



A organização do ensino-aprendizagem e o fazer docente na Educação Infantil

Nídia de Paula da Silva Braga

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED – UFRN, Brasil

Adriana Rodrigues

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Brasil

RESUMO

O presente artigo aborda a organização do ensino-aprendizagem no contexto da Educação Infantil, a partir de perspectivas docentes. Teve como objetivo compreender como a organização do ensino-aprendizagem tem sido efetivada no contexto do cotidiano escolar, com articulações com o fazer e do que é ser docente nesse segmento educacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada no referencial da Teoria Histórico-Cultural (THC), na qual foram utilizadas as pesquisas: bibliográfica, documental e de campo. Como instrumentos de coleta dos dados, utilizou-se uma ficha de registro das informações dos documentos e da bibliografia selecionada e, para a pesquisa de campo, a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados 18 professores que atuam em escolas municipais de Educação Infantil, localizadas na zona rural do município de São José do Mipibu-RN. A análise dos dados foi realizada em consonância com a proposta teórico-metodológica dos núcleos de significação. Os resultados apontam para a necessidade de intencionalidades didáticas nas práticas educativas realizadas na Educação Infantil, marcadas pelo fazer prático, e, em certa medida, desprovidas de cientificidade. A Teoria Histórico-Cultural possui um corpo de conhecimentos que pode auxiliar na formação docente e na organização do processo ensino-aprendizagem de crianças, contribuindo para práticas pedagógicas que considerem suas especificidades e potencializem o desenvolvimento infantil. A atuação do professor na educação infantil requer a significação da profissão, com indicativos de demandas socioemocionais, vínculos com as crianças, estabelecimentos de parcerias com as famílias e reconhecimento social, político, cultural e econômico.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil. Organização ensino-aprendizagem. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

THE ORGANIZATION OF TEACHING-LEARNING AND TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article addresses the organization of teaching-learning in the context of Early Childhood Education, from the perspective of teachers. It aimed to understand how the organization of

teaching-learning has been carried out in the context of everyday school life, with articulations with doing and what it means to be a teacher in this educational segment. Methodologically, this is a research with a qualitative approach, based on the framework of the Historical-Cultural Theory (THC), in which bibliographical, documentary and field research were used. As instruments for data collection, a record sheet of information from the documents and the selected bibliography was used and, for the field research, the semi-structured interview. Eighteen teachers who work in municipal schools of Early Childhood Education, located in the rural area of the municipality of São José do Mipibu-RN, were interviewed. Data analysis was carried out in line with the theoretical-methodological proposal of the meaning cores. The results point to the need for didactic intentions in educational practices carried out in Early Childhood Education, marked by practical action, and, to a certain extent, devoid of scientificity. The Historical-Cultural Theory has a body of knowledge that can help in teacher training and in the organization of the teaching-learning process of children, contributing to pedagogical practices that consider their specificities and enhance child development. The role of the teacher in early childhood education requires the meaning of the profession, with indications of socio-emotional demands, bonds with children, establishing partnerships with families and social, political, cultural and economic recognition.

KEY WORDS: Child development. Teaching-learning organization. Child education. Historical-Cultural Theory.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este artículo aborda la organización de la enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Infantil, desde la perspectiva de los docentes. Tuvo como objetivo comprender cómo se ha realizado la organización de la enseñanza-aprendizaje en el contexto del cotidiano escolar, con articulaciones con el hacer y lo que significa ser docente en este segmento educativo. Metodológicamente, se trata de una investigación con enfoque cualitativo, fundamentada en el marco de la Teoría Histórico-Cultural (THC), en la que se utilizó investigación bibliográfica, documental y de campo. Como instrumentos para la recolección de datos se utilizó una ficha de registro de información de los documentos y la bibliografía seleccionada y, para la investigación de campo, la entrevista semiestructurada. Fueron entrevistados dieciocho profesores que actúan en escuelas municipales de Educación Infantil, ubicadas en la zona rural del municipio de São José do Mipibu-RN. El análisis de los datos se realizó de acuerdo con la propuesta teórico-metodológica de los núcleos de sentido. Los resultados apuntan para la necesidad de intenciones didácticas en las prácticas educativas realizadas en Educación Infantil, marcadas por la acción práctica, y, en cierta medida, desprovistas de científicidad. La Teoría Histórico-Cultural posee un cuerpo de saberes que pueden auxiliar en la formación docente y en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, contribuyendo a prácticas pedagógicas que consideren sus especificidades y potencien el desarrollo infantil. El papel del maestro en la educación infantil requiere el significado de la profesión, con indicaciones de demandas socioemocionales, vínculos con los niños, establecimiento de alianzas con las familias y reconocimiento social, político, cultural y económico.

PALABRAS-CLAVE: Desarrollo infantil. Organización de la enseñanza-aprendizaje. Educación Infantil. Teoría Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

Essa pesquisa tomou como objeto de estudo a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, partindo da hipótese de que, essa organização exerce sobremaneira uma influência na aprendizagem infantil e no desenvolvimento da criança. A pesquisa teve como objetivo geral conhecer e refletir sobre como a organização do ensino-aprendizagem tem sido efetivada na realidade escolar, proporcionando possibilidades de reflexão sobre o papel do professor nessa organização. Foram elencados os seguintes objetivos específicos: apresentar um panorama histórico e legal da Educação Infantil; destacar a importância da organização do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural apontando as suas contribuições para o desenvolvimento infantil e das suas especificidades; identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem-se constituído na Educação Infantil, sob que perspectivas e práticas.

Concordamos com Pasqualini (2010) de que “o ato de ensinar como a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico” (p.13) é necessário. Nesse sentido, na singularidade desse texto, apresentamos reflexões das percepções de professores que atuam nesse segmento educacional, em escolas da zona rural do município de São José do Mipibu-RN.

2 METODOLOGIA

Definimos caminhos, meios, estratégias e formas para alcançar os objetivos propostos, levando-se em consideração a especificidade do objeto de estudo “organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil”. Assim, elegemos a perspectiva qualitativa, na qual a produção dos dados, os sentidos atribuídos pelos sujeitos e o processo vivenciado ao pesquisar são de grande importância. De acordo com Gatti (2002, p.13), “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem”.

A pesquisa de campo¹ foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de março a julho do ano de 2019. Segundo Gil (2011), o tipo de entrevista semiestruturada, assim o é por usar pautas e estas apresentarem certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Na pesquisa realizada, as pautas foram ordenadas e guardaram certas relações entre si.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), as entrevistas são consideradas instrumentos importantes e recomendados para que sejam alcançados os objetivos dentro de uma proposta de pesquisa que se interessa pelos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos em sua prática sócio-histórica.

Participaram da pesquisa de campo 18 professores do segmento da Educação Infantil que atuavam em escolas da zona rural, do município de São José do Mipipú- RN.

Os dados obtidos durante essa fase da pesquisa foram analisados considerando a proposta metodológica cunhada por Aguiar e Ozella (2006), em acordo com os pressupostos do método materialista histórico e dialético e da teoria vigotskiana, a inseparabilidade do lógico, da base material, da dialética e do histórico.

A referida metodologia de análise de dados possui centralidade nas categorias linguagem e pensamento e nas noções de significado e sentido, necessidades e motivos. Em tais categorias, buscamos os núcleos de significação para um caminho da apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes.

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

¹ A pesquisa de campo foi realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, considerando o envolvimento de seres humanos. Registro no CAAE nº 08237519.1.00005145.

Para realização das entrevistas organizou-se previamente um roteiro, elaborado pelas pesquisadoras, a fim de alcançar os objetivos propostos para a investigação científica, com os seguintes núcleos temáticos:

1- Núcleo temático: Percepção do “Ser e estar professor na Educação Infantil”. Perfil do professor de Educação Infantil. Papel e atuação do professor na organização do ensino-aprendizagem. Neste núcleo objetivamos conhecer e reconhecer as percepções pessoais de cada professor sobre o que é “ser professor na Educação Infantil- sob a ótica do ensinar para crianças pequenas”. Ampliar as possibilidades de reflexão sobre o papel do professor na organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com vista ao desenvolvimento da criança.

2- Núcleo temático: Organização do ensino-aprendizagem proposta nos mecanismos legais, teóricos e práticos pedagógicos, da vivência e experiência pessoal de cada uma. Esse núcleo tinha por objetivo identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem se constituído na Educação Infantil, sob as orientações dos documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil.

3- Núcleo temático: Especificidades do Desenvolvimento Infantil e da Infância. O referido núcleo foi constituído para identificar os conhecimentos que o professor de Educação Infantil possui sobre desenvolvimento infantil, infância, aprendizagem. Como ele promove a aprendizagem por possuir esses conhecimentos.

As entrevistas com os professores foram realizadas com o objetivo de identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem-se constituído na Educação Infantil, sob que perspectivas e práticas. E, por meio da realização de perguntas reflexivas, ampliar as possibilidades de reflexão sobre o papel do professor nessa organização, com vistas ao desenvolvimento das crianças.

Partindo da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e considerando a importância do professor que atua na Educação Infantil, tem-se que o objetivo primário da atuação docente é o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que para essa teoria a “finalidade do ensino é possibilitar aos sujeitos a realização de ações mentais, já que elas ampliam a capacidade de interação dos sujeitos com a realidade objetiva” e isso vai valer muito mais do que a experiência imediata ou da simplista resolução de um problema concreto e prático, específico em dada realidade, descontextualizada do todo. Portanto, não estamos defendendo a formação cognitivista, mas ações docentes para uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento (SFORNI, 2010, p.107).

Para a referida autora, “essas funções distinguem o homem dos demais animais, nesse sentido, podemos dizer que o objeto principal do ensino e da aprendizagem é o processo de humanização pela apropriação dos conhecimentos elaborados” (SFORNI, 2010, p.107).

Mediante o exposto, compreendemos que a organização do processo de ensino-aprendizagem prevê o lugar e a importância da escolha dos conteúdos, temas, saberes, conhecimentos, assuntos a serem trabalhados com crianças e o porquê da escolha de uns e outros não, assim como, a intencionalidade didática das brincadeiras e demais atividades pedagógicas. No decorrer do próximo ponto, abordaremos os desdobramentos que nos permitiram relacionar os aspectos teóricos que fundamentam a relação do fazer docente, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e a vivência docente de cada participante da pesquisa.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Do perfil sociodemográfico dos participantes

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

Em relação à idade dos participantes da pesquisa, temos: 9 professoras e 1 professor com idade entre 31 e 40 anos, 6 professoras com idade entre 41 e 50 anos e 2 professoras com mais de 51 anos de idade. Constatamos que a quantidade de professoras com idade entre 31 e 40 anos é maior em relação às outras idades, entre 41-50 e 50 ou mais. Esse dado de que mais da metade dos profissionais que atuam na Educação Infantil tem até 40 anos de idade ou mais, também é confirmado no Censo Escolar 2018² (MEC) Ministério da Educação, o qual aponta ainda que cerca de 2,2 milhões de docentes da Educação Básica brasileira são do sexo feminino e estão nessa faixa etária de idade, “as professoras são maioria na educação básica, representando 80,0% de todos os docentes, a maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade” (MEC, 2018, p.19).

Corroborando esse dado ressaltamos que do total de 18 entrevistados, somente um é homem. Isso representa apenas 1% na realidade escolar da Educação Infantil do município de São José de Mipibu-RN. Esse aspecto é apontado por Cerisara (2007) como sendo uma problemática que está no rol de situações que compõem um quadro, indícios ou situações e fatores determinantes de uma hierarquização da mulher nessa profissão. Há uma feminização no trabalho com a Educação Infantil, que é amplamente valorizado pela questão do gênero

² MEC - Censo-Escolar, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL/view>. Acesso em: maio 2019.

feminino, enquanto o trabalho do professor-homem está sempre na espreita da desvalorização pelo fato de ser realizado por um homem.

Acredita-se que esse fato está relacionado aos ranços do “cuidar”, próprio da representação social do docente neste nível de ensino. Isso se deve ao fato de que a Educação Infantil foi histórica e culturalmente se consolidando como um ambiente predominantemente feminino. Montenegro (2005) ressalta que em uma cultura fortemente marcada por uma visão de educação assistencialista e de atendimento à criança pequena, as mulheres são vistas como naturalmente habilitadas para cuidar e educar, logo a figura masculina é de alguma forma discriminada socialmente pela própria comunidade escolar.

A questão explicitada em Montenegro (2005) não se trata especificamente só de gênero, mas por trás dessa, nas entrelinhas, há uma construção sociocultural de que só as mulheres possuem habilidades para cuidar de crianças, devido a uma concepção errônea de que só elas nascem com esse dom. Para este autor, por se tratar de um trabalho realizado quase que exclusivamente por mulheres, implicitamente acaba-se negando com isso a necessidade de uma formação continuada desses profissionais, contribuindo, portanto, para uma (des) profissionalização do professor da Educação Infantil.

3.2 Dos sentidos e os significados de “ser” professor na Educação Infantil

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

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

Esses são sujeitos que se constituem historicamente e que estão em um movimento dialético, portanto a análise de caráter histórico- singular é o singular que revela o novo ou os fenômenos sociais. Sob a perspectiva de compreender a percepção do “Ser professor na Educação Infantil” uma vez que a compreensão legítima do papel do professor de Educação Infantil está intrinsecamente interligada ao objeto de estudo da pesquisa, os professores entrevistados assim se colocam quando lhes perguntado sobre que autodescrição seria possível

fazer sobre ser e estar professor/professora na Educação Infantil, ou que professor/professora eu sou na Educação Infantil. Temos:

Das 17 professoras e 1 professor ao falarem sobre ser e estar professor na Educação Infantil, temos as seguintes constatações: 5 (cinco) professoras afirmam que o afeto, o carinho, a amorosidade e a afetividade são a principal característica que os descrevem; 3 (três) definem-se como criativos; 2 (dois) afirmam ser exigentes, 2 (dois) consideram-se competentes - ter compromisso ético; 2 (dois) afirmam ser dinâmicos; 2 (dois) acreditam ser e estar ativos, proativos; 1 (uma) professora afirma ser cuidadora; 1 (uma) professora diz ser persistente.

Do número total de sujeitos participantes da pesquisa, 5 (cinco) são e estão profissionais cuja atividade de trabalho é marcada por uma postura fundada em aspectos que envolvem a afetividade, a amorosidade e o carinho.

Na perspectiva Histórico-Cultural, há uma ênfase a respeito da importância da emocionalidade para a aprendizagem e para a convivência em coletividade. Deprendemos, nas falas desses profissionais, que a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem é respaldada por uma relação de afeto, emoção. Sabemos que o desenvolvimento infantil se dá nas interações sociais e, em se tratando do ambiente escolar, as relações mediadas pelo professor são fundamentais para que a criança tenha as condições adequadas de desenvolvimento.

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

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

Nesse sentido, é importante que o professor de Educação Infantil tenha em suas proposições pedagógicas a consciência de que o processo de ensino-aprendizagem se torna prazeroso à medida que o afeto é vivido, experimentado nas situações de aprendizagens. Aspectos evidenciados nas falas dos professores³ nos mostram a aproximação da ação docente com a afetividade e com o desejo de realizá-la “*Busco amar cada criança, conhecer cada criança, eu vejo as dificuldades de cada uma*” (PROFESSOR 14, 2019). “*Ser professor na Educação Infantil é ser carinhoso durante seu trabalho educativo, o qual busca dar condições para a criança aprender e desenvolver-se*” (PROFESSOR 15, 2019).

³ As falas dos professores, quando utilizadas no corpo do parágrafo, estão grafadas com destaque itálico, entre aspas, tamanho 12. As falas com mais de três linhas serão recuadas em 2 cm, em destaque itálico, entre aspas, fonte tamanho 11.

Podemos depreender que o ser professor está relacionado com a atividade docente de oportunizar que a criança aprenda e se desenvolva. Para que a criança desenvolva as suas máximas potencialidades, faz-se necessário que seu processo de humanização, visto como processo de educação, seja organizado para atingir tal fim. A esse respeito, Marques, Gonzalez e Xavier (2021, p.10) discorrem que “[...] isso implica perceber a necessidade de organização intencional para a apropriação máxima das capacidades humanas desde a educação infantil”, haja visto que a humanização exige a apropriação das produções humanas historicamente situadas.

A motivação, o afeto e o desejo de realizar atividades são fundamentais nas relações que são estabelecidas com as crianças e nas atividades por elas desenvolvidas. Essa importância foi identificada por Davidov (1999), o qual tomando por base a Teoria da Atividade formulada por Leontiev acrescenta-lhe mais um elemento – o desejo. De acordo com Libâneo (2009), para o pesquisador, o desejo é o núcleo básico de uma necessidade, desejos transformam-se em necessidades.

Concluindo o núcleo temático sobre ser professor na Educação Infantil, depreendemos que para estes professores participantes- em primeiro lugar se veem e existe a demanda de ser atencioso, amoroso, gentil e cordial com cada criança, atrelado ao fato de muitas crianças chegarem à escola apresentando demandas de ordem afetiva, emocional, relacional e até carências da estrutura familiar, expressa muitas vezes pela negligência familiar, que, muitas vezes, é omissa na vida escolar da criança, e até com a própria criança, com intensidade de tratamento ríspidos e inadequados.

Em contrapartida, alguns professores que se autodeclararam um pouco mais racionais e rígidos, sob o pretexto de manter a disciplina para com as crianças e deixar bem claro para elas qual o seu papel profissional (Professor) para não ser confundido com outros sujeitos da sociedade ou até mesmo da família. Nesse sentido, evidencia-se uma busca pela marcação do lugar e do papel do professor na Educação Infantil, ainda, com carências no que se refere à profissionalização e ao reconhecimento.

3.3 Dos sentidos e os significados de “estar” Professor na Educação Infantil: sobre a organização do ensino-aprendizagem que gera desenvolvimento

Aprofundando a segunda parte do núcleo 1- sobre a atuação do professor de Educação Infantil em relação à organização do processo de ensino-aprendizagem. Na elaboração do referido núcleo, no roteiro da entrevista propusemos as seguintes questões: afinal para que serve a Educação Infantil, quais os objetivos? O professor na Educação Infantil ensina? O que ele ensina? O que seria uma Educação Infantil de boa qualidade? Quais são os principais objetivos

que orientam o seu trabalho pedagógico na Educação Infantil? Existe uma orientação metodológica definida em seu trabalho, que métodos de ensino costuma utilizar? Fale um pouco sobre eles. Você considera que existe alguma diferença ou especificidade da metodologia de ensino na Educação Infantil em relação a outros segmentos de ensino? Justifique sua resposta. Qual a importância do Planejamento Pedagógico? Descreva como ele acontece, em que períodos, quanto tempo dura, quem o realiza, qual a validade dele, qual a avaliação deste.

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

Essa concepção de que a Educação Infantil é a base para todo um percurso educativo, defendida pelos professores, tem coerência ao pensamento de Venguer (1976, *apud* Longarezi e Puentes, 2017) ao explicitar que, desde cedo a criança por volta de dois anos ainda na atividade objetal já realiza descobertas, ao saber que todas as coisas têm um nome demonstra que iniciou o processo de pensar. É durante a atividade objetal que ela vai desenvolvendo seus pensamentos por meio de situações vivenciadas no convívio social e esta formação vai se constituindo por meios dos conhecimentos espontâneos, conceitos cotidianos.

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

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

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

desenvolvimento das crianças.

No entanto, pela falta da formação continuada que lhes deem um suporte teórico, metodológico e didático, ainda por causa das condições materiais precárias, as instalações físicas dos ambientes de aprendizagem não adequados às crianças, a falta do transporte escolar regular para as crianças da zona rural, a qualidade da alimentação escolar, quando muitas vezes esta é a única ou talvez a refeição mais equilibrada nutricionalmente, as condições sociais, entre outros fatores, acabam sucateando a qualidade da escola, do ensino, do professor e conseqüentemente da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com base no exposto ficou evidente que o professor da Educação Infantil ensina, ou pelos menos deveria ensinar dadas as condições mínimas. De forma categórica observou-se um consenso de que o professor na Educação Infantil ensina, logo temos:

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

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

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

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

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

Vigotski (2000, p.110), em seus postulados, já nos revelava não ser “apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” por meio das formas, meios e conteúdos, os quais na sua

finalidade não são simplesmente a transmissão de uma informação, mas a proposição de desafiar a criança a continuar pensando, aprendendo, aperfeiçoando suas capacidades psicológicas, desenvolvidas na e durante a contação de história, na musicalização, na resolução de uma problemática, nas interações, nas mediações que o professor propicia durante as brincadeiras, no brincar.

No percurso da intencionalidade pedagógica, uma das principais características que acentua essa intencionalidade é o professor da Educação Infantil conseguir refletir, organizar, explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos, observadas no cotidiano da prática pedagógica mediante as necessidades apontadas pelas próprias crianças.

Explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, por meio do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades. Assim sendo, o planejamento é o momento das reflexões, da organização intencional das formas, meios e conteúdo do currículo que se pretende desenvolver para levar as crianças ao desenvolvimento integral.

Para compreendermos essa faceta da organização do trabalho educativo do professor da Educação Infantil, refletimos sobre aspectos que ampliam nosso olhar entre ele e os aspectos que o compõem: O que ensinar? Quais são os principais objetivos do ensino? Existe uma orientação metodológica? Que métodos de ensino se utilizam? Pois sabemos que todos esses aspectos constituem o Planejamento Pedagógico e o seu lugar na organização do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Vemos na exposição das falas dos professores que o planejamento pedagógico é primordial, já que:

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

Está muito claro que o trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil se efetiva à medida que este concebe o planejamento intencional do seu fazer, do trabalho a se realizar.

3.4 Dos sentidos e os significados de “estar” Professor na Educação Infantil: sobre os pressupostos contemplados nos mecanismos legais, teóricos, práticos e pedagógicos

Esse segundo núcleo de significação teve como objetivos: identificar e compreender de que forma a organização do ensino-aprendizagem tem se constituído na Educação Infantil, sob as orientações dos documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil. O eixo temático para abordar esse segundo núcleo utilizado foi estruturado com base na organização do ensino-aprendizagem proposto nos mecanismos legais, teóricos e práticos da vivência e experiência pessoal de cada um, e contou com as seguintes questões norteadoras durante a realização da entrevista: 1) O professor de Educação Infantil ensina? 2) Que tipo de conhecimento é ensinado na Educação Infantil por você às crianças? 3) Quais documentos oficiais e normativos que oficializam e regulamentam a Educação Infantil você conhece? 4) Já teve alguma formação inicial ou continuada sobre os documentos que respaldam e institucionalizam a Educação Infantil? 5) Destes documentos, quais ajudam o professor a organizar seu trabalho pedagógico de forma geral e, especificamente, a organização do ensino-aprendizagem? Tomamos como eixo norteador para início de análise e discussão a questão número 3) Quais documentos oficiais e normativos, que oficializam e regulamentam a Educação Infantil, você conhece e como eles ajudam o professor a organizar seu trabalho pedagógico de forma geral e especificamente a organização do ensino-aprendizagem?

Na fala dos professores, depreendemos que muitos deles não se apropriam da legislação que normatiza e regula a Educação Infantil e, por não se apropriarem, desqualificam, não somente os documentos, a legislação vigente, mas a si próprios, sua profissionalidade. Em consequência dessa falta de apropriação teórica a qual propõem os documentos, muitos professores não se percebem enquanto profissionais da educação. E isso se agrava quando se é professor na Educação Infantil, pela tendência de considerar que é mais fácil de trabalhar, não exigindo, assim, a necessidade de buscar nesses documentos conhecimentos que possam colaborar para o ensino-aprendizagem das crianças. Essa discussão de profissionalização dos professores de Educação Infantil não é recente, “a falta de qualidade no exercício da docência se dá pela falta de profissionalidade dos professores, ela vem sendo colocada desde a década de 1990” (BONETTI, s.d., p.2).

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

3.5 Dos sentidos e os significados de “estar” Professor na Educação Infantil: sobre as

especificidades do desenvolvimento infantil e da infância

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

Para organizar a entrevista semiestruturada e abordar a problemática, Especificidades do Desenvolvimento Infantil e da Infância, organizaram-se as seguintes questões norteadoras: 1) Em sua visão, qual a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? O que seria desenvolvimento infantil? 2) Como você caracteriza a infância? 3) Como saber se a criança está de fato aprendendo, quais indícios são notados e observados que apontam a aprendizagem? 4) Como você avalia a aprendizagem das crianças, que tipo de avaliação costuma realizar? 5) Qual a atividade que desenvolve com mais frequência, qual o motivo de utilizá-la? 6) Qual importância do conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico da criança é importante para o planejamento do trabalho pedagógico e para organizar o ensino-aprendizagem na Educação Infantil? Iniciaremos a análise e a discussão deste terceiro núcleo pela questão norteadora número 6, tendo em vista a defesa apresentada ao longo deste texto – de que não é qualquer ensino que desenvolve as funções psicológicas das crianças durante sua aprendizagem.

Percebemos que o conhecimento teórico sobre desenvolvimento infantil, processos de ensino-aprendizagem, pensamento, linguagem e outros aspectos que estão inseridos na dinâmica da aprendizagem e desenvolvimento infantil são tidos como as maiores necessidades formativas desses profissionais. Esse fato se confirma com o exposto em Mello e Mascioli (2014, p. 6) que explicam,

Uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança.

Conforme defende a Teoria Histórico-Cultural, a instituição escolar, portanto, é responsável por oportunizar à criança processos de mediação pedagógica, situações de aprendizagem, caracterizados por sua intencionalidade e sistematicidade, contrapondo-se à

chamada mediação cotidiana, ocorrida em outras vivências sociais, porém de forma assistemática e não intencional (MELLO; MASCIOLI, 2014).

Conforme explicitado por Vigostki (2000), o desenvolvimento integral da criança está na relação entre ensino e desenvolvimento, no entanto nem toda aprendizagem promove desenvolvimento e existem características específicas da inter-relação entre ensino e desenvolvimento na idade escolar. Assim sendo, esse autor nos esclarece que não é qualquer ensino que promove desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa delineou-se de forma geral para atingir a identificação e compreensão de como a organização do ensino-aprendizagem tem se constituído na Educação Infantil, sob que perspectivas e práticas, proporcionando possibilidades de reflexões sobre o papel do professor neste importante processo.

Durante a investigação foi possível identificar que a organização do processo ensino-aprendizagem não acontece de forma sistemática, didática e teórico-metodológica o que percebemos foram práticas pedagógicas, consubstanciadas por alguns anos do fazer pedagógico, conformando, ou seja, dando “uma certa forma” prática para este processo.

A organização do processo, para os participantes, está associada, em primeiro lugar, à escolha de conteúdos e atividades de ensino que serão realizadas para abordá-los. Em segundo lugar, refletem sobre as possíveis aprendizagens que as crianças poderão alcançar e, por último, sem muita intencionalidade, observam se as crianças conseguiram entender os conteúdos trabalhados. No entanto, a prática não apresenta o real lugar da intencionalidade didática, dos aspectos teóricos que fundamentam o porquê ensinar isso ou aquilo, o porquê de ensinar dessa forma ou de outra. Esses porquês, geralmente, ficam sem respostas, tendo em vista a complexidade da organização do processo de ensino-aprendizagem para as crianças pequenas. Há um conhecimento prático elaborado a partir das experiências cotidianas que ancoram a prática educativa.

Podemos considerar que, desprovida de certa profissionalidade, não necessariamente de intencionalidade, esta última está presente, mas de forma ingênua e simplista, em que o simples fato de elaborar por escrito um plano de aula com conteúdos, objetivos, procedimentos e avaliação configura-se em organização do ensino-aprendizagem.

Lamentavelmente, a prática docente ofusca o lugar e a necessidade da profissionalidade, da necessidade de percepção, reflexão, avaliação na atuação teórico-prática da profissão. Compreende-se que a construção de uma base científica sólida, apreendida pelos professores

que atuam na Educação Infantil, daria conta de atender de fato às condicionantes implicadas no processo de ensino, aprendizagem, desenvolvimento das crianças. Sua apreensão, a eficácia profissional é uma proposta distante da realidade contextual, considerando o contexto e o fazer docente atrelados à teoria.

Foi possível compreender que as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o propósito citado foram e continuam sendo fundamentais e necessárias no sentido de reconhecer que a compreensão da história da infância e da negação do sujeito-criança, em grande parte da história aqui descrita, na segunda sessão deste texto, precisa ser superada. E, para isso, precisamos promover caminhos de reflexão contínua e permanente por meio de formação inicial e continuada para os professores que atuam neste segmento educacional a fim de fortalecermos a profissão docente na Educação Infantil, por meio de práticas educativas cunhadas em referenciais teóricos, didáticos, metodológicos e pedagógicos que estão verdadeiramente comprometidos com uma Educação Infantil desenvolvente desde sua raiz epistemológica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof. [online]*, v.26, n.2, p.222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BONETTI, N. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu, MG. *Anais [...]*. Caxambu, 2006, p.1-18. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1779.pdf> . Acesso em: 01 jul. 2022.
- CALEGARI, C. Educação infantil: o que seu filho leva para a vida toda. *Revista Crescer*. 2017. Disponível em <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2017/01/educacao-infantil-o-que-seu-filho-leva-para-vida-toda-2.html> . Acesso em: 01 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).
- DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, M.; JENSEN, U.J.; CHAIKLIN, S. (Ed.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.
- GATTI, B.A. *Construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Teoria Histórico-Cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. In: XII ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA (EGAL), 2009, Montevideo, Uruguay. *Anais [...]*. Montevideo, Universidad de la República, 2006, p. 1-14. Disponível em: [http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal/12/Ensenanzadelageografia/Me todologiaparalaensenanza/101.pdf](http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal/12/Ensenanzadelageografia/Me%20todologiaparalaensenanza/101.pdf) . Acesso em 07 nov. 2022.

LONGAREZI, A.M; PUENTES, R. V. *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. 268 fl. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP, campus de Araraquara, 2010.

MARQUES, R; GONZALES, C. E. F; XAVIER, C. R. Professor em atividade de ensino: pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. *Revista Profissão Docente*, v. 21, n. 46, p. 01-22, 2021. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1415>. Acesso em: 01 out. 2022.

MELLO, M.A; MASCIOLI, S.A.Z. A atividade criadora e o espaço escolar infantil. In: *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 7, v.7, n.14, p. 70-88, jan.-jun. 2014.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 20, p. 77-101, 2005.

VYGOTSKY, L S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOBRE AS AUTORAS

Nídia de Paula da Silva Braga é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED na UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba - Uniube. Especialista em ensino de Língua Portuguesa. Especialista em Docência no Ensino Superior. Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Psicologia.
E-mail: nidiauniube2018@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-6144>

Adriana Rodrigues é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2006). Especialista em Formação de Professores em EAD e Especialista em Gerenciamento de Redes de Computadores. Licenciada em Pedagogia. Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados, Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas e Licenciada em Matemática. Atualmente é professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Uberaba. Integrante do GEPIDE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação.
E-mail: adriana.rodrigues@uniube.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5435-394X>

*Recebido em 7 de novembro de 2022
Aprovado em 26 de abril de 2023
Publicado em 10 de maio de 2023*