmas ministradas na entrevista, porém em um teste piloto observou que as respostas dadas geralmente são curtas, por isso a entrevista para aprofundamento será necessária. A entrevista será gravada e transcrita e se dará por meio de duas opções: presencial na escola, nos horários de funcionamento comercial e

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	CEP: 17.525-900
Bairro: Campus Universitário	
UF: SP Município: MARILIA	
Telefone: (14)3402-1346	E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.492.569

disponibilidade das entrevistadas, ou pela plataforma remota Google Meet utilizada para reuniões e aulas on-line, se as condições pós-pandêmicas não puderem autorizar a entrevista presencial. Presume-se que a duração da entrevista seja de 40 min podendo se estender de acordo com a interação dos participantes. A análise dos dados coletados nas perguntas fechadas do questionário será feita por meio de planilhas tabuladas para sistematização e organização do trabalho para analisar e comparar os dados quantitativos relacionados à formação, tempo de profissão, idade entre outros. Nas questões abertas tanto do questionário semiaberto quanto da entrevista semiestruturada a análise dos dados será pela técnica Análise Temática proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke. De acordo com as autoras (2006) é uma técnica utilizada para analisar, organizar e relacionar por temas, descrever em detalhes ricos os dados coletados, além de interpretar uma variedade de aspectos da mesma temática, em pesquisas qualitativas. Como a pesquisa visa compreender o papel da Psicologia do Desenvolvimento sob a ótica das professoras de educação infantil a Análise Temática auxiliará no entendimento mais profundo dos dados coletados. Dessa maneira as respostas serão analisadas segundo os objetivos gerais e específicos do estudo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido de forma clara e objetiva, permitindo que os sujeitos envolvidos na pesquisa consigam entender os objetivos da mesma, bem como, a apropriação dos dados obtidos para fins científicos.

Recomendações:

Não existe.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Por todo o exposto, considero esse projeto aprovado em relação aos aspectos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

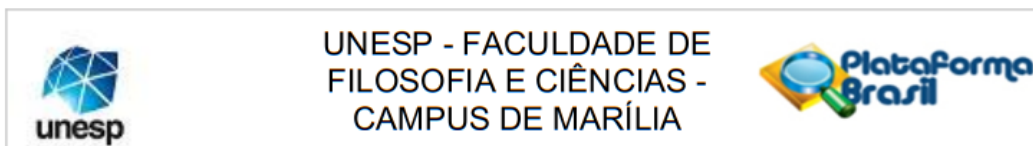
CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.492.569

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1637471.pdf	12/12/2020 09:30:27		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_Instituicao.pdf	12/12/2020 09:29:27	MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	16/11/2020 16:30:26	MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.doc	16/11/2020 16:29:31	MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/11/2020 16:26:01	MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	16/11/2020 16:08:37	MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 07 de Janeiro de 2021

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br