



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VALDINÉLIA VIRGULINO DE SOUZA SILVA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

A negação da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo

João Pessoa

2025

VALDINÉLIA VIRGULINO DE SOUZA SILVA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

**A negação da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento
Próximo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito para título de Doutorado em Educação.

Área de concentração: Linha de Pesquisa Processo de Ensino-aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista

João Pessoa - PB

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

S586a Silva, Valdinelia Virgulino de Souza.

Avaliação na educação infantil: a negação da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo / Valdinelia Virgulino de Souza Silva. - João Pessoa, 2025.

194 f. : il.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação Infantil.
3. Zona de Desenvolvimento Próximo. I. Baptista, Maria das Graças de Almeida. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.091.26(043)

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A negação da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito para título de Doutorado em Educação.

Área de concentração: Linha de Pesquisa Processo de Ensino-aprendizagem

Resultado: APROVADA
João Pessoa, 29 de setembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA
Data: 30/09/2025 22:13:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Maria das Graças de Almeida Baptista
Orientadora (Presidente da Banca) - Universidade Federal da Paraíba

Assinado por: **Rui Eduardo Trindade Fernandes**
Num. de Identificação: 07577250
Data: 2025.09.30 21:17:49+01'00'

Prof. Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes
Membro da Banca (Avaliador Externo) – Universidade do Porto

Documento assinado digitalmente
 **Fernanda de Lourdes Almeida Leal**
Data: 03/10/2025 11:36:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Membro da Banca (Avaliadora Externa) - Universidade Federal de Campina Grande/PB

Documento assinado digitalmente
 **REBECKA WANDERLEY TANNUS**
Data: 03/10/2025 22:01:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Rebecka Wanderley Tannus
Membro da Banca (Avaliadora Interna) - Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **TANIA RODRIGUES PALHANO**
Data: 04/10/2025 17:23:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Tânia Rodrigues Palhano
Membro da Banca (Avaliadora Interna) - Universidade Federal da Paraíba

Ao meu filho, Artur, que começou como um sonho e se fez realidade nos meus braços. Em nosso silêncio compartilhado nas madrugadas, sua presença serena e seu abraço aconchegante tornaram-se fonte de força e inspiração, transformando cada passo desta trajetória mais leve e cheio de significado.

Ao meu querido esposo, Genilson José, cuja presença constante, apoio incondicional e palavras de incentivo iluminaram cada passo desta jornada. A ele dedico todo o meu amor e respeito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de ingressar e concluir este curso de doutorado. Foi por Sua graça e poder que encontrei forças para seguir em frente em cada etapa desta caminhada. A Ele, toda honra e glória;

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de Almeida Baptista, pela orientação firme e generosa, pela disponibilidade constante, pela humildade e pelo compromisso que marcaram cada etapa deste trabalho. Sua escuta atenta, seu apoio e sua confiança em meu trabalho foram fundamentais para concretização desta tese;

Ao professor Rui Eduardo Trindade Fernandes e às professoras Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Rebecka Wanderley Tannus, Tânia Rodrigues Palhano e Munique Massaro, membros da banca de defesa desta tese, pelas análises criteriosas e pelas contribuições valiosas, que enriqueceram de forma significativa a finalização deste trabalho;

Aos professores e professoras Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), pelos ensinamentos e experiências que enriqueceram minha formação acadêmica;

Ao meu amado esposo Genilson José, pelo apoio, diálogo e incentivos para objetivação deste trabalho. A ele, todo meu amor e respeito;

À toda minha família que, mesmo distante, trazem o aconchego de um lar em suas palavras de carinho e motivação;

Aos meus colegas de curso, por terem dividido momentos de aprendizagem, reflexão e de alegria no decorrer do curso;

À CAPES e à UFPB, pelo apoio institucional e pelas condições que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa;

Por fim, meus sinceros agradecimentos aos(as) gestores(as) e à equipe técnica dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de João Pessoa, cuja atenção e disponibilidade foram fundamentais. Às professoras participantes da pesquisa, expresso meu profundo respeito e gratidão: suas experiências práticas, compartilhadas generosamente, foram essenciais para a realização deste estudo. Sem a dedicação e colaboração de cada uma, a conclusão deste trabalho não teria sentido.

RESUMO

A presente tese discute a avaliação na Educação Infantil e a importância da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo. Temos como questão geradora da pesquisa: como a concepção de ensino e aprendizagem dos(as) professores(as) orienta o processo educativo e, consequentemente, o processo avaliativo? Para investigar essa problemática, temos como objetivo compreender a concepção de avaliação no processo ensino-aprendizagem de professoras da Educação Infantil, a partir da mediação na Zona de Desenvolvimento Próximo. Assim, esta tese parte da seguinte afirmação: No modelo neoliberal de ensino, a avaliação na Educação Infantil reproduz uma concepção de ensino e aprendizagem espontaneísta que nega a ação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo. Em relação à metodologia, adotamos o enfoque do materialismo histórico e dialético, o qual apreende a dinâmica do fenômeno, em seu trajeto histórico, contraditório e interrelacionado com os seus determinantes econômicos, políticos e culturais. Quanto ao método, adotamos a dialética materialista que nos permite desenhar o movimento do fenômeno, no contexto social e cultural, desde a sua realidade empírica, as abstrações subjetivas até a síntese sistematizada. No que tange à modalidade da pesquisa, definimos a abordagem qualitativa pela sua amplitude e rigor na construção do conhecimento, e essa escolha justifica-se pela nossa preocupação em compreendermos a natureza da avaliação e a importância da mediação docente no processo de aprendizagem no contexto educacional. Quanto à técnica para coleta e produção das informações, utilizamos a entrevista oral semiestruturada desenvolvidas junto a nove professoras da pré-escola na rede municipal de João Pessoa/PB. Nas considerações teóricas, sintetizamos dois blocos de análise: o primeiro aponta que as construções históricas acerca da compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil partem de teorias, segundo as quais a educação escolar deve estar orientada para as necessidades e curiosidades individuais da criança, apontando que a educação se desenvolve de forma natural e espontânea. Essa concepção perpassa os ideários pedagógicos hegemônicos na Educação Infantil na atualidade. Em um segundo bloco, analisamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural em que o desenvolvimento infantil não se dá de forma natural e espontânea, mas mediada a partir da ação de um agente mais desenvolvido, no caso da educação escolar o professor. Para esta última, a ação do professor deve estar pautada nos processos em amadurecimento na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança. Assim, contrariando o conceito de espontaneísmo, apresentamos tanto a compreensão de Vigotski acerca da ZDP, como a defesa de Gramsci sobre o voluntarismo, apontando ser fundamental a intervenção intencional humana para o desenvolvimento humano. Em relação à pesquisa com os sujeitos, os resultados apontam que as concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação que predominam no discurso docente reproduzem, de forma fragmentada, teorias que estão enraizadas em concepções de pedagogias ativas que partem do pressuposto do desenvolvimento espontâneo infantil, o que nega a ação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação da aprendizagem. Zona de Desenvolvimento Próximo. Espontaneísmo. Voluntarismo.

ABSTRACT

This thesis discusses assessment in Early Childhood Education and the importance of teacher mediation within the Zone of Proximal Development. The guiding question of this research is: How do teachers' conceptions of teaching and learning orient the educational process and, consequently, the assessment process? To investigate this issue, the study aims to understand teachers' conceptions of assessment within the teaching–learning process in Early Childhood Education, based on mediation in the Zone of Proximal Development in Vigotski. Thus, this thesis starts from the following assertion: In the neoliberal model of education, assessment in early childhood education reproduces a spontaneous conception of teaching and learning that denies the teacher's role in the Zone of Proximal Development. Regarding methodology, this study adopts the framework of historical-dialectical materialism, which apprehends the dynamics of the phenomenon in its historical trajectory, marked by contradictions and interrelations with its economic, political, and cultural determinants. The materialist dialectic method enables us to trace the movement of the phenomenon within its social and cultural context, from empirical reality and subjective abstractions to a systematized synthesis. This research is conducted through a qualitative approach due to its breadth and rigor in the construction of knowledge, justified by our interest in understanding the nature of assessment and the importance of teacher mediation in the learning process within the educational context. For data collection and production, we used semi-structured oral interviews with nine preschool teachers from the municipal school system of João Pessoa, Paraíba. The theoretical considerations are presented in two analytical blocks. The first highlights that historical constructions concerning the understanding of learning and child development are grounded in theories that argue that schooling should be oriented toward children's individual needs and curiosities, suggesting that education unfolds naturally and spontaneously—an idea that permeates the hegemonic pedagogical perspectives in contemporary Early Childhood Education. The second block examines the foundations of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, which posit that child development does not occur naturally or spontaneously, but rather through mediation by a more developed individual—within the school context, the teacher. According to the latter, the teacher's actions should be oriented toward the child's maturing processes within the Zone of Proximal Development (ZPD). Thus, in opposition to the concept of spontaneity, we present Vigotski's understanding of the ZPD and Gramsci's defense of voluntarism, both of which assert the fundamental importance of intentional human intervention in development. The findings from the field research reveal that teachers' conceptions regarding the teaching–learning process and assessment predominantly reproduce, in a fragmented manner, theories rooted in active pedagogies that assume spontaneous child development, thereby negating the teacher's role in the Zone of Proximal Development.

Keywords: Early Childhood Education; Learning Assessment; Zone of Proximal Development; Spontaneity; Voluntarism.

RESUMEN

La presente tesis analiza la evaluación en la Educación Infantil y la importancia de la mediación del profesor en la Zona de Desarrollo Próximo. La pregunta orientadora de la investigación es: ¿cómo la concepción de enseñanza y aprendizaje de los/las docentes orienta el proceso educativo y, en consecuencia, el proceso evaluativo? Para investigar esta problemática, el objetivo consiste en comprender la concepción de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de profesoras de Educación Infantil, a partir de la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo en Vigotski. La tesis parte de la siguiente afirmación: en el modelo neoliberal de enseñanza, la evaluación en la Educación Infantil reproduce una concepción espontaneísta de enseñanza y aprendizaje que niega la acción del profesor en la Zona de Desarrollo Próximo. En cuanto a la metodología, adoptamos el enfoque del materialismo histórico-dialéctico, que permite aprehender la dinámica del fenómeno en su trayectoria histórica, contradictoria e interrelacionada con sus determinantes económicos, políticos y culturales. En relación con el método, recurrimos a la dialéctica materialista, la cual nos permite delinear el movimiento del fenómeno en el contexto social y cultural, desde su realidad empírica y las abstracciones subjetivas hasta la síntesis sistematizada. Respecto de la modalidad de investigación, definimos la aproximación cualitativa por su amplitud y rigor en la construcción del conocimiento; esta elección se justifica por nuestro interés en comprender la naturaleza de la evaluación y la importancia de la mediación docente en el proceso de aprendizaje en el contexto educativo. Para la recolección y producción de informaciones utilizamos entrevistas orales semiestructuradas realizadas con nueve profesoras de la educación preescolar de la red municipal de João Pessoa/PB. En las consideraciones teóricas sintetizamos dos bloques de análisis: el primero indica que las construcciones históricas sobre la comprensión del aprendizaje y del desarrollo infantil se fundamentan en teorías según las cuales la educación escolar debe orientarse hacia las necesidades y curiosidades individuales de los niños, suponiendo que la educación se desarrolla de manera natural y espontánea. Esta concepción atraviesa los idearios pedagógicos hegemónicos en la Educación Infantil contemporánea. En el segundo bloque analizamos los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crírica y de la Psicología Histórico-Cultural, según los cuales el desarrollo infantil no ocurre de forma natural y espontánea, sino que es mediado por la acción de un sujeto más desarrollado —en el caso de la educación escolar, el profesor. Desde esta perspectiva, la acción docente debe orientarse hacia los procesos en maduración en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del niño. En contraposición al espontaneísmo, presentamos tanto la comprensión de Vigotski sobre la ZDP como la defensa del voluntarismo en Gramsci, indicando que la intervención humana intencional es fundamental para el desarrollo humano. En relación con la investigación empírica, los resultados señalan que las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que predominan en el discurso docente reproducen, de manera fragmentada, teorías arraigadas en pedagogías activas basadas en la premisa del desarrollo espontáneo infantil, lo cual niega la acción del profesor en la Zona de Desarrollo Próximo.

Palabras-clave: Educación Infantil; Evaluación del aprendizaje; Zona de Desarrollo Próximo; Espontaneísmo; Voluntarismo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado da Arte I (anexo)

Quadro 2 - Estado da Arte II (anexo)

Quadro 3 - Organização por faixa etária e turmas no CMEI.

Quadro 4 - Formação e Experiência dos sujeitos da pesquisa.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Creche tipo B do Proinfância

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Apresenta Dificuldade
ÁGORA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Competência Construída
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CE	Centro de Educação
CEC	Competência em Construção
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro de Municipal de Educação Infantil
CREI	Centro de Referência de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Critica
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UVA	Universidade Vale do Acaraú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2.	PROCESSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	41
2.1	Tipos de avaliação.....	49
2.2	Marcos legais da avaliação na Educação Infantil no Brasil.....	53
3.	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ATIVA: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS DO SABER ESPONTÂNEO.....	61
3.1	Papel do professor nas pedagogias ativas	78
3.1.1	Educação ativa: papel do professor de Educação Infantil	82
3.2	Avaliação na educação ativa: implicações na Educação Infantil.....	84
4.	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o voluntarismo da Pedagogia Histórico-Crítica	89
4.1	Do Espontâneo ao Científico: perspectivas pedagógicas em disputa.....	92
4.2	Voluntarismo e Formação Humana: a centralidade da ação intervenciva e intencional do professor.....	101
4.3	O processo de ensino-aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Próximo	106
4.4	Avaliação na PHC: um processo intencional.....	109
5.	O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA	115
5.1	Os Centros Municipais de Educação Infantil em João Pessoa.....	115
5.2	O processo de ensino na Educação Infantil	121
5.3	Papel do professor no processo de aprendizagem.....	138
5.4	Avaliação: da observação à ação intervenciva	148
6.	A REPRODUÇÃO DOS IDEÁRIOS HEGEMÔNICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A NEGAÇÃO DA ZDP	164
6.1	Reprodução: a educação como mecanismo de manutenção social	164
6.2	Mediação docente e apropriação do patrimônio cultural	166
6.3	Contradição: Entre espontaneísmo e mediação docente	168
6.4	Negação: Limites e regressões na avaliação.....	169
6.5	Avaliação como campo de disputa e possibilidade de transformação.....	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173

REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICE.....	191
APÊNDICE – I Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	192
ANEXO	194
ANEXO – I Quadro 1 – Estado da Arte	195
ANEXO – II Quadro 2 – Estado da Arte II	196
ANEXO - III - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	197

1 INTRODUÇÃO

Enquanto síntese de múltiplas relações, minha formação acadêmica e profissional vem se constituindo ao longo de uma trajetória que hoje comprehendo como situada em uma realidade histórica e cultural marcada pelas contradições e ambiguidades, posto que estão vinculadas ao processo capitalista de desenvolvimento do humano.

Por ser filha de uma professora primária do sertão da Paraíba, me possibilitou o acesso a determinados elementos, de forma a refletir sobre a importância da educação, desde a Educação Infantil. As dificuldades decorrentes do acesso à escola é para a população rural apenas um dos obstáculos que distancia muitos alunos de classes mais baixas de um conhecimento mais elaborado e científico. Atravessados pelas limitações que o contexto apresenta, colocar-se frente a esses impasses com vistas à superação dessa realidade e das limitações impostas é uma questão de sobrevivência.

Ter crescido em um ambiente escolar, certamente, foi um incentivo para sair daquela situação. Assim como o fato de ser filha de uma professora também me influenciou a perseguir uma carreira profissional no campo da educação. Fato que se efetivou com a graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período compreendido entre 2009 e 2013.

No decorrer da graduação, a participação em estágios foi importante para minha formação, muito embora haja diversos problemas na questão da relação teoria e prática no curso. Com as fragilidades nos estágios obrigatórios, a participação no projeto de extensão “Apoio Pedagógico¹”, em particular, deu-me elementos acerca da prática pedagógica, suscitando reflexões que possibilitaram uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, especialmente, da Educação Infantil, campo este que escolhi para meus estudos na Pós-Graduação.

¹ Projeto de extensão desenvolvido entre os anos de 2010 e 2012 a partir de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa. O projeto possibilitou que alunos da graduação estagiassem junto a escolas do município de João Pessoa. Assim, a universidade selecionava os alunos, e a prefeitura pagava uma bolsa.

No percurso acadêmico, a participação em outros programas institucional, como o Programa de Licenciatura (PROLICEN²), também foi fundamental para nortear minhas pesquisas. Foi, particularmente, como bolsista do Prolicen em um projeto sobre a Educação Infantil, no curso de Pedagogia da UFPB, que me aprofundei em algumas questões relacionadas ao processo educacional na Educação Infantil, especialmente em relação à formação dos(as) professores(as), aos recursos didáticos, às metodologias de ensino e às políticas educacionais normatizadas nos documentos oficiais.

Como atividade complementar, a participação em um grupo de estudos, também sobre Educação Infantil, deu-me um suporte teórico para refletir sobre os avanços e desafios presentes nessa etapa educacional. Autores (as) como Kramer, Oliveira, Kuhlmann Jr., entre outros autores, e a análise de documentos oficiais, embasaram as discussões no grupo de estudo.

Esses estudos nortearam meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2013, intitulado: “*Direitos Humanos na Educação Infantil em mm CREI de João Pessoa: Os primeiros passos para uma formação para cidadania*”. Nessa pesquisa, constatou-se que as professoras concebiam a Educação Infantil como uma etapa da formação pautada no “cuidar” e, com isso, deixavam, para o plano secundário, as dimensões do “educar” e da aprendizagem. Em relação ao planejamento e à infraestrutura no Centro de Referência de Educação Infantil (CREI)³, constatamos que os espaços educativos eram inadequados aos objetivos da proposta pedagógica para esse segmento, em que as atividades não estavam conectadas com o planejamento da rotina, e a prática avaliativa pautava-se no controle disciplinar (punição). Além desses aspectos, as professoras não possuíam formação adequada mínima exigida, fato que contraria o artigo n.º 62, da Lei Diretrizes e Bases (LDB/1996), que dispõe sobre a formação docente para atuar na Educação Infantil: “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em Pedagogia, sendo a formação mínima exigida, oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996).

Esse cenário é reflexo das construções históricas sobre infância e criança, pois as concepções em torno dessa etapa educacional foram forjadas, ao longo da história,

² Programa de apoio aos Cursos de Licenciatura da UFPB. Envolve a participação de professores e alunos no desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação e para a prática de ensino na educação básica.

³ Essa nomenclatura não está mais em vigência. Atualmente, as instituições de educação infantil no município de João Pessoa, Paraíba, são denominadas de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais de cada época. A partir do século XIX, as transformações desencadeadas, por um lado, pela urbanização e expansão do capitalismo, por outro lado, pelos avanços científicos das teorias sobre a infância, trouxeram mudanças acerca da criança e desta no contexto social e escolar (Kuhlmann Jr., 2000).

No Brasil, observamos que a educação para crianças de 0 a 5 anos esteve atrelada, principalmente, a duas finalidades: ora como ferramenta de caráter assistencialista e custódia, ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação.

Os movimentos de lutas sociais, especialmente feministas, trouxeram avanços expressivos para a Educação Infantil em nosso país, especialmente a partir da década de 1980, no tocante a sua inserção nos sistemas de ensino, à conquista do direito da criança à educação em Creches e Pré-escolas, bem como à expansão do atendimento. Ainda assim, inúmeros desafios se fazem presentes e dificultam a construção de uma identidade para a Educação Infantil que realmente possibilite atender as crianças em suas singularidades, respeitando seus direitos, suas culturas, com práticas emancipatórias que criem condições para a socialização do saber e a redução das desigualdades educacionais.

Os estudos na área da educação apontam que a Educação Infantil, no Brasil, constituiu-se na escassez de políticas públicas educacionais e de uma legislação para sistematizar a distribuição de recursos, uma formação adequada de professores(as), prática pedagógica e concepções claras de ensino e aprendizagem com foco na primeira infância e práticas avaliativas que subsidiassem a aprendizagem e garantissem a qualidade do trabalho pedagógico.

Esse distanciamento entre o contexto real da prática docente (a realidade) e uma proposta pedagógica que, de fato, contribua com o desenvolvimento integral da criança pequena, instigou-me a continuar buscando respostas acerca das problemáticas que interferem na efetivação do processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças pequenas na Pré-escola.

Com essas inquietações, enquanto professora da Educação Infantil em uma escola particular no município de João Pessoa, comecei a questionar minha prática e percebi que a minha formação em Pedagogia poderia contribuir para uma reflexão mais específica e elaborada, ao menos, como uma base de apoio para o

planejamento, a avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças, diante de um cenário marcado pela falta de autonomia das docentes.

Nesse contexto, demorei para me adaptar ao resistir às determinações da escola quanto à elaboração dos planos de cursos, dos planos de aulas e das atividades de ensino que eram norteados por diretrizes fixadas pela gestão da escola. Quanto à avaliação da aprendizagem, esta se resumia ao preenchimento de uma ficha a cada semestre elaborada pela escola, e, raríssimas vezes, havia a participação dos professores no processo e na elaboração do material.

As atividades propostas por aquela escola eram inadequadas e inúteis, estando muito além da capacidade cognitiva das crianças, ainda que tentássemos adaptá-las para cada faixa etária, de forma a surtir efeitos positivos. A proposta pedagógica, além de demonstrar a inflexibilidade e refletir o desconhecimento didático-pedagógico que permeava a gestão escolar, no que se refere à elaboração das atividades de ensino e à faixa etária das crianças, inviabilizava a avaliação da aprendizagem, enquanto um instrumento constitutivo do processo educacional e norteador da prática docente.

Paralelamente a essas contradições em minha prática profissional, participei de diversas discussões no âmbito acadêmico que suscitaron o interesse em buscar uma compreensão sobre a Educação Infantil, em um contexto mais amplo e epistemológico, buscando aprofundar a compreensão sobre a avaliação da aprendizagem nessa etapa inicial da Educação Básica.

Associada a essas inquietações sobre Educação Infantil e avaliação da aprendizagem, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação (ÁGORA), na UFPB, a partir de 2016, contribuiu expressivamente para a compreensão sobre o processo educativo, com base em concepções críticas da educação. As teorias discutidas no grupo também me aproximaram do que viria a se constituir a base epistemológica e metodológica da minha pesquisa de mestrado, ou seja, o materialismo histórico e dialético. Nesse contexto, particularmente, a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, formulada por Vigotski⁴ e a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani, desafiaram-me a analisar as concepções sobre a Educação Infantil e seus processos de ensino, aprendizagem e avaliação, com um caráter mais histórico e cultural, mais coerente

⁴ O nome Vigotski, na literatura, é grafado de várias formas, como Vigotski e Vygotsky. Neste trabalho, optamos pelo nome Vigotski, traduzida do Espanhol conforme sinaliza Duarte (2000; 1996). Mas, em citações diretas, manteremos a escrita original em cada obra.

com a formação e o desenvolvimento humano. As discussões sobre Vigotski foram fundamentais para a compreensão dessa teoria e proporcionaram subsídios teóricos mais coerentes com uma formação docente relacionada a uma concepção de educação crítica.

A Psicologia Histórico-Cultural está fundamentada nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, e essa abordagem concebe o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórica e dialética, cujos principais expoentes são Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977).

De acordo com Duarte (2001), as obras dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural chegaram ao Brasil apenas na década de 1980, e suas contribuições para a educação começaram a aparecer dez anos depois, especialmente na Educação Infantil, com destaque para os trabalhos de Vigotski. A esse respeito, Duarte ressalta que, no contexto brasileiro, a abordagem acerca da concepção vigotskiana tem sido, equivocadamente, associada ao sociointeracionismo e ao construtivismo, desvinculando-a de seu caráter filosófico e metodológico e dos fundamentos do marxismo, que busca compreender o sujeito em seu contexto histórico e cultural, ou seja, inserido em sua prática social.

Esses estudos sobre Educação Infantil, Avaliação e a Psicologia Histórico-Cultural nortearam a minha pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2018 e 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). A pesquisa pautou-se em analisar, com base nas perspectivas de Saviani e Vigotski, a concepção das professoras sobre a avaliação na Educação Infantil. O que a realidade revela está distante do ideal de uma prática pedagógica e avaliativa coerente com a educação de crianças pequenas.

Nessa pesquisa, constatou-se que a maioria das docentes reconhece a necessidade da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas. No entanto, na rotina, há inúmeras limitações tanto em relação ao conceito de avaliação, como também sobre as finalidades dos instrumentos avaliativos.

Nos relatos das docentes, aparecem concepções que direcionam o entendimento de que a avaliação teria apenas o papel de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sem, necessariamente, ter o caráter de ação intervenciva por parte do professor. Por outro lado, aparecem concepções que

interpretam a avaliação associada às questões de controle e disciplinamento das crianças, dando pouca ou nenhuma conotação para o processo educacional.

Concluiu-se que as concepções sobre avaliação na Educação Infantil têm se constituído como uma amalgama, uma vez que não está explicitada na prática docente nem definida teoricamente, ao mesmo tempo em que apresenta elementos teóricos esvaziados e descontextualizado de suas matrizes epistemológicas.

Não pretendemos, com essas observações, enfatizar as limitações das docentes em relação ao embasamento teórico de suas práticas avaliativas, mas destacar a importância da avaliação no processo educativo, cuja proposta deve contemplar a explicitação dos instrumentos avaliativos, o planejamento de ensino, os recursos pedagógicos e a metodologia utilizada para desenvolver as atividades com as crianças. Consideramos que a formação docente inicial e continuada e a precarização do trabalho docente, com 40 horas semanais, em regime de contratação temporária, engessa uma proposta avaliativa com pressupostos qualitativos, pautados no desenvolvimento integral de crianças situadas em um determinado contexto. Essa realidade não reflete apenas o contexto local em que a pesquisa foi desenvolvida, mas também como a Educação Infantil vem se constituindo na história da educação no Brasil, sendo marcada por concepções que colocam esse segmento como subalterno ou mesmo infantilizando-o.

Esses resultados são reflexos de todo o processo histórico em que a Educação Infantil se desenvolveu. Assim, a falta de uma proposta educacional efetiva, bem como as negligências em torno dessa etapa, tem trazido limitações em torno da discussão sobre a avaliação. Desse modo, a defesa da avaliação na Educação Infantil, enquanto uma ferramenta pedagógica coerente com as particularidades da criança pequena, foi se definindo de forma mais lenta do que nas demais etapas da Educação Básica. De acordo com Kramer (2006, p. 26-28), a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é um conceito muito recente, cujas premissas perpassam as pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. Caracterizou-se informalmente e sem parâmetro pedagógico, sendo apresentada ora como ferramenta de disciplinamento das crianças, com características de uma avaliação classificatória (inclusive, em algumas instituições pré-escolares, a criança só poderia seguir para o Ensino Fundamental quando já estivesse alfabetizada), e ora como uma avaliação pautada na subjetividade das crianças por meio da autoavaliação, e, por outro lado, buscando resultados

quantitativos, os quais eram medidos com “testes de inteligência aplicados às crianças”.

Somente após a LDB (1996), foi instituído um novo olhar para a Educação Infantil, ficando estabelecido que a avaliação deveria ser pautada na observação e por meio de conceitos que valorizassem os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos da criança. A orientação é que a avaliação ocorra a partir da observação. Entretanto, quais os aspectos que devem ser considerados pelos(as) professores(as) quando avaliam por meio da observação? O que os(as) professores(as) fazem com as informações obtidas a partir das observações?

A partir da instituição da LDB, são inegáveis os avanços na Educação através de documentos oficiais que norteiam as práticas docentes nessa etapa da educação, bem como o desenvolvimento de concepções teóricas que dialogam sobre a primeira infância. No entanto, inúmeros desafios persistem, comprometendo tanto o acesso a essa etapa da educação, quanto a sua constituição enquanto uma etapa fundamental do processo educacional. Logo, ainda se observa, atualmente, um grande tabu, discussões divergentes e falta de clareza em torno dos objetivos da avaliação nesta etapa de educação.

É possível afirmar que ainda há grandes questões colocadas hoje sobre a temática na Educação Infantil: o que avaliar? Como avaliar? Para quê avaliar? O que fazer com as informações obtidas com a avaliação? Uma vez que as contradições acerca do que seja a própria educação, nessa etapa educacional, ainda persiste.

De acordo com Hoffmann (2012, p. 11), em muitas instituições ainda não há uma preocupação com o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, posto que o foco das atividades se restringe ao preenchimento de formulários sobre a rotina, ao controle de sono, à alimentação e à higiene das crianças. A avaliação se resume a formalidades burocráticas que “tentam demonstrar às famílias e à sociedade que o trabalho realizado com as crianças é sério, competente e de qualidade”.

Nesse contexto, a avaliação na Educação Infantil ainda é associada a ideias negativas e distorcidas de finalidades pedagógicas. O que representa, por um lado, o desafio de resguardar o trabalho pedagógico, de outro lado, a necessidade de definir uma concepção de avaliação vinculada ao planejamento dos(as) professores(as) e aos conteúdos selecionados, tendo em vista que é dessa relação que resultam as novas ações que guiarão o processo educativo.

Os estudos na Educação Infantil têm mostrado uma dicotomia na concepção dos docentes no âmbito da Educação Infantil que ainda expressam práticas de caráter assistencialista, nas quais prevalecem os cuidados básicos com a alimentação, a higiene, a proteção, entre outras necessidades próprias dessa faixa etária. Ou, então, direciona-se para uma educação antecipatória/preparatória, com foco na alfabetização das crianças, instrumentalizando-a o mais rápido possível para o Ensino Fundamental.

Além desses aspectos, uma concepção que vem sendo reproduzida nos processos de ensino-aprendizagem nas instituições de educação infantil, pauta a educação em princípios espontaneístas. Ou seja: na medida em que não conseguem desenvolver uma prática orientada por ações construtivistas e/ou por pedagogias ativas, com ênfase na espontaneidade da criança, como orientam os próprios documentos legais da Educação Infantil, as docentes terminam por desenvolver práticas espontaneísticas, que se traduzem em deixar a criança livre para aprender por si própria. No processo avaliativo, não é diferente: na medida em que não há propostas concretas e nenhuma base teórica, as crianças são avaliadas com base na observação, mas sem critério pedagógico, deixando o processo ocorrer “livremente”.

São concepções contraditórias apreendidas e que reforçam práticas cristalizadas no âmbito da Educação Infantil, evidenciando concepções apropriadas no contexto ideológico que reproduzem modelos pautados em correntes teóricas vinculadas ao universo neoliberal e pós-moderno, assim como elementos teóricos fragmentados de outras correntes. Para Duarte (2011, p. 9), “[...] é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites”.

Essa concepção de educação pós-moderna e espontaneísta vem sendo rebatida por autores que se orientam pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural. Essas abordagens defendem que o ensino na Educação Infantil deve enfatizar a necessidade de organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças, de forma intencional e científicamente fundamentada. Partem da premissa de que a criança aprende, no universo escolar ou fora dele, a partir da mediação, ou seja, por meio de uma ação colaborativa de um adulto ou crianças mais velhas, e não de forma espontânea.

Para Vigotski (2000), a aprendizagem mais importante ocorre na ação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo⁵ (ZDP). Nesse viés, a avaliação assume um papel crucial no processo pedagógico, uma vez que possibilita ao(à) professor(a) saber o nível de conhecimento da criança e, a partir da ação intencional do(a) docente, do favorecimento da-criança ao conhecimento acumulado, de forma que ocorra a sua inserção no mundo humano, para além do que a criança poderá avançar através do saber espontâneo. Nessa concepção, a avaliação está fundamentada em um processo diagnóstico.

Para Luckesi (2000), a função precípua da avaliação, em qualquer nível de ensino, implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Para o autor, não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo falido, sem sucesso para a prática pedagógica. Nesse sentido, o primeiro passo da ação avaliativa é o processo de diagnosticar, que se constitui em dois momentos: o primeiro é a constatação, a qual oferece a base material para a segunda parte do ato de diagnosticar. O segundo momento é a qualificação do objeto da avaliação, que atribui uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto em análise. Para o(a) professor(a), a partir desse diagnóstico e com as informações qualificadas, há algo a ser feito, uma tomada de decisão. O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição (positiva ou negativa), que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Neste sentido, a avaliação é um ato dinâmico que implica uma decisão de “o que fazer”. Sem este ato de decidir, o de avaliar não se completa, não se realiza.

A partir desses pressupostos, entendemos que a avaliação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pois é a partir dela que o(a) professor (a) irá adquirir elementos sobre o Nível de Desenvolvimento Atual⁶ da criança, ou seja, o que ela já consegue fazer sozinha e, assim, poderá planejar seu ensino e acompanhar a aprendizagem dela.

Portanto, a partir desses estudos em torno dessas temáticas e, particularmente, as reflexões e conclusões desenvolvidas no mestrado, impulsionam-me a seguir investigando problemáticas relacionados à temática da Educação Infantil e avaliação,

⁵ Esse conceito “próximo”, é adotado pela tradução espanhola. Em outras traduções, aparece como “proximal” ou “imediato”. Nesse trabalho, será utilizada a nomenclatura “próximo”, mas sempre respeitando a grafia da obra quando se referir a citações diretas.

⁶ Esse conceito “atual” aparece, em algumas traduções, como “real” ou “efetivo”. Nesse trabalho, será utilizada a nomenclatura “atual”, mas sempre respeitando a grafia da obra quando se referir a citações diretas.

tendo, por base de análise, a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Minha atenção neste trabalho agora se debruça sobre a articulação entre a avaliação e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo e a importância da mediação que o professor desempenha no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Sendo assim, com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre essas temáticas, bem como, confirmar o ineditismo desta tese de doutorado, realizamos uma pesquisa sistemática na plataforma de teses e dissertações da CAPES, a fim de identificar como esse debate vem sendo conduzido no âmbito das investigações acadêmicas.

A construção do Estado da Arte desta pesquisa foi realizada a partir de levantamento sistemático no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de identificar produções acadêmicas que dialogassem com a temática “Avaliação na Educação Infantil: a negação da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo”. A busca foi organizada em etapas, utilizando diferentes combinações de palavras-chave.

Nos dois primeiros passos, com os descritores *educação infantil, avaliação da aprendizagem, zona de desenvolvimento próximo, voluntarismo e espontaneísmo*, não foram localizados trabalhos, o que evidencia a inexistência de produções que articulem simultaneamente tais categorias.

No terceiro passo, ao buscar por educação infantil, avaliação da aprendizagem, zona de desenvolvimento *próximo*, foi identificada apenas uma tese (Rodrigues, 2019), vinculada à área da Enfermagem, sem pertinência direta ao campo da Educação.

No quarto passo, com os descritores *avaliação da aprendizagem, zona de desenvolvimento próximo*, localizaram-se sete trabalhos (2006–2023), de diferentes áreas (Educação, Engenharia, Saúde, Recursos Hídricos e pesquisas multidisciplinares). Entre eles, apenas a dissertação de Agostinho (2021) insere-se diretamente no campo educacional, analisando as “dificuldades de aprendizagem” sob a perspectiva histórico-cultural.

As produções encontradas com os descritores mencionados nos passos do primeiro ao quarto encontram-se anexo no Quadro 1.

No quinto passo, ao restringir a busca para *Educação Infantil + Avaliação da Aprendizagem + Psicologia Histórico-Cultural*, foram encontradas três dissertações (2019–2021), duas em Educação e uma em Psicologia.

No sexto passo, com os descritores *Educação Infantil + Avaliação da Aprendizagem + Materialismo Histórico e Dialético*, foram identificados sete trabalhos (2010–2023), sendo cinco mestrados acadêmicos, um profissional e uma tese, concentrados, sobretudo, na Educação.

Os trabalhos dos passos cinco e seis (Quadro 2 em anexo) aproximam-se mais da temática desta tese. Destacam-se Souza (2020), Braga (2019), Gava (2019) e Tomas (2022), que investigam a avaliação na Educação Infantil em diferentes dimensões: mediação docente, organização do ensino, sentidos atribuídos pelos professores e problematização da “queixa escolar”. Em comum, essas pesquisas criticam práticas avaliativas reducionistas e defendem abordagens que reconheçam o desenvolvimento histórico-cultural da criança.

Apesar disso, o levantamento evidencia que a articulação entre avaliação na Educação Infantil e a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) permanece embrionária. As produções encontradas oferecem contribuições relevantes, mas ainda fragmentadas, sem consolidar um corpo teórico-metodológico robusto que une os conceitos de voluntarismo e espontaneísmo, infância e, particularmente, no que diz respeito à relação entre avaliação e à mediação docente na ZDP.

Portanto, a análise o Estado da Arte sobre avaliação na Educação Infantil e Zona de Desenvolvimento Próximo evidencia que, embora o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) seja amplamente reconhecido em diferentes áreas do conhecimento, sua articulação direta com a avaliação na educação infantil permanece praticamente inexplorada no cenário acadêmico nacional. A maioria dos estudos identificados concentram-se em áreas diversas, como música, saúde, ciências exatas e engenharia, empregando a ZDP em contextos de aprendizagem específicos, mas afastados da temática central desta tese.

Tal constatação reafirma a originalidade e a relevância desta pesquisa de doutorado, contribuindo para o aprofundamento teórico e prático sobre a avaliação e a mediação docente na ZDP no campo da Educação Infantil sob a ótica do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural.

Diante do exposto, articulamos três eixos norteadores para o entendimento das questões centrais desta pesquisa: o primeiro trata da avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos na Educação Infantil e na legislação da educação para essa etapa; o segundo consiste na análise de concepções teóricas que defendem uma educação para a primeira infância a partir de sua espontaneidade. Assim, refletimos

sobre o espontâneo, espontaneísmo e o papel do professor nas perspectivas que defendem essa perspectiva ativa; o terceiro diz respeito às contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural sobre a importância da mediação no processo de desenvolvimento humano. Desse modo, apresentamos as reflexões de Gramsci sobre o voluntarismo e apontamos e defendemos, ainda, a importância do professor como condutor no processo de ensino e aprendizagem e da avaliação.

Com base no nosso interesse em pesquisar, surgem as seguintes inquietações: que concepção de ensino e aprendizagem orienta a ação das professoras de Educação Infantil em João Pessoa? Como essa concepção interfere no processo educativo e avaliativo? A avaliação desenvolvida na Educação Infantil tem possibilitado a ação intervintiva das docentes e de que modo tem influenciado na aprendizagem das crianças? Como as professoras compreendem a mediação no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil?

A tese que norteia a elaboração desse trabalho parte da seguinte afirmação: No modelo neoliberal de ensino, a avaliação na Educação Infantil reproduz uma concepção de ensino e aprendizagem espontaneísta que nega a ação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo.

A pesquisa tem o objetivo geral de compreender a concepção de avaliação no processo ensino-aprendizagem de professoras da Educação Infantil, a partir do processo de mediação na Zona de Desenvolvimento Próximo. Para elucidar o objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: contextualizar historicamente a avaliação da aprendizagem; analisar as construções históricas e filosóficas do saber espontâneo; refletir sobre a articulação da avaliação e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo; identificar os métodos e procedimentos empregados pelas professoras para avaliar a aprendizagem das crianças; destacar as contradições da prática pedagógica na Educação Infantil.

Quanto ao campo da pesquisa empírica, destaca-se que, do total de 100 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) existentes na rede de João Pessoa, Paraíba, o estudo foi realizado em três unidades que funcionam em tempo integral e atendem crianças de 6 meses a 5 anos de idade. Esses CMEIs estão localizados em três bairros distintos do município, permitindo analisar se há variações nas concepções das docentes em função do contexto territorial de cada instituição. A escolha desses espaços como campo empírico justifica-se pelo crescimento

significativo do número de CMEIs em tempo integral e, por conseguinte, pelo aumento de profissionais e crianças envolvidos nessa etapa da Educação Infantil. Assim, foram selecionadas unidades que apresentam maior número de matrículas em três bairros da Zona Sul de João Pessoa, buscando garantir representatividade e diversidade territorial no estudo.

Os sujeitos desta pesquisa são professoras⁷ que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede pública de João Pessoa, Paraíba. A amostra foi composta por 9 (nove) docentes, sendo 3 (três) de cada uma das unidades investigadas. Foram definidos como critérios de inclusão: estar exercendo a função de professor(a) em turma de Pré-escola em algum CMEI do município; possuir, no mínimo, formação em nível de graduação; e contar com pelo menos 3 (três) anos de experiência ininterrupta na Educação Infantil. Participaram do estudo as docentes que atendiam a esses requisitos e que manifestaram interesse em contribuir voluntariamente, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apresentado no Apêndice I.

Para atender aos objetivos propostos, adotou-se como instrumento de coleta e produção de informações a entrevista semiestruturada, cujo roteiro encontra-se no Anexo III. A entrevista semiestruturada é uma técnica que, segundo Triviños (1987, p. 146), possibilita partir de certos questionamentos, apoiados em teorias: “compreender o campo das interrogativas que vão surgindo à medida que recebemos as respostas dos informantes”. Trata-se de um instrumento que favorece não apenas a descrição, mas também a explicação e a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, proporcionando maior flexibilidade e riqueza interpretativa ao processo de pesquisa.

A pesquisa de campo foi iniciada após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁸. Dessa forma, assim como determinam os critérios do Comitê de Ética, foi preservado o princípio ético junto aos sujeitos investigados e à Secretaria Municipal de Educação do Município de João Pessoa.

⁷ Nas instituições de educação infantil, os cargos de docentes ainda são eminentemente e majoritariamente femininos. Isso é reflexo do fato histórico que associa essa profissão ao papel materno. Por isso, nessa pesquisa de doutorado, quando nos referirmos especificamente aos sujeitos desta pesquisa, usaremos o termo professora, no feminino, considerando que todas as participantes são mulheres.

⁸ O termo de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) encontra-se nos anexos deste trabalho.

A modalidade desta pesquisa é de natureza qualitativa, a qual, pela sua amplitude e rigor na construção do conhecimento, justifica-se pela preocupação em compreendermos o fenômeno estudado em seu contexto e a natureza da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil em sua complexidade, visto que o comportamento humano é determinado pelo contexto histórico em que está inserido. Como menciona Richardson *et al.* (1999, p. 80), “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

A base epistemológica e metodológica que dá sustentação a esta pesquisa é o materialismo histórico e dialético, pois entendemos que essa abordagem teórica abrange o entendimento da avaliação da aprendizagem para além da verificação dos conhecimentos apreendidos na escola, redimensionando para uma relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.

A esse respeito, Lessa e Tonet (2011, p.43) destacam que o materialismo histórico e dialético “possibilita compreender a base material das ideias e a força material das ideias na reprodução social”, na qual estão integradas as dimensões ideal e material dos atos humanos, possibilitando conhecer sua importância para os atos humanos concretos. Por isso que, na apreensão do objeto de estudo, é necessário desvelar sua relação com outros fenômenos na constituição de uma totalidade.

Nesse método, faz-se necessário a compreensão do objeto estudado em seu percurso histórico, analisando os condicionantes econômicos, políticos e sociais que o determinaram historicamente, uma vez que ele é o “produto das complexas relações sociais engendradas de forma contraditória até o momento real”, fase em que se apresenta, primeiro, na aparência e, posteriormente, por meio de uma análise da realidade. É possível defini-lo na sua essência, ou seja, partiremos de uma compreensão abstrata e caótica para um entendimento concreto, real e sistematizado (Triviños, 1987, p. 51).

Dessa forma, o resgate histórico do objeto é fundamental para entendermos que ele faz parte de um processo, um desenvolvimento histórico-social e que a sua dinâmica é contraditória, decorrente da luta de classes, ou melhor, de modo mais específico, da luta de trabalhadores e trabalhadoras por acesso à educação, às políticas públicas de proteção para a infância.

No tocante ao método de abordagem, a dialética materialista é entendida como “o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas suas inter-relações”. Esse processo tem seu ponto de partida na realidade empírica, embasa-se teoricamente, até construir uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento (Gamboa, 2012, p. 38).

De acordo com Konder (2012, p. 35-36), “a realidade é mais rica do que o conhecimento que temos dela” [...] e a “totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem”. Desse modo, pode-se afirmar que o conhecimento é totalizante, e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Para esse autor, a partir das leis gerais da dialética, podemos compreender melhor o método e obter uma compreensão a partir da concepção de totalidade, visto que nenhum fenômeno pode ser considerado de forma isolada e abstraído de seu contexto histórico, econômico, político, social e cultural.

Esse método, portanto, permite compreender a dinâmica da educação, que se manifesta no ambiente escolar em sua realidade concreta, e sua relação com a sociedade, buscando contribuições que se somem ao trabalho coletivo de produção de conhecimento no campo da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Em relação à análise das informações desenvolvidas ao longo da pesquisa, utilizaremos a hermenêutica crítica, em Gamboa (1998), que busca a compreensão e a interpretação histórica, da linguagem, das palavras e do discurso, buscando as contradições e a transformação, a partir do questionamento e dos determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos engendrados na prática docente.

Sobre a análise da pesquisa, Gamboa (2012, p.76) aponta que a “matriz paradigmática” que deve orientar as pesquisas precisa seguir uma lógica que busque “a relação básica entre uma pergunta (P) e uma resposta (R)”. Sendo assim, para o autor, toda pesquisa deve partir de uma pergunta, a qual deve considerar, fundamentalmente, a problemática que se pretende pesquisar. O pesquisador “deve elaborar questões pertinentes e traduzi-las a uma pergunta-síntese”. Sobre esse primeiro passo da pesquisa, o autor afirma: “o ponto de partida de todo processo de pesquisa está na elaboração da pergunta. A pergunta (P) se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas” (*Ibid*, 2012, p. 65).

De acordo com Gamboa (2012), na construção do conhecimento científico, a formulação da pergunta de pesquisa deve partir da realidade concreta e de questões

claras, capazes de orientar respostas consistentes. Para tanto, a elaboração dessas respostas implica múltiplos níveis de complexidade que se entrelaçam no processo investigativo. No nível técnico, situam-se os instrumentos e os procedimentos operacionais de coleta, registro e sistematização de informações. O nível metodológico diz respeito à organização dos processos de produção do conhecimento, enquanto o nível teórico se refere aos referenciais explicativos que sustentam a análise dos fenômenos, às categorias conceituais mobilizadas, bem como às críticas e polêmicas frente a outras teorias. Acrecentam-se, ainda, os pressupostos epistemológicos, que fundamentam as concepções de causalidade, de ciência e de critérios de validação, os pressupostos gnosiológicos, que dizem respeito às formas de abstrair, generalizar e conceber o objeto em relação ao sujeito no processo cognitivo, e os pressupostos ontológicos, que se vinculam às concepções de homem, sociedade, história e realidade. Sendo assim, a formulação da pergunta e a busca de respostas não se restringem a procedimentos técnicos, mas “articulam uma visão de mundo (cosmovisão) que reflete as condições históricas, sociais e filosóficas nas quais se insere o pesquisador e sua prática científica” (*Ibid*, 2012, p.77).

Enquanto a elaboração das respostas, devem ser definidas fontes e utilizados instrumentos e técnicas para a coleta, o registro, a organização, a sistematização e o tratamento das informações sobre o referido problema ou fenômeno investigado. Neste processo de construção e correlação do conhecimento, em que os fatos e os conceitos entram em movimento recíproco, produz-se a concretização da pesquisa. A concretização constrói-se no desenvolvimento de toda pesquisa ou produção de conhecimentos, e nela se encontra a articulação entre os elementos teóricos, epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos e empíricos. Isso significa que este método de análise se estabelece em todo o trabalho, além da pesquisa empírica, através da definição do campo teórico-metodológico, escolha das categorias, etc., e a forma como serão abordados está atrelada diretamente ao método (Gamboa, 2012).

Com as respostas obtidas e analisadas, para o materialismo histórico e dialético, isso implica dizer que está chegando a uma nova síntese, um novo conhecimento sobre o fenômeno agora em sua totalidade. Síntese esta que constitui um ponto fundamental das pesquisas que usam essa metodologia por base. Na realização do processo da pesquisa, “caminhamos do empírico concreto (todo sincrético) ao abstrato (categorias diversas de análises) e deste ao concreto no pensamento”. Esse concreto no pensamento, constitui “um todo novo que resulta do

processo da inter-relação entre um objeto em construção e um sujeito também em construção". Neste caso, "caminhamos do todo às partes e destas ao todo situado e determinado pelos contextos. A dialética inclui a dinâmica do caminho de volta, do todo às partes e das partes ao todo". Ou seja, a "partir do conhecimento com base no empírico, em um primeiro momento, elaboramos uma imagem sincrética do todo". Quer dizer, partimos de um todo sincrético, caminhamos buscando suas partes constitutivas por meio de análises e, a partir delas, recuperamos o todo por meio da síntese que expressa num segundo momento uma dimensão mais rica e complexa das múltiplas determinações que constituem o fenômeno, objeto da investigação (Gamboa, 2012, p. 152).

Portanto, esse método de análise da pesquisa, em síntese, constitui-se da seguinte forma: após a pergunta que dará base para o problema da pesquisa, o pesquisador deve instrumentalizar-se com técnicas e teorias que lhe darão subsídio a encontrar suas respostas. Isso se dará a partir de categorias empíricas e analíticas que se articularão na análise dos dados empíricos. Posteriormente, deve ser feito "o caminho de volta", pois, nas pesquisas que adotam este método de análise, esse passo é fundamental para entender o concreto pensado dentro da prática social, voltando para a realidade empírica.

Ratifica-se que a análise das informações partirá da premissa de que todas as informações coletadas no campo empírico sejam analisadas conjuntamente por meio da transcrição e formação de categorias de análise que serão realizados em consonância com o estudo do referencial teórico desta pesquisa.

Triviños (1987, p. 54) define que trabalhar com categorias no marxismo implica a compreensão de que estas "se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social, características do devenir da humanidade". Dessa forma, a abordagem dialética possibilita compreendermos a relação entre a dimensão teórica e o campo empírico, que perpassará todo o trabalho, ajudando a compreender a avaliação da aprendizagem na educação infantil em sua totalidade.

No movimento de estabelecer um diálogo entre a metodologia nessa investigação e o referencial teórico, cuja temática discute a avaliação na educação infantil e a importância da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo, definimos quatro categorias analíticas, por entendermos ser fundamentais para analisar a dinâmica desse objeto de estudos. Tais categorias perpassarão o trabalho e ajudarão a compreender o campo teórico e o campo empírico, a saber:

reprodução, mediação, contradição e negação. Cury (1986, p. 15) exalta a importância dessas categorias e a articulação entre elas: “as categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras”. Em relação às categorias empíricas, elencamos: ensino, o papel do professor, e a avaliação, as quais são indissociáveis no processo educativo, perpassam a prática docente na atualidade e possibilitam refletirmos sobre os aspectos gerais e particulares da nossa temática em seu movimento histórico da prática social.

A categoria analítica mediação justifica-se, nesta investigação, em dois aspectos: a formação dos indivíduos constitui-se por meio da relação e das mediações estabelecidas historicamente. Esses conhecimentos são transmitidos de geração a geração por meio do processo de interação social. Ou seja: o indivíduo faz-se humano, apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O segundo aspecto consiste na importância atribuída à educação escolar, que, por sua vez, tem o professor como mediador do processo de construção e de transmissão do conhecimento científico por meio do processo educativo.

O dicionário Houaiss (2012) define o termo mediação como: I – “o ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos; II – intervenção; III – intermédio”. O significado expressa uma relação entre sujeitos ou uma ponte entre elementos, sem qualificar qual o tipo de relação e o grau de dependência de intervenção.

O Dicionário Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 258) faz referência ao conceito de mediação inserida no contexto da prática pedagógica e define que a primeira mediação do homem (leia-se aqui, homens e mulheres em sua prática social) é constituída pela natureza, em que dialogam: “os homens consigo mesmo, entre os demais homens e com o seu Criador”. A segunda mediação é constituída nas relações culturais e históricas, em que o trabalho humano é “transformador do mundo”.

Essa última definição expressa um dos sentidos que pretendemos aprofundar acerca do papel do professor, sendo este sujeito destas relações que medeiam a prática no processo de ensino e aprendizagem, que não é apenas a interpretação de um conceito científico de uma disciplina para os seus alunos, mas expressa a apropriação e a socialização do conhecimento científico e empírico para uma prática, cujos sujeitos se encontram em relação cognoscitiva. Expressa, ainda, a luta dos educadores, a problematização da realidade e a conscientização política e cultural de mundo. Por isso, a mediação não deve ser compreendida de forma ingênuas, mas

como uma ação transformadora de mundo, fundada na prática e na ação crítica sobre a própria prática.

Para Cury (1986, p. 43-44), a mediação expressa “uma conexão dialética de tudo que existe”. Deve ser, ao mesmo tempo, relativa ao real e ao pensamento, ao comportamento humano e às questões sociais. A mediação, enquanto ação relativa ao real, à prática, capta um fenômeno no conjunto de sua relação com os demais fenômenos, e isso é possível por meio da historicização e da dinâmica do próprio fenômeno nas relações concretas e reais. Já a mediação, enquanto ação relativa do pensamento, significa que pensar o real, tomar consciência da realidade concreta é o que constitui o movimento do próprio real. Sendo assim, o pensar não referenciado no real é a-histórico e vazio, uma vez que “a mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática”.

Cury sinaliza que a interação entre as ações humanas situa o homem como operador sobre a natureza e o criador das ideias que representam a própria natureza, sendo que a cultura se torna elemento balizador nesse processo de apreensão do conhecimento, que o homem estabelece com os outros e com o mundo. No caso da educação, a mediação é a possibilidade de organização e a transmissão das ideias, na qual os conhecimentos construídos historicamente, por meio da prática social, superaram o isolamento existente entre as ideias e a ação.

O conceito de mediação que perpassa as análises de Vigotski retrata o processo histórico de formação do gênero humano de cada indivíduo, como ser humano, em sua relação social mediatizada pelas apropriações objetivadas historicamente, fato que distingue o homem dos demais seres vivos, cuja relação com a sua espécie é determinada pela herança genética. Para o autor, a mediação está relacionada com a interação do homem-ambiente pelo uso de instrumentos e de signos. Os instrumentos (objetos materiais), assim como os signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) “são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam conforme a organização social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (Vygotsky, 1998, p. 9).

Para Vygotsky (1998), a linguagem é o signo que está no centro dos processos superiores do homem e fornece os conceitos, as formas de organização do real e a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O signo age internamente como um instrumento da atividade psicológica humana. Por outro lado, os instrumentos são orientados externamente e utilizados no domínio da natureza por meio da atividade

humana mediataizada pelas relações sociais e pela linguagem. Tal processo caracteriza-se como um sistema de transmissão de experiência social e educativa. Portanto, a fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Em termos educacionais, isso significa dizer que a criança precisa entrar na relação comunicação-linguagem com o mundo por meio da mediação de outro sujeito para ter a possibilidade de se apropriar das obras humanas e instrumentalizar-se cientificamente.

Nesse sentido, a categoria mediação tem duas dimensões essenciais para o processo de formação e desenvolvimento da criança, em especial, na Educação Infantil. A primeira efetiva-se no âmbito familiar, no contexto social em que os adultos e crianças mais velhas são agentes externos, mediadores de contato da criança com o mundo, designado por Vigotski (2000) como a formação do conceito espontâneo, uma vez que não é sistematizado. Ou seja: o adulto (pai, mãe, tios e demais sujeitos que constituem o espaço de interação social) é o próprio mundo pelo qual a criança toma ciência da cultura humana e começa o processo de humanização. A segunda dimensão realiza-se no âmbito escolar, em que o professor, ou um colega mais experiente, faz essa mediação por meio da cultura humana e dos conteúdos historicamente elaborados, contribuindo na construção do que Vigotski denomina conceitos científicos, por ser um conhecimento sistematizado.

A segunda categoria analítica, a contradição, é a categoria central da dialética materialista, considerada como doutrina da unidade dos contrários e motor do movimento e do desenvolvimento dos fenômenos na realidade objetiva e dimensões conceituais, “é a categoria que move o mundo e raiz de todo movimento” (Cheptulin, 1982, 289).

A contradição, particularmente, conceituada com base no materialismo histórico dialético, expressa o movimento contraditório que perpassa as dimensões dos conceitos e da realidade objetiva. Nesse aspecto, “negar a contradição no desenvolvimento do conhecimento e do movimento histórico, é falsear a realidade. Negar a contradição existentes na sociedade, afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico” (Cury, 1986, p. 27).

A contradição possibilita o movimento e a dinâmica da realidade concreta, cuja determinação manifesta-se nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais e

educacionais, com destaque para esta última, na qual se desenvolve o processo educativo

Ao situar a relação entre a educação e a contradição, Cury (1986, p. 71) define que “a educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista”. Assim, no modo de produção capitalista, a educação é colocada a seu serviço, de modo mais eficaz, quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema, e essa neutralização ocorre pela limitação ao acesso dos conhecimentos produzidos e transmitidos ao longo da história humana. Esse fato se concretiza na medida em que, na escola, os conhecimentos que têm sido validados estão direcionados ao que é característico e útil às classes dominantes e ao mercado produtivista.

Nesse sentido, a contradição que perpassa a relação pedagógica é “naturalizante” e formal, implícita na essência do fenômeno educativo, e isso interfere na forma como os sujeitos se apropriam do saber científico e sistematizado, dado que essa relação é resultante da luta entre classes, no entanto, com predominância do conhecimento dominante, instituído pela classe que detém os meios materiais e ideológicos. De modo que, no processo pedagógico, a contradição perpassa as dimensões de ensino e aprendizagem e manifesta-se, de um lado, como um mecanismo de formação do sujeito no processo educacional e, por outro, como uma ferramenta de exclusão desse sujeito no próprio processo de educação, por meio de instrumentos ideológicos que impedem a apropriação do saber produzido pela humanidade em sua plenitude. Por isso, a contradição não se limita a uma categoria que melhor comprehende a sociedade e o mundo do trabalho humano, mas se estende à própria atividade humana (Cheptulin, 1982, p. 289).

A categoria analítica reprodução, justifica-se em três aspectos: primeiro, a reprodução capitalista perpassa as relações das forças produtivas sociais do trabalho humano. Nesse contexto, a educação é uma das dimensões dentro de um movimento global do capital. Segundo: a forma como se desenvolve o processo pedagógico, pautada na reprodução não “consciente” de metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, planejamento, material e recursos didáticos. Nessa lógica formal, os conhecimentos compactuam com as condições de manutenção do modo de produção capitalista. Terceiro: o papel do professor, na relação pedagógica, tende a atender a uma demanda “imediatista”, centrada nos interesses de classes dominantes. Com

isso, o “capitalismo se mantém porque gera uma cultura da acumulação. E a educação é utilizada como elo mediador de ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital” (Cury, 1986, p. 28).

Nesse sentido, a produção da ciência produzida pela classe dominante deve ser apropriada pela classe trabalhadora e não reproduzida, mas superada. A lógica formal que perpassa o trabalho educativo, particularmente as dimensões do papel docente e sua mediação no processo de aprendizagem, precisa inverter essa relação, de modo que não seja negado o conhecimento produzido pela humanidade, mas possibilitada sua apropriação e superação por meio da lógica dialética.

Por fim, a categoria negação, conforme Cheptulin (1982), constitui um momento inseparável do desenvolvimento da realidade material. Diferentemente de uma simples anulação, a negação, na perspectiva dialética, expressa o movimento interno dos objetos e processos, emergindo das próprias contradições e das condições históricas em que se concretizam. Nesse sentido, a negação não é algo externo, imposto de fora, mas um processo imanente ao próprio objeto, enraizado em suas bases internas e nas tensões que o atravessam.

A especificidade da negação dialética reside justamente em seu caráter transformador. Ela pode produzir avanços qualitativos, abrindo possibilidades inéditas no desenvolvimento histórico, ou manifestar-se de forma regressiva, em um movimento circular que reproduz práticas anteriores sob novas condições. Assim, a negação expressa tanto a superação crítica quanto a persistência de limites estruturais, revelando o caráter contraditório do real.

No campo educacional, particularmente na avaliação na Educação Infantil, essa categoria permite compreender como determinadas práticas, mesmo quando normativamente superadas — como avaliações classificatórias ou comparativas —, reaparecem sob novas roupagens, reafirmando a lógica capitalista de controle e regulação. Ao mesmo tempo, a negação também abre possibilidades de ruptura e transformação. Assim, a análise da avaliação como prática social, à luz da categoria negação, evidencia que sua historicidade é marcada por permanências e superações, revelando o potencial contraditório da escola como espaço tanto de reprodução quanto de transformação social.

A partir do exposto, este trabalho está organizado em sete seções. Nesta primeira seção, *Introdução*, apresentamos as aproximações com o objeto de estudo, sua justificativa e problematização; elucidamos os objetivos e a tese que norteia essa

pesquisa; explicitamos o caminho teórico-metodológico, os passos da pesquisa empírica e apontamos as principais categorias empíricas e analíticas que perpassam essa investigação, apoiada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Na segunda seção, *Processo Histórico da Avaliação: implicações na Educação Infantil no Brasil*, fizemos uma contextualização de como a avaliação se constituiu ao longo da história, mostrando que perpassaram as principais pedagogias da educação brasileira, sendo elas, as pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. Constatamos que a prática avaliativa na atualidade, inclusive na educação infantil, ainda sofre influência da avaliação dessas pedagogias não críticas.

Na terceira seção, *Avaliação na Educação Ativa: construções históricas e filosóficas do saber espontâneo*, apresentamos a construção histórico-filosófica sobre as concepções dos teóricos Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Dewey, segundo os quais, a educação escolar deve partir das necessidades e curiosidades individuais da criança, apontando a forma natural e espontânea como esta se desenvolve. Nesta etapa, apresentamos a relação entre o espontâneo e o espontaneísmo, bem como o papel exercido pelo professor nas teorias ativas.

Na quarta seção, *Avaliação na Educação Infantil: o voluntarismo e a Pedagogia Histórico-Crítica*, apresentamos os aspectos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, as quais defendem que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento ocorre por meio da mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Ou seja: da ação de um agente mais desenvolvido. No caso da educação escolar, seria o professor. Assim, contrariando o conceito de espontaneísmo, apresentamos a interpretação e a defesa de Gramsci sobre o voluntarismo, apontando ser fundamental a intervenção intencional do homem, nesse caso, o professor, enquanto agente condutor e, consequentemente, mediador do conhecimento sistematizado, no processo de ensino-aprendizagem, incluindo o processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Essa ação deve se pautar nos processos que estão em amadurecimento na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança.

Na quinta seção, *O processo ensino-aprendizagem na concepção de professoras da Educação Infantil em João Pessoa*, apresentamos os resultados da pesquisa empírica, organizados a partir das categorias ensino, papel do professor e avaliação, buscando compreender como as concepções das professoras da

Educação Infantil se expressam e se materializam em suas práticas pedagógicas nos Centros Municipais de Educação Infantil no Município de João Pessoa.

Na sexta seção, *A reprodução dos ideários hegemônicos na Educação Infantil e a negação da ZDP*, apresentamos a síntese do trabalho, construída a partir das categorias analíticas mediação, reprodução, contradição e negação, próprias do materialismo histórico-dialético. Essas categorias possibilitaram compreender o movimento histórico da avaliação e sua relação com a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). O método dialético permitiu transitar do empírico ao abstrato e retornar ao concreto no pensamento, produzindo uma síntese que revela contradições, limites e, sobretudo, as possibilidades de transformação das práticas avaliativas na Educação Infantil.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o estudo realizado, destacando que os resultados da pesquisa, organizados a partir das categorias analíticas — mediação, reprodução, contradição e negação — e das categorias empíricas — ensino, papel do professor e avaliação — revelam como as concepções das professoras da Educação Infantil se expressam e se materializam em suas práticas pedagógicas.

2. PROCESSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A sociedade, ao longo da história humana, sempre se preocupou em criar diferentes formas e ferramentas para garantir que a população mais nova de suas comunidades se apropriasse dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Observa-se que sempre existiu algum método de avaliação nessas práticas sociais, a fim de aferir os padrões de qualidade de suas atividades. Nesse sentido, desde os tempos primitivos, em algumas tribos, os jovens só passavam a ser considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova referente aos costumes e à cultura da comunidade em que viviam (Soeiro & Aveline, 1982). Nesse sentido, os primeiros conceitos sobre avaliação estavam associados à medição, à competição e à bonificação.

Na Grécia Antiga, Sócrates sugeriu a importância da autoavaliação ao formular a máxima “Conhece-te a ti mesmo”, compreendida como condição para alcançar a verdade (Soeiro & Aveline, 1982). Por outro lado, Kraemer (2006) ressalta que o termo avaliação deriva do latim *valere*, significando atribuir valor ou mérito a um objeto. Assim, a avaliação articula o ato de julgar com o de medir os conhecimentos adquiridos, constituindo-se em instrumento indispensável no sistema escolar. Por meio dela, é possível descrever e analisar os conhecimentos, atitudes e aptidões apropriados pelos alunos ao longo do processo educativo.

No campo da educação, as primeiras práticas avaliativas fazem referência à Idade Média. Nessa época, o ensino estava ligado ao domínio da Igreja católica. Nesse contexto, os testes impostos faziam parte de uma cultura de moralização, exclusão e opressão. Nesse sentido, a classe social em que nascesse cada indivíduo determinaria o destino de cada um. Assim, os que nascessem em famílias abastadas tinham o direito ao ensino porque possuíam o dom de “aprender”, e os que não pertencessem a essas famílias eram subjugados a uma posição subalterna. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (1998, p. 298) mencionam que os exames, nas universidades medievais no século XV, desenharam “as primeiras referências para a avaliação na educação” e estavam direcionados aos candidatos que pleiteavam vagas a bacharel, licenciado ou doutor e passavam por um ritual para demonstrar os seus conhecimentos intelectuais adquiridos durante a escolaridade.

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada, com o advento da era moderna. Luckesi (2011, p. 35) destaca que, entre os séculos XVI e XIX, a avaliação desenvolveu-se pautada na “pedagogia do exame”. Essa prática configurou-se com base em práticas educativas direcionada pela avaliação, e não pelo processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a “pedagogia do exame” trazia várias consequências para o processo pedagógico, psicológico e sociológico. A atenção educativa, no âmbito pedagógico, por exemplo, estava centrada no exame, na classificação e na exclusão, portanto, não auxiliava a melhoria da aprendizagem do aluno – longe disso: estimulava o comportamento e a personalidade submissa ao controle social.

A partir do século XIX, essa nomenclatura de exames foi substituída por “notas”, e posteriormente por “teste ou provas objetivas”, no entanto, continuou com o objetivo de controlar o desempenho escolar e selecionar os sujeitos para desempenharem determinadas funções sociais (Barriga, 2003).

No século XX, surgiu o termo “avaliação da aprendizagem”, que começou a ser divulgado a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para se referir aos cuidados necessários que os educadores precisam ter com a aprendizagem de seus educandos. Essa proposta foi importante para pensar a avaliação vinculada à prática pedagógica, assim como determinar em que medida os objetivos educacionais estavam sendo alcançados, “porém a prática continuou a ser baseada em provas e exames” (Luckesi, 2011, p. 28).

No Brasil, o termo avaliação da aprendizagem começou a circular na literatura e nas políticas educacionais, apenas nas décadas de 1960 e 1970. Na LDB de 1961, o termo utilizado para definir a avaliação era “exames escolares”. Na LDB de 1971, que reformulou o sistema de ensino, o termo “exames escolares” foi substituído pela expressão “aferição do aproveitamento escolar”. Somente com a LDB de 1996 é que “avaliação da aprendizagem” aparece na legislação educacional.

Conforme aponta Luckesi (2012), o processo de institucionalização das políticas de avaliação no Brasil emerge, inicialmente, no âmbito do Ensino Superior, em estreita relação com as reformas do Estado e com a adoção de dispositivos de gestão que se aproximam da lógica das instituições privadas. Esse processo tem início no Ensino Superior, quando, em 1982, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) propôs a avaliação institucional como instrumento voltado à melhoria do desempenho das instituições. No ano seguinte, o Ministério da

Educação instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Em 1993, criou-se o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB). Posteriormente, em 1996, foi implantado o Exame Nacional de Curso — o “Provão” —, substituído em 2004 pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que consolidou uma política avaliativa nacional.

No âmbito da Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi instituído em 1988, com sua primeira aplicação em 1990. A partir desse marco, o processo avaliativo passou por sucessivas reformulações que culminaram na criação da Prova Brasil, em 2005, e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. Esses instrumentos ampliaram significativamente o alcance das avaliações em larga escala e consolidaram a adoção de indicadores de desempenho como referência central para o monitoramento das políticas educacionais. Tal movimento, contudo, não se explica apenas por demandas pedagógicas internas ao sistema escolar. Ele expressa, de maneira mais profunda, o processo histórico de racionalização e controle do trabalho educativo, orientado por exigências de eficiência, mensurabilidade e produtividade, em consonância com os pressupostos da gestão estatal de caráter neoliberal.

No Ensino Médio, esse processo se intensifica a partir da implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, e de sua reconfiguração com o chamado “novo ENEM”, em 2009. A reformulação do exame ampliou sua função seletiva, reforçando seu uso como principal mecanismo de ingresso ao ensino superior e como instrumento de regulação das instituições escolares. Ao atribuir ao exame uma função estruturante na política educacional, o Estado aprofunda a centralidade das avaliações externas como dispositivos de classificação e hierarquização, distanciando-se de uma concepção formativa de avaliação e restringindo sua função à mensuração comparativa de desempenhos.

Mesmo com a ampliação do aparato estatal e a diversificação dos instrumentos normativos, observa-se que as práticas avaliativas continuam ancoradas em uma lógica de padronização, generalização e controle. Essa permanência não é fortuita: ela expressa determinações estruturais mais amplas que orientam a política educacional brasileira, inscrita nas contradições da sociabilidade capitalista. Assim, prevalece um modelo avaliativo centrado em resultados mensuráveis, em respostas previamente definidas e em um pensamento objetivado que, embora revestido de

aparente flexibilidade, reafirma critérios uniformizantes e desconsidera as mediações históricas, sociais e pedagógicas presentes no processo educativo.

Nesse contexto, as avaliações externas e de larga escala operam predominantemente de forma seletiva e classificatória. Seu foco recai sobre a mensuração do desempenho de escolas e professores, bem como sobre a certificação e a hierarquização dos estudantes. Ao privilegiar indicadores quantitativos e descontextualizados, esse modelo reforça uma perspectiva reducionista de avaliação, alheia às singularidades da prática pedagógica e às condições objetivas de ensino.

Ao negligenciar as determinações sociais que atravessam a escola — como as desigualdades estruturais, a precarização do trabalho docente e as condições materiais de aprendizagem —, a avaliação em larga escala contribui para a reprodução das desigualdades sociais no interior da instituição escolar. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir uma função formativa e emancipadora e passa a se subordinar a um projeto de racionalização e controle do trabalho pedagógico, articulado às exigências do capital e incompatível com o desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos.

No que se refere às concepções pedagógicas que orientaram historicamente a avaliação no Brasil, Luckesi (1992) ressalta que elas se constituíram a partir dos pressupostos de três correntes que marcaram a organização do ensino: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Saviani (2008, p. 4) caracteriza essas perspectivas como teorias “não críticas”, por não problematizarem as determinações sociais mais amplas que condicionam o processo educativo.

A Pedagogia Tradicional desenhou os primeiros moldes avaliativos no âmbito escolar no Brasil. Essas práticas constam do século XVI, com a chegada da Companhia de Jesus, a qual fundou as primeiras escolas do país, aperfeiçoando os ideais pedagógicos para atender uma modernidade emergente. Na interpretação de Luckesi (1992), a avaliação na proposta pedagógica dos padres Jesuítas, os estudos de Comênio⁹ (1592-1670) e de Herbart¹⁰ (1776-1841), recebia a nomenclatura de “exames” e tinha, como objetivos, a manutenção da ordem, o método e a disciplina.

⁹ João Amós Comênio. Bispo protestante e educador. Considerado o fundador da didática moderna. Defendia a formação do humano sábio pela aquisição do saber universal e pela aprendizagem reverenciada em Deus.

¹⁰ Johann Friedrich Herbart. Filósofo, Psicólogo e Pedagogo Alemão, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Viveu histórica e culturalmente situado no contexto da cristalização da sociedade burguesa.

A organização pedagógica dos Jesuítas deu-se por meio de um documento conhecido como *Ratio Studiorum*, o qual tinha a finalidade de ordenar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. De acordo com Luckesi (1992, p.192), o modelo educativo baseado na ordenação desse documento apresentava uma metodologia baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, visando à memorização, devendo os alunos “[...] esforçar-se disciplinadamente ao máximo para galgar os méritos definidos como qualitativamente mais significativos”. Nos casos em que os objetivos não fossem atingidos, os alunos “deviam envergonhar-se de seu desempenho”. Os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam “castigos corporais, prêmios, além da prática da denúncia ou delação”. Sendo assim, as práticas educacionais e avaliativas dos jesuítas eram centralizadas no “disciplinamento dos corpos e das almas, como um meio de torná-los dóceis e úteis à sociedade” (1992, p.193).

Na proposta pedagógica de Comênio, apesar de a avaliação aparecer mais atrelada ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito do que exclusivamente aos exames, ele defendia que a ameaça e o medo deveriam estar permanentemente sobre os estudantes, para que se mantivessem atentos. Para Luckesi (1992), essa forma de castigo antecipado “é um castigo psicológico intenso, que conforma corpos e almas, pelo medo e pela ansiedade” (p. 169).

Por outro lado, a proposta de Herbart era contra uma disciplina obtida sob a ameaça e o medo, como o modelo instituído nas concepções jesuítas e nos fundamentos de Comênio, porém havia uma doutrinação contida em sua proposta, uma vez que seu objetivo era “oferecer condições para formar o caráter do jovem, segundo um padrão cultural”. Nesse sentido, o disciplinamento dava-se por meio do convencimento e pelo consentimento, mediante a submissão. Como bem descreve Luckesi (1992, p.227), esse método de disciplina forma “um caráter submisso, dócil e útil aos anseios da ordem vigente”, que se pautava em educar de acordo com os princípios religiosos dominantes da época.

Saviani (2013, p. 104-128) observa que, a partir de 1759, com a vinda do Marquês de Pombal para o Brasil, houve diversas propostas de reforma na educação, entre elas, a Reforma Pombalina, que propôs a “recitação de versos de cor” nos estudos menores, como um instrumento de avaliação, e regulamentou os casos de castigo mais severo. Na proposta, o aluno falante havia de ser punido com severidade com duas formas de castigos, “aqueles que constrangiam fisicamente, não por

machucar, mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição, e aqueles que os constrangiam moralmente".

Observa-se, portanto, que as concepções pedagógicas delineadas nesses períodos não discutiram a avaliação como suporte pedagógico, focando-se apenas nos aspectos da exclusão, constrangimento, disciplinamento e ordenamento, apresentando-se como um instrumento de controle comportamental dos alunos para atingir os objetivos da perfeição religiosa e moral.

Quanto ao processo avaliativo na Pedagogia Nova, relocou a avaliação para uma prática que distanciasse do disciplinamento e atividades repetitivas, como propusera a Pedagogia Tradicional. Assim, o escolanovismo pautava-se em uma avaliação que desse ênfase às atitudes, à espontaneidade, à curiosidade aos esforços e ao êxito dos alunos ao realizarem suas tarefas escolares. Nesse sentido, as crianças tinham a oportunidade de expressar, por si só, os conhecimentos que foram adquiridos. Essa perspectiva consistia na análise das capacidades individuais dos educandos de tirar conclusões de suas próprias experiências e "propunha a autoavaliação como a grande saída, privilegiando este instrumento para medir os aspectos qualitativos da aprendizagem" (Vasconcelos, 2000, p. 71).

Libâneo (2002, p. 26), ao analisar os passos básicos do método de ensino ativo utilizado na educação nova, destaca que tinha como foco o aluno ser colocado em situações de experiências com problemas que o desafiassem, com vistas a desenvolver resoluções que direcionassem para um conhecimento prático e útil à vida dos alunos. Ao final de cada trabalho, era preciso avaliar o problema inicial, analisar as hipóteses que foram aproveitadas e as excluídas, verificando se a situação-problema foi mesmo resolvida.

Percebe-se que a metodologia de ensino e da avaliação da Escola Nova, em seus pressupostos liberais, coaduna-se com o perfil de desenvolvimento econômico da época, nos aspectos da adaptação dos indivíduos ao ambiente e da estimulação de suas habilidades individuais para lidar com as situações problemáticas decorrentes das relações sociais, contribuindo com a hegemonia da classe burguesa.

Por outro lado, cabia, à Pedagogia Tecnicista, a formação de uma mão de obra para o mercado de trabalho que assegurasse a competitividade das empresas e, ao mesmo tempo, incrementasse a geração de riquezas e desenvolvimento socioeconômico. Nessa pedagogia, há uma valorização de testes com questões de caráter objetivista, os quais eram "utilizados para a orientação do mercado, onde as

noções de qualidade se assemelham a produtividade e eficiência, e para uma atualização da teoria do capital humano, que restringe a formação à capacitação profissional". Essa configuração baseava-se nas formas de controle e na crença de que a avaliação seria neutra e objetiva, dado seu caráter técnico (Sobrinho, 2004, p. 716).

De acordo com Luckesi (2011, p. 81), as práticas pedagógicas do tecnicismo estavam centradas na "exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento" os quais tinham como foco as questões de múltipla escolha, nas quais, cabia ao aluno marcar as respostas sem questionar os fundamentos da mesma. Nesse viés educacional, a avaliação passa a ser o ponto central do processo de ensino e aprendizagem, assim como a escola passou a ser avaliada mediante suas notas, e não o aprendizado dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se, "para a Pedagogia Tradicional, a questão central é aprender e, para a Pedagogia Nova, aprender a aprender, para a Tecnicista, o que importa é aprender a fazer" (Saviani, 2013, p. 384). Por isso, observa-se que as práticas avaliativas nessas pedagogias pouco contribuíram com o processo de ensino-aprendizagem, pois estavam mais direcionados a preparar os indivíduos a se adaptarem à ordem vigente, quer seja pela coerção ou pelo convencimento.

Os preceitos teórico-metodológicos dessas pedagogias também influenciaram a conformação das práticas avaliativas na Educação Infantil. Nesse sentido, conforme destaca Kramer (2006), a avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino constitui um conceito relativamente recente, cujas premissas ainda refletem a herança das pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista.

Na Pedagogia Tradicional, a Educação Infantil esteve relacionada a preceitos religiosos, com vistas à formação moral e disciplinar. Nesse cenário, as práticas escolares baseavam-se em treinamentos, e a "preparação" visaria à "aceleração" (das crianças das classes médias) ou à "compensação de carências" (das crianças das classes populares). A avaliação, nessa abordagem, caracterizou-se informalmente para o disciplinamento das crianças, com características de uma avaliação classificatória. Inclusive, em algumas instituições pré-escolares, a criança só poderia seguir para o Ensino Fundamental quando já estivesse alfabetizada. A Pedagogia Nova delineou práticas que valorizavam os interesses da criança e "a defesa da ideia do desenvolvimento natural; ênfase no caráter lúdico das atividades infantis". O aluno,

enquanto sujeito protagonista das atividades, é avaliado na sua subjetividade por meio da autoavaliação. A Pedagogia Tecnicista teve um maior foco nas práticas dos anos finais da Educação Básica, direcionadas à formação para o mercado de trabalho. No entanto, no final dos anos de 1960, as pesquisas sobre a Pré-escola, principalmente nos Estados Unidos, centraram no pensamento da criança e na influência da linguagem no rendimento escolar. Os resultados alcançados eram medidos com “testes de inteligência aplicados às crianças” (Kramer, 2006, p. 26-28).

Desse modo, no Brasil, as pedagogias desenvolvidas ao longo da história da educação têm usado a avaliação mais como instrumento de classificação e exclusão social do que propriamente como uma ferramenta que auxilie na qualificação da aprendizagem dos alunos. Esse viés avaliativo tem influência de fatores externos às práticas pedagógicas no âmbito escolar, colaborando com a reprodução das desigualdades sociais.

No âmbito escolar, desde a Educação Infantil, a avaliação deve apresentar-se como uma etapa indissociável do processo de ensino-aprendizagem, servindo, assim, de subsídio para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e da eficácia do trabalho pedagógico. Mas o que se percebe é que a avaliação tem desempenhado, na prática, “um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de controle e de poder”, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais (Vasconcellos, 2000, p. 42).

O caráter político da avaliação concretiza-se quando legitima a reprovação do aluno, com a finalidade de discriminação e seleção social, atendendo a um sistema econômico capitalista, mantendo, assim, as classes sociais, inclusive, bem-comportadas, sem conflitos aparentes. Assim, a reprovação e a aprovação automática apresentam-se com uma falsa ideia de qualificação, sendo usada como uma forte arma para a exclusão do acesso ao saber na medida em que separa os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”, mantendo, assim, as classes sociais (Vasconcellos, 2000, p. 29).

Luckesi (2011, p. 207) tece uma crítica contundente ao modo como a avaliação delineou um parâmetro de classificação no processo de ensino-aprendizagem e defende que a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar deve ser desenvolvida com o objetivo de “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal”, a partir do processo de ensino-aprendizagem, “e responder à sociedade pela qualidade do

trabalho educativo realizado". Esses dois aspectos tanto auxiliam a integração do educando consigo mesmo, ajudando-o a se apropriar dos conteúdos científicos e empíricos, como também responderia a uma necessidade social, considerando que, nesse contexto, a escola assume a função de socialização do conhecimento e a possibilidade para que os educandos criem suas estratégias para a apropriação da cultura.

Já para Libâneo (1994, p. 190), a avaliação deve ser vista como "uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo-a-passo o processo de ensino e aprendizagem". Nesta perspectiva, o professor deve estar sempre a rever e reorganizar suas práticas, pois a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor, como também de seus alunos.

Esses fatos históricos no campo da avaliação deram origem à forma como está estruturada na atualidade. Ainda hoje, existe um conflito entre a utilização de métodos quantitativos ou qualitativos que coloca na discussão a real finalidade da avaliação, especialmente na Educação Infantil, na qual, em muitas situações, ainda há um tabu sobre a necessidade de se avaliar nesse nível educacional.

A fomentação do amadurecimento pedagógico do docente é essencial para que suas práticas sejam baseadas em parâmetros igualitários e qualitativos, possibilitando uma avaliação individualizada e coerente. Dessa forma, a avaliação desencadeia-se como uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas, mas precisa cumprir as funções pedagógicas e didáticas. O problema não é aprovar ou reprovar, mas favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano. As mudanças que se exigem não são meramente técnicas, mas sim políticas e ideológicas, impondo o confronto com valores capitalistas que dominam a cultura escolar.

2.1 Tipos de avaliação

Quanto aos tipos de avaliação da aprendizagem na educação escolar, observa-se a existência de múltiplas abordagens que discutem o tema, apresentam diferentes propostas e suscitam debates de natureza teórica e prática. Partindo desse

entendimento, apresentamos, neste capítulo, alguns modelos e concepções de avaliação que atravessam o contexto educacional contemporâneo.

Perrenoud (1999, p. 36) analisa dois tipos de avaliação: a tradicional e a formativa. A avaliação tradicional produz e amplia as desigualdades, prejudicando o processo de aprendizagem ao tratar todos como iguais, não considerando as diferenças que são inerentes a uma sala de aula. Segundo o autor, “as hierarquias de excelência escolar teriam menos peso, durante a escolaridade e depois dela, se os principais interessados duvidassem da realidade de certas desigualdades que elas pretendem ‘refletir’, nem mais, nem menos”.

O segundo modelo, a avaliação formativa, não tem como foco a classificação ou a seleção dos estudantes, mas sim o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Diferentemente da lógica classificatória que permeia a avaliação somativa, a avaliação formativa busca compreender o percurso do aluno, identificando avanços, dificuldades e necessidades específicas, de modo a orientar intervenções pedagógicas mais adequadas. Para Perrenoud (1999, p. 164), esse tipo de avaliação “assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade”. Nessa perspectiva, a avaliação formativa, ao constituir-se como “instrumento de uma pedagogia diferenciada”, procura reduzir os efeitos excludentes da avaliação tradicional, propondo-se não apenas a mensurar resultados, mas a criar condições para que o maior número de alunos alcance a certificação. Isso implica em afastar as escalas irreversíveis de classificação e adiar ao máximo os processos de rotulação e exclusão.

Por sua vez, Luckesi (2011, p. 84-85) analisa três tipos de avaliação. O primeiro, a avaliação classificatória, como aquela apropriada para a manutenção de uma sociedade dividida em classes. Ela apresenta três características que se manifestam na medida em que é implementada: é disciplinadora quando o professor a usa para “domesticar” os alunos; julgadora quando separa os alunos bons dos maus; estigmatizadora quando os alunos que não alcançaram uma média de aprovação são excluídos e taxados pelos sujeitos da escola como “burros” ou com déficit intelectual. Qualquer que seja o adjetivo utilizado, o aluno é considerado inferior e inapto. O professor que utiliza (apenas) a avaliação classificatória assume atribuições autoritárias e disciplinadoras, cuja relação com os alunos se enquadra dentro de uma normatividade socialmente estabelecida por meio de múltiplas manifestações, das

quais se destacam as “armadilhas” nos testes, as questões surpresas para “pegar os despreparados” e os testes rápidos para derrubar os indisciplinados.

O segundo tipo de avaliação, a avaliação participativa, para Luckesi (2011, p. 118), está direcionado para o professor e para os alunos e “funcionaria como um meio de autocompreensão”, que não significa o “o espontaneísmo de certas condutas avaliativas”, mas o professor, com os instrumentos adequados, discutiria com os alunos o estado de sua aprendizagem, com o objetivo de chegarem juntos a um entendimento que aponte as dificuldades e as possibilidades de articulação entre o processo de ensino e a aprendizagem.

O terceiro modelo avaliativo proposto é a avaliação diagnóstica, cujo propósito é sondar o nível de conhecimento do aluno, fornecendo-lhe uma noção do nível cognitivo do aluno para que o professor possa traçar estratégias e investir no processo qualitativo, e não quantitativo, de forma que o aluno tenha um desempenho satisfatório. Logo, se “investimos no processo, o resultado da aprendizagem, manifestado pelo estudante vai ser qualificado em satisfatório ou em insatisfatório”. Enfim, “se for satisfatório está bem; porém, se for insatisfatório, há que se intervir para que a aprendizagem se manifeste satisfatória”. Para o autor, “a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas um instrumento de diagnóstico de sua situação”. Dessa forma, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, considerando decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (Luckesi, 2011, p. 63;115).

Dessa forma, propor a avaliação da aprendizagem e realizá-la exigem que ela seja uma ferramenta pedagógica para auxiliar no processo educativo, e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. Utilizada como ferramenta de diagnóstico, tem, por objetivo, a inclusão e a criação de condições para satisfazer o processo pedagógico. Para isso, a avaliação, interessada no desenvolvimento dos educandos, precisa assumir tanto a sua forma diagnóstica quanto seu caráter político.

Esse caráter de instrumento dialético, dado por Luckesi, o qual parte de um diagnóstico para o crescimento dos alunos, inserido em uma realidade histórica e política, está a serviço da pedagogia de transformação social, e não de sua conservação. O autor propõe, para superar os métodos avaliativos classificatórios, uma redefinição da ação pedagógica, pela qual o professor assumiria um posicionamento pedagógico claro e explícito, de tal modo que possa orientar,

diuturnamente, a prática no planejamento, na execução e na avaliação. Um segundo ponto a ser levado em consideração consiste na conscientização dos conceitos e no resgate da avaliação em sua essência constitutiva, que seria a transformação social (Luckesi, 2011).

Sobre os instrumentos, Luckesi (2000) afirma que, para ser correto, deveriam ser chamados de instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Os instrumentos utilizados pelos professores da Pré-escola necessitam manifestar qualidade satisfatória, a fim de “coletar os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar [...]. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino [...]. Caso contrário, as crianças podem ser qualificadas inadequadamente, deixando, consequentemente, de se desenvolverem conforme suas capacidades. O instrumento, se bem utilizado, fornece subsídios ao professor para planejar e executar atividades direcionadas às fragilidades da criança, de forma a ter melhor êxito, tanto no processo de ensino, quanto no processo de aprendizagem.

Desse modo, a avaliação, no âmbito da prática educacional, deve configurar-se como um processo essencialmente dialético, situado nas determinações históricas e políticas que estruturam o trabalho educativo. Longe de servir à reprodução de práticas autoritárias e seletivas, a avaliação precisa orientar-se pelo compromisso com a transformação social, rompendo com a lógica meritocrática e classificatória que, historicamente, tem operado como instrumento de exclusão e regulação dos sujeitos.

Superar os modelos tradicionais de avaliação — centrados no controle, na punição e na quantificação — exige a redefinição profunda da ação pedagógica. Tal processo implica que o professor assuma um posicionamento pedagógico crítico, consciente e explicitado, capaz de orientar, de forma contínua e intencional, o planejamento, a execução e a avaliação das práticas educativas. Em uma perspectiva histórico-crítica, avaliar significa compreender o estudante em seu movimento de aprendizagem, identificar mediações necessárias e intervir para que todos possam se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos, reafirmando o caráter emancipador da escola

2.2 Marcos legais da avaliação na Educação Infantil no Brasil

Após a década de 1980, começa-se a ser instituídos no Brasil os primeiros marcos legais que fazem referência explícita à Educação Infantil, consolidando-a gradualmente como direito da criança e dever do Estado. A Constituição Federal (CF) de 1988 representou uma mudança histórica nesse processo, ao redefinir o papel do poder público em relação à infância. No artigo 208, inciso IV, estabelece-se “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”, reconhecendo a indissociabilidade entre o educar e o cuidar e conferindo às creches e pré-escolas a função de instituições educativas, fundamentais para a formação integral das crianças pequenas.

Na sequência, a Emenda Constitucional n.º 14/1996 promoveu alterações nos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, reorganizando o sistema nacional de ensino público. Nela, o artigo 211, § 2º, definiu que os municípios atuariam prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, atribuindo a esses entes federativos a responsabilidade direta por essa etapa, o que representou um avanço em termos de descentralização, mas também impôs novos desafios no que diz respeito ao financiamento e à qualidade da oferta.

Posteriormente, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 representou um marco no processo de consolidação da Educação Infantil como direito social, ao ampliar de forma significativa a obrigatoriedade escolar. Até então, nenhuma etapa da Educação Infantil era contemplada nesse regime, permanecendo apenas como direito assegurado, mas não de cumprimento obrigatório pelo Estado. Com a alteração dos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, estabeleceu-se que a educação passaria a ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, garantindo, ainda, o atendimento àqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Esse avanço normativo conferiu novo regulamento jurídico à pré-escola, deslocando-a do campo do atendimento opcional para o da obrigatoriedade estatal, o que implicou não apenas a ampliação da oferta, mas também o reconhecimento da Educação Infantil como etapa fundamental para a formação integral e para a promoção da equidade educacional.

Outro marco fundamental para a educação brasileira foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996. Este documento normativo representou um avanço histórico no

reconhecimento da Educação Infantil como direito e como parte integrante da Educação Básica, resultado de lutas acumuladas ao longo de décadas em defesa da infância. No artigo 30, a LDB define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada em: “I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. Já o artigo 29, estabelece que essa etapa “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Ao inserir a Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, a LDB rompeu com a concepção assistencialista que historicamente marcou as práticas voltadas à infância, conferindo-lhe um novo estatuto jurídico-pedagógico e reafirmando a corresponsabilidade do Estado, da família e da sociedade em seu desenvolvimento integral.

Além de reconhecer essa etapa como parte integrante da Educação Básica, A LDB (1996) foi também o primeiro dispositivo legal a estabelecer uma orientação explícita sobre a avaliação da aprendizagem das crianças pequenas. No art. 31, determinou-se que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Tal disposição representou uma ruptura em relação às práticas escolares pautadas na lógica classificatória e excludente, ao enfatizar a observação e o registro contínuo como instrumentos pedagógicos voltados ao acompanhamento do desenvolvimento integral da criança.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1988, no seu primeiro volume, com vistas a nortear as práticas pedagógicas voltadas à primeira infância no cotidiano escolar, destacam que as instituições de Educação Infantil devem considerar as especificidades “afetivas, emocionais, sociais e cognitivas”, assim como as questões além do “cuidar e brincar, visando à formação das crianças para que sejam atuantes de forma crítica e no âmbito social” (Brasil, 1998, p. 13).

Esse documento normatizou, entre outros pontos, a avaliação da aprendizagem, presumindo, inclusive, que essa prática deveria ser sistemática e contínua, tendo como principal objetivo a melhoria da ação educativa. Esse entendimento sugere que a avaliação, pautada na “observação e no registro se constituem como os principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar

sua prática”, e essa ação auxilia os(as) professores(as) a refletirem sobre as condições de aprendizagem e as necessidades específicas das crianças (RCNEI, 1998, p. 58).

A Resolução nº 1, de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi outro dispositivo legal que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento, apesar de ter fundamentado os eixos norteadores para a elaboração das propostas curriculares, dos projetos pedagógicos e da prática na Educação Infantil, foi revogado pela resolução nº 5, de dezembro de 2009, que acrescentou os passos básicos para a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

Em relação ao processo avaliativo, as DCNEI definem que as instituições de Educação Infantil, devem criar os procedimentos necessários para acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, com o intuito de garantir a “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.” (Brasil, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, configura-se como um documento normativo que, embora apresente importantes avanços, também evidencia limites no que se refere à Educação Infantil. Ao ser instituída, a BNCC deu continuidade a princípios já presentes na Constituição Federal, na LDB, nos RCNEI e nas DCNEI, entre eles a compreensão da criança como sujeito histórico, social e protagonista de seu processo educativo.

O documento incorpora e amplia essa perspectiva ao estabelecer novos eixos estruturantes orientados para os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil. Entre esses direitos, destacam-se: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A BNCC organiza as diferentes linguagens e áreas do conhecimento em cinco Campos de Experiências, fundamentados na concepção de que a criança aprende a partir das interações e vivências construídas no contexto escolar. São eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017).

Assim, a BNCC reafirma a centralidade da experiência, da interação e da ludicidade na aprendizagem infantil, orientando práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como produtoras de cultura, capazes de interpretar, significar e transformar o mundo em que vivem.

No que se refere à avaliação, a BNCC não utiliza o termo de forma direta e recorrente. Em vez disso, adota expressões como “monitoramento das práticas pedagógicas” e “acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento”. Essa escolha terminológica revela uma concepção de avaliação que se distancia de práticas classificatórias e se aproxima de processos formativos, contínuos e contextualizados. De acordo com o documento, os avanços da aprendizagem manifestam-se em diferentes momentos e dimensões; por isso, a avaliação deve ser construída por meio de múltiplos registros, como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos. Esses instrumentos têm por finalidade evidenciar a progressão das crianças ao longo do período observado, sem qualquer intenção de seleção, promoção ou categorização em dicotomias como “aptas”/“não aptas”, “prontas”/“não prontas” ou “maduras”/“imaturas”. Avaliar, nesse contexto, significa reunir elementos que permitam reorganizar tempos, espaços e situações pedagógicas de modo a garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p. 37).

A BNCC enfatiza que a prática avaliativa na Educação Infantil deve fundamentar-se na observação sistemática. Conforme o documento, “o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (Brasil, 2017, p. 35). Esse enfoque reconhece a singularidade dos sujeitos e desloca a avaliação de uma lógica meramente classificatória para um processo de acompanhamento contínuo e intencional. Além disso, a BNCC destaca a importância da utilização de diferentes formas de registro, ampliando a compreensão da avaliação para além da observação direta. Assim, relatórios, portfólios, fotografias, produções gráficas e textuais — elaborados tanto pelos professores quanto pelas próprias crianças — passam a constituir instrumentos fundamentais na construção de evidências sobre o desenvolvimento infantil.

Embora a BNCC apresente uma perspectiva de avaliação centrada no acompanhamento contínuo e na observação sistemática, é necessário situar tal orientação no contexto mais amplo das políticas educacionais contemporâneas. Autores como Hoffmann (2012) e Luckesi (2011) defendem uma avaliação

comprometida com a construção de novas possibilidades de aprendizagem, fundamentada em processos dialógicos, diagnósticos e emancipadores. No entanto, a própria BNCC, ao mesmo tempo em que rejeita explicitamente práticas classificatórias, está inserida em uma lógica de políticas curriculares alinhadas a princípios gerenciais, padronizadores e de responsabilização — elementos que podem tensionar a prática avaliativa nas escolas. Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica destaca que a função social da escola é garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados, demandando uma avaliação que identifique mediações necessárias para que todos avancem. Assim, embora a BNCC avance ao valorizar registros qualitativos e a singularidade das crianças, sua implementação ocorre em um cenário marcado por contradições, exigindo do professor postura crítica para não reduzir a avaliação a meros procedimentos burocráticos ou a instrumentos de conformidade institucional.

Sendo assim, é necessário compreender a BNCC como produto das contradições sociais, políticas e econômicas que atravessam a educação brasileira. A ênfase na avaliação como “monitoramento” ou “acompanhamento” não pode ser analisada de forma isolada, pois está inserida em um contexto de reformas educacionais orientadas por interesses do capital, sobretudo a lógica da padronização curricular, da mensuração de resultados e da responsabilização. Assim, mesmo que o documento recuse, no discurso, práticas classificatórias que rotulam crianças como “aptas” ou “não aptas”, ele reforça uma estrutura de controle sobre o trabalho docente e sobre os processos de ensino-aprendizagem.

A BNCC revela a tensão entre duas forças: de um lado, a luta histórica dos trabalhadores da educação por uma prática pedagógica humanizadora, crítica e mediada pelo professor; de outro, a pressão de políticas neoliberais que buscam reduzir a educação a indicadores de desempenho e controle institucional. Sua implementação foi permeada por disputas políticas, acadêmicas e pedagógicas. Se, por um lado, setores progressistas reconheceram avanços, como a explicitação de direitos de aprendizagem e a rejeição da avaliação classificatória, por outro, críticas apontaram que o documento está atrelado a uma agenda de padronização curricular e responsabilização docente, alinhada a organismos internacionais e às políticas de avaliação em larga escala.

Assim, evidencia-se que, a BNCC, embora apresente em seu discurso uma proposta de avaliação voltada para o acompanhamento do desenvolvimento infantil,

está atravessada por contradições próprias da sociedade capitalista. As lutas empreendidas contra sua implementação são, portanto, parte de uma disputa maior pela concepção de educação: se como mercadoria regulada por padrões externos, ou como prática social comprometida com a emancipação humana.

Nessa direção, Kramer (2014, p. 22) evidencia que as pesquisas sobre a qualidade na Educação Infantil apontam condições precárias no cotidiano das instituições, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas e às interações estabelecidas entre crianças e professores. Os resultados de avaliações descritos em relatórios revelam uma predominância de análises centradas em conteúdos, em detrimento do desenvolvimento infantil, das ações e das produções das crianças. Além disso, observa-se a recorrência de processos de patologização, normatização de condutas, culpabilização das famílias, bem como a utilização de procedimentos de mensuração e comparação que fragilizam o caráter formativo da avaliação.

Para a autora, a avaliação na Educação Infantil deve fundamentar-se em “observações e registros sistemáticos” realizados pelos professores sobre as atividades das crianças. A observação, portanto, atende a múltiplos objetivos e pode ser qualificada mediante o uso de instrumentos específicos. Entre esses instrumentos, a autora destaca o “caderno de observações”, os “relatórios de avaliação” e os “calendários mensais individuais”, nos quais cada criança registra — por meio de escrita ou desenho — o que aprendeu ou a atividade de que mais gostou no dia. Já as fichas de avaliação, respondidas semestralmente, dependem da consistência e da continuidade desses registros para expressar, de forma significativa, o percurso de aprendizagem das crianças (*Ibid*, 1999, p. 96).

Nesse sentido, é necessário que as unidades de Educação Infantil organizem e preservem um dossiê de memória, contendo planos de aula, materiais utilizados nos temas trabalhados, relatórios, produções das crianças e demais registros construídos ao longo do processo pedagógico. Tal acervo constitui uma fonte essencial para consultas de professores e equipes técnicas em qualquer momento do ano, favorecendo a reflexão sobre as práticas, o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a reorientação das ações educativas (*Ibid*, 1999, p. 96).

Esses arquivos ajudam a registrar a memória do trabalho da equipe e os avanços de cada criança, oferecendo um material de consulta essencial para a proposta pedagógica da escola e do professor. Estes arquivos, combinados com as fichas avaliativas, oferecerem subsídios valiosos para a avaliação do que foi

trabalhado pelo professor e pela escola e fornecem uma história da avaliação, da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança.

Sendo assim, os instrumentos avaliativos na Pré-escola devem ser utilizados como ferramentas pedagógicas que permitam ao professor compreender tanto os avanços quanto as fragilidades apresentadas por cada criança. O instrumento, por si só, não avalia; ele apenas fornece indícios e dados que, analisados de forma criteriosa, podem qualificar o desempenho infantil e subsidiar decisões pedagógicas que reorganizem o trabalho educativo.

Hoffmann (2012) observa que os documentos orientadores da Educação Infantil, ainda que apresentem avanços conceituais, adotam implicitamente um modelo de avaliação classificatória herdado do ensino regular. Tal incoerência favorece a reprodução de práticas seletivas e comparativas nas instituições de Educação Infantil, especialmente quando o processo avaliativo passa a ser interpretado a partir de parâmetros típicos das etapas posteriores da educação básica. Em muitas instituições, essa distorção é ainda mais evidente: o ensino, a aprendizagem e a avaliação não ocupam centralidade no cotidiano pedagógico, sendo substituídos pelo preenchimento burocrático de formulários de rotina, controle de sono, alimentação e higiene. Nesses contextos, a avaliação reduz-se a um conjunto de registros formais que buscam demonstrar às famílias e à sociedade uma suposta seriedade e qualidade do trabalho realizado, sem, no entanto, revelar efetivamente o percurso de aprendizagem das crianças (Hoffmann, 2012, p. 11).

Compartilhando dessa análise, Godoi (2010, p. 41) admite que a avaliação, da maneira como está posta nas “práticas escolares [...]” é um instrumento de exclusão, podendo trazer consequências negativas às crianças”. Para superar essa realidade, a autora defende que a avaliação deve apoiar o trabalho do professor, favorecer o crescimento das crianças e respeitar suas especificidades, rompendo com métodos padronizados e insensíveis.

Diante dessas análises, evidencia-se que a Educação Infantil enfrenta inúmeros desafios para efetivar as orientações presentes nos documentos oficiais. Essa problemática é marcada, entre outros fatores, pela fragilidade na formação docente, pelos recursos didáticos e pedagógicos limitados — muitas vezes inadequados à faixa etária das crianças —, pelas estruturas físicas precárias e, especialmente, pelo uso de instrumentos avaliativos impregnados de pressupostos

que restringem, em vez de ampliar, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Esses desafios, contudo, não se explicam apenas pela organização pedagógica das instituições, mas refletem contradições estruturais das próprias políticas educacionais brasileiras. A avaliação na Educação Infantil, quando orientada por perspectivas técnico-burocráticas, tende a reforçar práticas de controle, normalização e responsabilização que pouco dialogam com a concepção de criança como sujeito histórico e produtor de cultura. À luz de referenciais críticos, como Luckesi (2011), Vasconcellos (2000), Hoffmann (2012), Kramer (1999) e da pedagogia histórico-crítica, torna-se evidente que uma avaliação verdadeiramente formativa demanda condições materiais, formação continuada e um projeto educativo comprometido com a emancipação humana. Assim, mais do que aprimorar instrumentos, é necessário enfrentar os limites impostos por políticas que, muitas vezes, priorizam a eficiência e a padronização em detrimento da singularidade das crianças e das reais necessidades dos professores. A construção de práticas avaliativas coerentes com os princípios da Educação Infantil requer, portanto, um movimento coletivo de resistência, reflexão e transformação, que reposicione a avaliação como espaço de diálogo, mediação e garantia do direito à aprendizagem.

3. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ATIVA: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS DO SABER ESPONTÂNEO

Desde os primórdios da humanidade, o modo como as pessoas aprendem tem sido objeto de questionamentos e investigações. Na tentativa de responder a essas inquietações, diversas teorias foram formuladas ao longo do tempo, cada qual buscando explicar o processo de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas. Os discursos educacionais que hoje predominam nas práticas pedagógicas são resultado de construções históricas, sociais e culturais que se acumularam ao longo dos séculos. Portanto, para compreender as concepções pedagógicas contemporâneas que orientam a educação das crianças, torna-se indispensável analisar seus fundamentos filosóficos e históricos, bem como as condições que possibilitaram sua emergência e consolidação.

A concepção sobre a infância e a criança são construções históricas e foram forjadas mediante as relações sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época. É possível identificar a presença de diferentes perspectivas quanto ao papel da criança no contexto social. Entre os séculos XII e XVII, por exemplo, não havia um sentimento de infância e de afeto em relação à criança enquanto ser constituído. Falava-se de um sentimento superficial, descrito pelo historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), como “paparicação”:

Era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 2015, p. 10).

Segundo Kramer (2006, p. 17-18), esse sentimento sobre a infância consistia em uma “consciência da particularidade infantil”, ou seja, aquilo que distinguia a criança do adulto. Com as mudanças sociais, os avanços da ciência e as novas formas de organização das comunidades, a partir do século XVII, surgiram novas concepções que percebiam a criança como um adulto em potencial, dotada de capacidades cognitivas. Nesse contexto social, dois aspectos contribuíram para esse novo tipo de definição: o primeiro diz respeito aos altos índices de mortalidade infantil, inclusive considerados como naturais, e, quando a criança sobrevivia, ela entrava diretamente

no mundo dos adultos. O segundo aspecto estava voltado para uma compreensão moderna de infância, o qual se subdivide em duas atitudes contraditórias: uma considerava a criança ingênua, inocente e graciosa, “paparicada”, e a outra tomava a criança como um ser imperfeito e incompleto, entretanto, necessitava da “moralização” e da educação elaborada para se desenvolver.

Dessa forma, o conceito de infância resultante das mudanças da sociedade e das novas estruturações familiares, nos séculos XVI e XVII, formava um duplo sentido acerca da criança: um que a resguardava da corrupção e do meio, e o outro mantinha a sua inocência, fortalecendo, com isso, seu caráter e sua razão. Esse conceito de criança, como ser inocente, perpassa até os dias atuais, correspondendo a um ideal abstrato determinado historicamente.

Com a reestruturação social e econômica na Europa entre os séculos XVII e XIX, delinearam-se novas alterações em relação às concepções da criança e da infância. Isso resultou com a emergência do modo de produção capitalista e, consequentemente, com a divisão social em classes, compondo um novo núcleo familiar urbano-industrial:

Na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade. Na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (Kramer, 2006, p. 19).

Assim, as definições acerca da infância a partir do século XVI foram reformuladas conceitualmente em função da reestruturação econômica, social e familiar. Com a modernidade, essas construções sociais e históricas tornaram-se categorias elementares e exigiram novas concepções de ensinamentos, de sociedade, de família, de escola e de paradigmas acerca da criança e da infância.

Essas mudanças são decorrentes das transformações desencadeadas, por um lado, pela crescente urbanização na transição do feudalismo para o capitalismo e, por outro lado, pelos avanços da ciência com novas alternativas para resguardar a infância, as quais propuseram instituições filantrópicas que priorizassem o educar das crianças na ordem moral e religiosa, não de qualquer forma, mas por meio de práticas de cuidado que voltassem suas adesões voluntárias às regras prescritas, devendo ser por elas seguidas, como descreve Dias (2008, p. 211):

No Século XIX, o sentimento de infância culpabilizada começa a ser substituído por um modelo universal de criança, vinculado a um ideal abstrato, fundando nas noções de inocência e moralização, [...] produz-se uma ideia de criança abstrata, frágil, inocente, indefesa, incapaz, incompleta, que precisa sofrer processos de socialização, mediante formação em instituições escolares, para poder tornar-se, no futuro, uma pessoa capaz de atuar na sociedade.

Esse cenário retratado nas grandes cidades europeias, dinamizado com o processo de industrialização, foi também onde surgiram os espaços de acolhimento para as crianças, distintos do ambiente familiar, e serviam para abrigá-las enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas.

Nesse percurso histórico-filosófico de construção de um novo paradigma sobre a infância, faz-se necessária a compreensão sobre educação da infância apontada por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pois a teoria construída pelo autor teve uma participação importante desse movimento de desenvolvimento do “sentimento de infância”. No século XVIII, o autor contrariou os ideais que apontavam a criança como um adulto em miniatura e sugeriu uma nova concepção, defendendo que ela tem uma natureza específica, criando, assim, um conceito de infância. Essa compreensão demonstra uma visão sensível a respeito da criança, reconhecendo-a como um indivíduo com particularidades próprias. Na perspectiva deste filósofo, a criança nasce boa, inocente, pura e livre para usufruir da infância, e é a sociedade que a corrompe. Partindo da ideia de que o homem é naturalmente bom e que, sendo má a educação dada pela sociedade, Rousseau propõe uma educação capaz de formar homens livres que prezem pelo bem comum. Para formar um homem livre, há apenas um meio: tratá-lo como um ser livre, respeitando a liberdade da criança.

Nessa perspectiva, a criança deve ser afastada de tudo que possa corrompê-la. Sendo assim, a natureza tem papel determinante para prepará-la para a vida, buscando não se deixar contaminar pela corrupção da sociedade. Conforme Rousseau (1999, p. 47), “o único hábito que devemos que a criança pegue é o de não contrariar nenhum”.

Rousseau, considerado como “[...] teórico da democracia liberal, propagou uma educação elitista para um indivíduo definido, seu aluno ideal, o “Emílio”. Não pensou na educação das massas, mas naqueles que conseguem “custear seu preceptor” (Santos, 2015, p. 86). Nesse viés, a proposta de Rousseau preconizava uma

educação pautada nos princípios humanistas, fundamentada na liberdade, na qual o ambiente e os elementos da natureza direcionavam o desenvolvimento infantil.

Em Emílio, Rousseau (1999) valoriza uma educação voltada para a vida, cujo principal impulso é a curiosidade. A educação preconizada pelo autor é constituída na desconfiança da sociedade impregnada de vícios e hipocrisia: “Se o homem é bom por natureza, segue-se que permanece assim enquanto nada de estranho o altere” (p. 178). A esse respeito, Rousseau (1999, p.91) argumenta:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; e termos jovens dou tores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...].

Rousseau fez críticas à educação destinadas às crianças de sua época, apontando uma realidade que reproduzia uma organização social, a qual, explicitamente, valorizava o adulto em detrimento da criança. Nesse contexto, Rousseau apresenta sua crítica ao método tradicional da pedagogia que apresentava um ensino autoritário, cuja relação professor-aluno baseava-se unicamente na transmissão autoritária de conhecimentos (Campos; Ramos, 2019).

A esse respeito, Cerizara (1990, p. 42) esclarece que “os educadores do tempo de Rousseau praticavam um ensino livresco e formal, preocupados com a disciplina e a memorização de conteúdos, sem levar em consideração as especificidades da infância”. Desse modo, na perspectiva educacional moderna, as ideias rousseauianas alertam para a “necessidade de se inverter a relação vertical existente entre o adulto e criança, tornando-a uma relação horizontal, na qual o adulto passa a ter o compromisso de perceber e respeitar a criança como tal” (Queiróz, 2010, p. 22).

A partir da obra Emílio, foi apresentado um novo olhar direcionado ao mundo infantil e uma redefinição da ideia de infância. Rousseau queria que a criança aprendesse a pensar, como um processo interno e natural, tornando-se, assim, precursor de uma nova perspectiva educacional. Para Aranha (2006), o pensador centralizou os interesses pedagógicos nas especificidades do aluno, e não mais no professor, provocando uma profunda mudança conceitual. Ao rejeitar o intelectualismo

livresco e repetitivo da escola tradicional vigente na época, Rousseau “revolucionou o conceito de educação ao valorizar a atividade da criança, tornando-a o centro do processo educativo” (p.207).

Nesse sentido, Suchodolski (2000) denomina a teoria educacional de Rousseau como os primórdios da Pedagogia da Existência, em que a educação é voltada à existência do homem, colocando a criança como central no processo educativo, por entender que a educação deve ter por base o desenvolvimento natural do educando. Logo, as ideias rousseauianas, especialmente a partir da obra *Emílio*, inauguraram um movimento renovador, pensando em um indivíduo ideal que constrói seu conhecimento por meio de necessidades, curiosidades e interesses individuais da criança.

Para Manacorda (2013, p. 240), essa nova perspectiva educacional, que classifica como “antropológica”, recoloca o problema da educação no desenvolvimento da criança, opondo-se à centralidade no processo de transmissão de conteúdos de formas fragmentadas e repetitivas. A perspectiva proposta por Rousseau (1999) contrapõe-se ao método catequético e aos estudos enciclopédicos, afirmindo a necessidade de ensinar coisas úteis, vivenciados a partir da curiosidade infantil. Para Rousseau, é necessário que o professor fique atento aos excessos e aos caprichos da criança, mas é importante deixá-la se desenvolver de acordo com suas vontades: “Fazendo sempre apenas o que lhe convém, logo ele só fará o que deve fazer, quando se tratar de seu interesse presente e sensível vereis toda a razão de que é capaz desenvolver-se bem melhor e de uma maneira bem mais apropriada a ela do que em estudos de pura especulação” (Rousseau, 1999, p. 140-141).

O naturalismo proposto por Rousseau está presente não apenas na ideia do “homem bom”, mas também em sua concepção educativa, na qual o conhecimento se revela por meio das sensações. A educação, a partir da necessidade, da experiência concreta, faz com que a criança consiga conhecer a si mesma e buscar seu bem-estar. As sensações, características da infância, transformam-se em juízo, e estas, em ideias na formação de um espírito sólido.

Com a concepção da formação naturalista deste “homem bom”, o autor não defende que as crianças se desenvolvam isoladamente. Ao contrário: aponta que é na infância que se constroem as bases para o pensamento racional:

Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. [...] logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (Rousseau, 1999, p. 97).

A perspectiva rousseauiana, especialmente a expressa por meio da obra *Emílio*, expõe a idealização de um novo homem e uma nova infância e sugere um novo modelo educativo, não mais preparatório para a vida em sociedade, mas uma educação que preconize uma formação a partir de sua natureza. Naturalmente justo e bom, Emílio conhece o mundo a partir das próprias necessidades, sem influência dos valores e da corrupção social, usufruindo de uma educação dos sentidos, o que resultaria, segundo Rousseau, na autonomia e moral. Desse modo, começa-se a pensar em um modelo educacional que respeite as particularidades da criança, que esta não é apenas um adulto em miniatura, mas que, se conduzido adequadamente, o desenvolvimento espontâneo de Emílio o tornaria bom, virtuoso e livre (Medina, 2011).

Além das influências de Rousseau na constituição do pensamento pedagógico sobre a importância de direcionar uma educação para a infância a partir de suas particularidades, outros teóricos, como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852), também tiveram grande influência no desenvolvimento de teorias educacionais destinadas à primeira infância.

A época em que esses dois pensadores viveram foi denominada, por Hobsbawm, de “Era das Revoluções” (1789 a 1848), pois foi atravessada pela Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as guerras napoleônicas e, encerrando o período, as Revoluções de 1848, que foram efervescentes na história. Estas revoluções que transformaram a humanidade marcaram o triunfo do capitalismo e da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal (Arce, 2002). Nesse contexto, a educação se estabelecia com um papel importante na formação dos indivíduos para se adequarem ao regime vigente, baseado no modelo liberal burguês.

Pestalozzi viveu sob a égide da Revolução Francesa, e os ideais Iluministas influenciaram sua concepção de mundo. Por outro lado, Froebel viveu na Alemanha contemporânea à Revolução Industrial. Os dois autores tiveram princípios religiosos como determinantes no desenvolvimento de suas teorias educacionais.

Nesse contexto conflituoso com guerras e miséria, frequentemente, crianças ficavam órfãs, e isso foi um fator que impulsionou Pestalozzi a direcionar seu trabalho educacional com crianças pobres. A partir do trabalho com tal público na cidade de Stanz, começou a se formar o ideal romântico de educação defendido pelo teórico. Nesta escola, “o convívio era baseado no amor e no bom exemplo, o autor era como um pai para seus pequenos alunos, a escola era vista como uma família”. O autor defendia que as decisões na escola deveriam ser tomadas em conjunto com as crianças. No que concerne à educação intelectual, “as coisas tinham de ter um significado para as crianças e ser baseadas em suas experiências cotidianas. [...] Para manter a atenção das crianças, utilizava-se muito das brincadeiras; as crianças podiam receber pouco conhecimento, entretanto, tinham muito o que investigar” (Arce, 2002, p. 65).

No romance “Leonardo e Gertrudes”, escrito por Pestalozzi, considerado pioneiro no gênero de romance de formação, a personagem principal é Gertrudes, uma mulher tida como ideal, por se tratar de uma figura meiga, sensata e guardadora da moral e dos bons costumes. Com isso, Pestalozzi evidencia ainda mais o papel da mulher na educação familiar. Leonardo e Gertrudes constitui “um marco dentro da literatura e das obras pedagógicas por representar de maneira clara os principais processos socioculturais da época” (Arce, 2002, p. 114).

Nesse contexto, a educação ideal, mostrada a partir de Gertrudes, visava possibilitar que o indivíduo olhasse para o interior e avaliasse suas atitudes com as outras pessoas. Outro fator presente e tido como fundamental em Gertrudes é que “era delegada também a função de desenvolver em seus filhos a destreza manual, a linguagem oral, além de ensinar-lhes a leitura, a escrita e o cálculo”, considerados por Pestalozzi importantíssimos para as classes mais baixas da população. Além disso, era fundamental que tudo deveria ser feito “a partir da prática cotidiana da família, tudo que fosse ensinado deveria ter alguma utilidade prática”. Para ele, “a vida cotidiana era a melhor sala de aula tanto que os filhos de Gertrudes eram crianças muito desenvolvidas e bem-educadas, pois a religião e a moral acompanhavam todo o seu processo educacional” (Arce, 2002, p. 111-112).

Para Pestalozzi, a educação deveria ter, como base, o desenvolvimento natural do ser humano, pois compreendia que o conhecimento se dá a partir dos sentidos, que leva a criança a conhecer-se e descobrir o mundo. O método didático, para ele, “consistia em partir da prática, por meio dos sentidos que deviam entrar em contato

direto com os objetos, para chegar depois ao pensamento, às ideias” (Soëtard, 2010, p. 35). Por isso, a percepção sensorial e a experiência sensorial, como processo ativo, são fundamentais no processo de conhecimento.

O autor aponta que o conhecimento advém da tríade número, forma e palavra, isto é, constitui três faculdades elementares, tais como: a faculdade da emissão de sons, a faculdade das percepções indeterminadas, reconhecimento das formas dos objetos e a faculdade das percepções determinadas, que nos permite o ato de contar e calcular. Preconiza que a “educação deveria seguir o desenvolvimento natural do ser humano, sendo dosada de acordo com cada estágio pelo qual o indivíduo passa até atingir a idade adulta” (Arce, 2002, p. 155). Nessa pedagogia, é possível possibilitar que a criança passe das noções “obscuras e confusas”, em um primeiro momento, “para as claras”, descobrindo o conhecimento que possuía e acrescentando novos dados ao mesmo. Caso contrário, “apenas deformamos o ser humano” (p.166). Ainda sobre o método preconizado pelo autor:

O método para obter bons resultados no processo educativo deveria partir do conhecido ao desconhecido; caminhar do concreto ao abstrato; acostumar a criança a fazer; não dizer à criança aquilo que ela pode descobrir por si mesma; seguir a ordem da natureza; dirigir a mente e os sentidos do particular ao geral, passando da visão intuitiva à compreensão geral, desenvolvendo nos educandos a capacidade de percepção e observação, mais do que a pura aquisição de conhecimentos (Soëtard, 2010, p. 35).

Portanto, a teoria desenvolvida por Pestalozzi critica “o excesso de abstrações que povoava o ensino de sua época, considerando desnecessária uma formação livresca e acadêmica”, acreditando que aprendeu mais na formação prática do que se tivesse “perdido anos em um banco universitário”, pois preconiza a prática e as atividades úteis para a vida do indivíduo. Nesta perspectiva, o foco do processo educacional é favorecer o desenvolvimento natural da criança, considerando suas particularidades. Então, um ensino mecânico desrespeita e fere a natureza infantil. Logo, “devemos deixar a natureza trabalhar no homem, fazer o seu serviço sem interferir, apenas auxiliar, observar e aguardar, procurando não deixar que nada desvie ou estrague este processo” (Arce, 2002, p. 172; 174).

Outro pensador importante no que concerne à educação para crianças é Friedrich Wilhelm August Froebel (1982-1852). Para esse autor, com sua teoria influenciada por sua concepção religiosa, a educação deveria estar alicerçada na

“Unidade Vital” (homem, Deus e natureza), e “os processos de “exteriorização e interiorização deveriam nortear qualquer metodologia que viesse a ser utilizada com as crianças”. Estes processos de exteriorização e interiorização precisam da ação para mediá-los, “necessitam de vida e atividade não de palavras e conceitos”. Froebel via, na exteriorização e na interiorização, a concretização de algo natural na criança. Para ele, o educador deveria estar sempre atento a esses dois processos, “pois toda a atividade externa da criança é fruto de sua atividade interna” (Arce, 2002, p. 180-181).

O teórico alemão tornou-se um educador que desenvolveu sua metodologia de trabalho a partir da prática, tendo como fundamento “[...] a criança como ser criativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 37). Para colocar essa concepção em prática, elegeu o jogo como instrumento fundamental para possibilitar que as crianças tivessem, por meio da educação, autoconhecimento.

Com essa proposta, em 1839, inaugurou, na cidade de Blankenburg, um instituto educativo nomeado de Instituto de Jogos e Ocupações, destinado a crianças e jogos. Esse Instituto viria a ser, no ano seguinte, o Jardim Geral da Infância Alemã ou, como ficou mais conhecido, Jardim de Infância (Kishimoto; Pinazza, 2007). A quantidade de instituição cresceu rapidamente:

[...] entre 1843 e 1844, foram fundadas mais de 40 instituições denominadas de Jardim de Infância na Alemanha. Os ‘jardins-de-infância’ são locais não só de recolhimento de crianças (abrigos), mas também espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades de grupo (canto), organizados por uma professora especializada que orienta as atividades, sem que estas jamais assumam uma forma orgânica e programática, como ocorre nas escolas. No jardim, é a ‘intuição das coisas’ que é colocada no centro da atividade, é o jogo que predomina. No jardim, existem canteiros e áreas verdes, de modo a estimular as mais variadas atividades na criança, sob a orientação do educador (Cambi, 1999, p. 426).

Por meio dessas instituições, pretendia-se reformar a educação pré-escolar e, por intermédio dela, reestruturar as famílias e os cuidados dedicados à infância, envolvendo uma relação entre as esferas pública e privada. Froebel acreditava que a educação ministrada no lar fomentaria a preguiça nas crianças. Já a educação promovida pelos jardins de infância possibilitaria um atendimento mais específico e com caráter pedagógico. Apesar de esse tipo de instituição ter possibilitado o

atendimento às crianças pequenas, essa iniciativa não foi estendida para os bebês, em razão de sua dependência materna e da alta taxa de mortalidade nesta faixa etária (Kuhlmann Jr. 2015, p. 109).

Com vistas a formar profissionais para trabalhar nessas entidades, Froebel iniciou cursos de formação de mulheres, as quais passaram a ser conhecidas como “jardineiras”. Para preservar os princípios que regiam sua teoria de aprender na prática, “afirma que a formação das jardineiras deveria se dar na prática, pois as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação segundo os princípios da pedagogia froebeliana.” (Arce, 2002, p. 75-76).

Assim como Pestalozzi, Froebel aponta que a mulher é uma educadora nata, pois desempenharia um papel central na Educação Infantil: “mulher/mãe já estaria naturalmente dotada de tudo o que se necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida” (Arce, 2002, p. 88). Essa concepção maternal atribuída a profissionais que desenvolvem trabalho educacional com crianças ainda reverbera na atualidade.

Em relação à criança, o autor, frequentemente, compara, em suas obras, que o desenvolvimento da criança “é como uma semente a ser cultivada”. Acredita que a criança pequena é uma semente que contém toda a humanidade, a essência espiritual do homem, por isso, orienta as mães a trabalharem o interior das crianças por meio dos sentidos, com atividades práticas que retratem o cotidiano, possibilitando a exteriorização do seu interior. Assim, a escola deve primar para que “esta semente de Deus na Terra, o ser humano, tenha uma vida pura e santa e seja capaz de louvar e glorificar o Criador”. Por isso, a escola deve favorecer o livre desenvolvimento da criança, orientando-a e guiando-a para o caminho correto, de modo a se desenvolverem em harmonia todas as usas potencialidades, na tríade: Natureza, Deus e a Humanidade (Arce, 2002, p.147;179).

Observa-se que, na perspectiva educacional froebeliana, para que as potencialidades das crianças sejam desenvolvidas em harmonia com a natureza, a humanidade e Deus, é preciso oportunizar o desenvolvimento livre e espontâneo infantil. Quanto ao adulto, cabe orientá-la, guiá-la no caminho correto. Portanto, a criança precisa ser deixada livre para manusear, explorar e agir sobre os objetos concretos, brinquedos e jogos. É necessário cultivar a espontaneidade desde a

primeira infância, só assim a criança desenvolverá o autoconhecimento e o autocontrole.

As concepções educacionais de Rousseau, Pestalozzi e Froebel foram fundamentais na constituição da teoria sobre o desenvolvimento natural e espontâneo da criança. Esses pensadores direcionaram um novo olhar para tal público. Como sujeitos históricos, foram influenciados por teorias, os contextos social, histórico, econômico e político de suas épocas, impulsionaram avanços, e as mudanças geradas estenderam-se para a vida cotidiana das pessoas. Sendo assim, “a ideologia burguesa adaptou os indivíduos ao modo produção capitalista com as idealizações da infância, maternidade e família” (Arce, 2002, p. 78).

Esses autores influenciaram outros teóricos no âmbito educacional e ajudaram a construir as bases de uma educação moderna. Um dos exemplos mais notáveis sob as influências dessa concepção de educação é John Dewey (1859-1952), filósofo e educador pragmatista que nasceu numa pequena cidade americana chamada Burlington. Dewey viveu num momento histórico singular devido ao intenso desenvolvimento industrial e comercial, contexto que estimulou iniciativas educacionais inovadoras.

Dewey foi um dos pioneiros do Movimento da Escola Nova, a qual surgiu no final do século XIX e início do século XX como uma resposta às abordagens tradicionais de ensino que prevaleciam na época. O escolanovismo buscava uma abordagem mais progressista e centrada no aluno, enfatizando a aprendizagem ativa, a experimentação e a conexão dos conteúdos com a vida cotidiana dos estudantes. Dewey defendia que a educação deveria ser uma experiência significativa e relevante para os alunos, relacionada aos seus interesses e necessidades. Dewey acreditava que a aprendizagem deveria ser baseada na experiência prática e na resolução de problemas, em vez de apenas na transmissão passiva de conhecimento.

No contexto de expansão industrial e populacional, a Escola Nova construiu uma crítica “contra o intelectualismo e o verbalismo da Escola Tradicional” [...] e sistematizou sua proposta metodológica direcionada “à estimulação de atividades espontânea e empíricas, com vistas à satisfação e as necessidades das crianças” (Saviani, 2013, p. 247).

Assim, uma das principais críticas de Dewey foi direcionada à metodologia desenvolvida pela pedagogia tradicional, que, para o autor, era mecânica e sem sentido para a criança, com uma imposição de cima para baixo, não proporcionando

o desenvolvimento individual dos alunos. Ele acreditava que a educação deveria ser relevante para as necessidades e interesses dos alunos, permitindo-lhes tornarem-se indivíduos completos e socialmente responsáveis.

Desse modo, para que as atividades educativas tenham um sentido para a criança, ela deve “aprender fazendo”, como afirma o autor: “alguém pode aprender fazendo coisas que não comprehende, [...]. Mas, se aprendemos, é só porque, depois do ato praticado, observamos resultados que antes não observáramos” (Dewey, 1979, p. 84).

Dewey acreditava que a educação não deveria ser um processo de transmissão passiva de conhecimento, mas sim um engajamento ativo do aluno com o mundo ao seu redor. Ele enfatizava que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos têm a oportunidade de explorar, experimentar e interagir com o ambiente, em vez de apenas receber informações de maneira passiva. Acreditava que as crianças são curiosas por natureza e que os educadores deveriam nutrir e aproveitar essa curiosidade intrínseca, criando ambientes educacionais que permitam a exploração e a descoberta. Apontava a espontaneidade como força motriz que direciona as crianças a se envolverem na realidade empírica de forma prática e curiosa.

Tratando-se de uma corrente que influenciou decisivamente a concepção de Dewey, o pragmatismo “deriva do grego pragma, cujo significado é ação, quer dizer prática e prático, enquanto condução para o pensamento desenvolver um significado. A condução partindo da ação leva à atitude empírica” (Palhano, 2011, p. 41). Essa corrente filosófica rompe com a metafísica na medida em que se aproxima do concreto, dos fatos e das ações, distanciando-se, dessa forma, das explicações baseadas “em razões *a priori*, dos princípios e sistemas fechados e fixados com pretensões ao absoluto e às origens” (Pinazza, 2007, p. 68).

Os princípios do pragmatismo determinaram a obra de Dewey e o direcionaram para a construção em uma perspectiva da lógica científica como instrumento de verdade. Na perspectiva de William James, há uma mudança de temperamento na filosofia a partir do pragmatismo, “o temperamento racionalista cede seu reinado ao temperamento empírico, ao método empírico de chegar à verdade” (James apud Pinazza, 2007, p. 12). Nessa perspectiva, há uma mudança naquilo que pode ser entendido como verdade absoluta. Nesse ponto, a verdade tem um valor prático, e as ideias as quais assimilamos, validamos e verificamos são aquelas consideradas verdadeiras. Portanto, “o método pragmático busca o significado, não como verdade

acabada, dogmática, porém, tenta extrair de cada palavra o seu valor de compra prática, ao trabalhá-la no campo da experiência" (Palhano, 2011, p. 42).

Para a corrente pragmatista, a ação educativa somente adquire sentido para a criança quando possui utilidade social; caso contrário, não pode ser considerada uma experiência formativa. Nessa perspectiva, o critério de utilidade torna-se central, pois, segundo Dewey, "o verdadeiro é útil", e o útil é aquilo que se articula às demandas concretas da vida social e contribui para o êxito do indivíduo em sua inserção no mundo. Assim, ação, prática e experiência constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano (PALHANO, 2011).

Influenciado pelos preceitos das ciências naturais, Dewey tomou a experiência como um dos conceitos estruturantes de sua obra. Para ele, a aprendizagem não deveria ser dissociada da vida cotidiana, mas integrada às práticas reais que constituem o cotidiano dos sujeitos. A educação, portanto, deveria ser essencialmente prática, envolvendo os alunos em situações concretas, significativas e socialmente relevantes. Sob essa ótica, Dewey concebe a experiência como um processo ativo e interativo, permanentemente em transformação, no qual o sujeito age sobre o ambiente e, simultaneamente, é afetado por ele. É nesse movimento contínuo que se moldam as formas de perceber o mundo, atribuir significados e aprender.

Além disso, Dewey atribuía centralidade à interação entre o indivíduo e o ambiente, compreendendo a experiência como um processo de transação contínua entre sujeito e objeto. Nesse movimento, a pessoa age sobre o meio e, simultaneamente, é transformada por ele, estabelecendo uma relação dinâmica e coformadora. Como sintetiza Teixeira (1973, p. 14), a experiência constitui "uma fase da natureza, uma formação de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados".

Dewey também enfatizava a necessidade da continuidade da experiência, pois via a aprendizagem como um processo contínuo. Desse modo, as novas experiências deveriam se conectar às anteriores, impulsionando a construção do conhecimento mais sólido e útil. Para ele, isso promove a compreensão profunda e duradoura, e não apenas uma simples memorização de informações isoladas e descontextualizadas. Desse modo, Pinazza (2007, p.72) esclarece sobre a ideia de experiência em Dewey:

A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos isoladamente, uma vez que não

recebemos passivamente as impressões dos objetos. Pelo contrário, as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação.

Vale ressaltar que, para Dewey, a experiência verdadeira é fruto da combinação da transformação que o meio nos faz modificar, bem como nas mudanças que podemos produzir no meio, e assim reciprocamente. No entanto, nem toda experiência é educativa, até porque a educação e a experiência não são termos equivalentes. Podemos ter experiências altamente deseducativas, ou seja, que possam bloquear ou distorcer o crescimento para a construção de novas experiências, conforme podemos observar nas reflexões de Dewey:

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas (Dewey, 1976, p. 14).

A educação deve estar fundamentada na vida e na experiência: são as experiências do presente que realmente nos preparam para viver o futuro. Nesse sentido, contesta a concepção de que a educação deve preparar para o futuro:

Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. É um erro, porém, supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito (Dewey, 1976, p. 41).

Nesse entendimento, o autor aponta que a educação só adquire significado para as crianças quando toma, como ponto de partida, o meio natural e social no qual elas vivem; é nessa articulação com o contexto real que se torna possível contribuir efetivamente para seu desenvolvimento. A esse respeito, Pinazza (2007, p. 80), interpretando Dewey, reforça que “é preciso garantir um ambiente educativo em que sejam criadas condições de um processo de investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias ideias sobre o problema”. Assim,

a aprendizagem ocorre quando o sujeito enfrenta e resolve os desafios que emergem das situações concretas em que está envolvido.

Desse modo, as principais contribuições da teoria de Dewey à educação referem-se à constituição de um método pedagógico centrado no aluno e na prática, mediante o qual se aprende a aprender conteúdos que tenham utilidade e relevância para a vida. Cabe à escola, portanto, organizar práticas coletivas e criar situações de cooperação, de modo a favorecer experiências compartilhadas e socialmente significativas. Em vez de lidar com as crianças de forma isolada, Dewey defende que o objetivo da instituição escolar deve ser ensinar a viver em comunidade, uma vez que o aprendizado se efetiva quando os estudantes são colocados diante de problemas reais — e, ao enfrentá-los, mobilizam reflexão, investigação e ação.

A abordagem educacional de Dewey teve um impacto significativo na Educação Infantil e em todo o sistema educacional. Pode-se afirmar que as teorias mais modernas da didática, como pedagogias ativas, construtivismo e as bases teóricas de diversos documentos educacionais, têm inspiração nas ideias do educador e sua concepção, segundo a qual todo aprendizado, todo conhecimento devem ter um fim prático. A criança precisa ter contato com objetos reais, agindo sobre eles para apreender e tecer relações. Isto é: para desenvolver-se, ela precisa de materiais concretos que a impulsionem a agir.

Portanto, a proposta pedagógica da pedagogia ativa de Dewey está centrada no aluno e intrinsecamente ligada à aprendizagem prática, à interação com o ambiente, à reflexão crítica sobre as vivências pessoais e ao desenvolvimento de experiências que tenham uma utilidade social. Ele acreditava que os indivíduos aprendem melhor quando estão engajados em atividades que despertam seu interesse e os levam a explorar e interagirativamente com o mundo ao seu redor. Isso não apenas promove a aprendizagem, mas também prepara os alunos para uma participação efetiva em uma sociedade democrática.

No mesmo contexto de transformações sociais, científicas e educacionais que marcaram o final do século XIX e o início do XX, destaca-se a contribuição de Maria Montessori (1870–1952), cuja proposta pedagógica emergiu como crítica às práticas tradicionais de ensino, centradas no disciplinamento, na repetição mecânica e na autoridade vertical do adulto sobre a criança. Médica, pesquisadora e profunda observadora da infância, Montessori desenvolveu sua teoria a partir de investigações sistemáticas sobre o desenvolvimento infantil, sobretudo com crianças pequenas e

em situação de vulnerabilidade social, o que conferiu solidez empírica ao seu trabalho. Como ela própria afirma: “devemos estudar a criança, compreender sua natureza e ajudá-la a desenvolver-se livremente” (Montessori, 1967, p. 59).

Inspirada pelo humanismo, pela biologia e pela psicologia experimental, Montessori concebia a criança como um sujeito ativo, competente e movido por um impulso interno para aprender. Embora dialogasse com a valorização rousseauiana da infância, aprofundou tal perspectiva ao formular o conceito de “mente absorvente”, segundo o qual a criança “absorve o ambiente como uma esponja, tomando para si tudo o que vê, ouve e experimenta” (Montessori, 1949, p. 37). Nessa concepção, o ambiente exerce papel determinante, pois organiza e orienta o desenvolvimento: “o ambiente deve ser preparado de modo que a criança encontre nele o que necessita para sua vida psíquica” (*Ibid*, 1967, p. 84).

A partir dessas bases, Montessori propõe o ambiente preparado, organizado de forma intencional, harmônica e acessível à criança, estruturado para favorecer autonomia, escolha e movimento livre. Do mesmo modo, introduz os materiais autocorretivos, concebidos para proporcionar experimentação e autoavaliação, reduzindo a dependência do julgamento do adulto.

Outro princípio fundamental é o da liberdade com responsabilidade, segundo o qual a criança escolhe atividades de acordo com seus interesses, exercitando autodisciplina, concentração e independência. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador sensível. Montessori ressalta: “o educador deve observar, não intervir” (Montessori, 1967, p. 15), intervindo apenas quando necessário para favorecer a aprendizagem. Assim, sua proposta rompe com práticas hierarquizantes e coercitivas, defendendo uma educação que promova autonomia, ordem interior, equilíbrio emocional e desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, a teoria montessoriana ocupa lugar estratégico no percurso histórico-filosófico da Educação Infantil. Representa um elo entre concepções românticas da infância — centradas na natureza e na espontaneidade — e as pedagogias ativas modernas, orientadas para a autonomia, a experiência e a participação da criança. Sua contribuição consolidou bases que influenciaram práticas educativas, currículos, políticas públicas e concepções contemporâneas de desenvolvimento infantil.

As concepções de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey e Montessori foram decisivas para a consolidação de uma nova compreensão sobre a infância e sobre os

processos educativos destinados às crianças pequenas. Esses pensadores contribuíram para deslocar o foco da transmissão mecânica de conteúdos — característica da pedagogia tradicional — para a valorização da criança como sujeito de direitos, ativa, curiosa e capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências. Embora formuladas em contextos históricos, sociais e culturais distintos, suas teorias convergem ao romper com paradigmas autoritários e ao instituir fundamentos que ainda hoje orientam tanto as práticas pedagógicas contemporâneas quanto os documentos normativos da Educação Infantil.

A produção teórica desses autores constituiu, no campo da pedagogia, referenciais fundamentais para a elaboração de concepções modernas de infância e de educação. Todos eles, de maneiras diversas, criticaram os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia tradicional, que desconsiderava as especificidades infantis e restringia o processo educativo à memorização, ao disciplinamento e à obediência. Um traço comum entre essas concepções é a adoção de um modelo biológico-naturalizante de desenvolvimento, segundo o qual a criança possui uma dinâmica própria de crescimento e aprendizagem. Nesse horizonte, caberia à educação escolar reconhecer a espontaneidade, a curiosidade e o interesse infantil como forças propulsoras de seu desenvolvimento.

Conforme Arce (2002), tais princípios serviram de base para teorias de caráter naturalizante, especialmente no caso das concepções românticas de Pestalozzi e Froebel, cujas ideias se estruturavam na relação entre Homem, Deus e Natureza. Nessa perspectiva, a formação da criança deveria orientar-se por princípios éticos, morais e religiosos, concebendo o desenvolvimento infantil como processo essencialmente harmonioso e espontâneo, a ser acompanhado e conduzido com sensibilidade pelo adulto.

Posteriormente, com o advento da Educação Nova, esse conjunto de princípios assumiu nova forma e articulação, alinhando-se às demandas do desenvolvimento econômico e social do período. Os pressupostos liberais da Escola Nova buscaram preparar indivíduos capazes de se adaptar às transformações sociais, resolver problemas e exercer autonomia intelectual, de modo coerente com o ideário de progresso e funcionalidade da sociedade industrial. O lema “aprender a aprender” sintetiza essa visão: cabe à criança construir os significados do mundo que a cerca por meio de um trabalho pedagógico que privilegia o lúdico, a experiência, a

investigação e as interações com pares e adultos em uma comunidade educativa que ultrapassa os limites da escola, envolvendo também as famílias e o entorno social.

.1 Papel do professor nas pedagogias ativas

O movimento da Escola Nova surgiu a partir de críticas dirigidas às práticas pedagógicas da Pedagogia Tradicional, caracterizadas pelo autoritarismo e pelo predomínio da transmissão mecânica de conteúdos. Nesse modelo, cabia ao professor a função central de depositar conhecimentos prontos e livrescos, enquanto aos alunos restava a tarefa de memorizar passivamente informações desvinculadas da prática social. Tratava-se, portanto, de um ensino descontextualizado da realidade dos sujeitos, distante das necessidades concretas da vida dos estudantes.

Nesse cenário, a Pedagogia Nova consolida-se como um conjunto de princípios e teorias pedagógicas que orientaram reformas educacionais em diferentes países. Fundamentado nos avanços das ciências contemporâneas – como a psicologia, a sociologia e a biologia –, o escolanovismo propôs uma nova compreensão acerca da criança, do processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, do papel desempenhado por alunos e professores. Nesse contexto, emergiram propostas inovadoras que redefiniram métodos, técnicas de ensino, formas de avaliação e modos de organização curricular, estabelecendo as bases para uma pedagogia centrada na atividade, na experiência e no protagonismo discente (Lourenço Filho, 1978).

As pedagogias ativas, inspiradas nos princípios da Educação Nova, promoveram uma mudança significativa na compreensão do papel do professor. Este deixa de ser visto como mero transmissor de conteúdos, como era na pedagogia tradicional, para assumir a função de orientador e facilitador do processo de aprendizagem. Fundamentadas nas contribuições de Dewey e Piaget, entre outros autores, tais abordagens reconhecem a criança como sujeito ativo, capaz de aprender por meio da experiência, da investigação e da resolução de problemas articulados à sua realidade social.

Nessa perspectiva, o professor é responsável por planejar e organizar situações de aprendizagem que tenham sentido para a vida da criança, articulando saberes escolares com suas experiências prévias, propondo desafios que estimulem a reflexão, favorecendo a interdisciplinaridade. Na pedagogia de projetos, os projetos

de trabalho e a aprendizagem baseada em projetos (ABP) são exemplos de metodologias que se vinculam a esse paradigma e que evidenciam a necessidade de uma educação voltada à autonomia, ao pensamento crítico, à cooperação e ao protagonismo discente.

Para Dewey (1976, p. 55), a educação escolar deve atender às necessidades e aos interesses dos alunos, inserindo-os em atividades relacionadas ao seu estágio de desenvolvimento e às suas curiosidades individuais. Ao compreender a experiência como processo social, Dewey sustenta que “o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo”. Dessa forma, o processo educativo torna-se centrado no aluno, que passa a ocupar um lugar ativo e protagonista na construção de seu conhecimento.

Nessa direção, Zabala (1998, p. 148) ressalta que Dewey rompeu com o “intelectualismo dominante no ensino ao defender uma prática educativa pautada na ação, na iniciativa individual e no aprender fazendo”. A experiência, os interesses e a democracia tornam-se elementos estruturantes de sua proposta. Por outro lado, Freinet, herdeiro dessa tradição, introduz o princípio do *tateio experimental*, segundo o qual “a criança aprende explorando, errando, testando hipóteses e reconstruindo saberes, o que transforma a escola em espaço de cooperação e de investigação coletiva” (Zabala, 1998, p. 150).

Libâneo (2002) acrescenta que a Escola Nova buscou articular as necessidades individuais ao meio social, deslocando o foco do ensino centrado no professor para a aprendizagem ativa dos alunos. Com isso, atribuiu ao docente o papel de facilitador da aprendizagem, que cria condições para que os estudantes descubram, investiguem e aprendam por si mesmos, em contraste com a Pedagogia Tradicional, marcada pela transmissão passiva de conteúdos prontos.

De acordo com Vasconcelos (1996, p. 257), “o Movimento da Escola Nova buscou nas ciências biológicas, sociológicas e psicológicas os fundamentos para a construção de uma ação pedagógica que colocasse o aluno no centro do processo educacional”. Embora tenha abrigado diferentes propostas e metodologias, o movimento se estruturou em torno de princípios gerais comuns, que se contrapunham ao modelo transmissivo e conteudista da escola tradicional. Conforme destaca o autor (1996, p. 62-63), os avanços da psicologia e da pedagogia, desde o início do século XX, forneceram base teórica para sustentar a centralidade do aluno na aprendizagem, “reforçando a ideia de que o conhecimento se constrói a partir da experiência e da

atividade do sujeito, em oposição à concepção passiva de ensino característica do paradigma tradicional”.

Para Vasconcelos (1996, p. 31), a valorização da psicologia como ciência de referência para a educação promoveu a ampliação dos investimentos nesse campo, destacando-se a criação de laboratórios de psicologia e psicopedagogia voltados à reorientação do trabalho pedagógico. O autor observa que os “educadores progressistas brasileiros daquele período defendiam uma educação renovada”, o que exigia a incorporação de novos elementos teóricos e metodológicos capazes de responder às transformações científicas e sociais em curso. Nesse contexto, uma das propostas mais significativas para a reorganização da instituição escolar pública foi a adoção de um caráter psicopedagógico, sustentado por uma nova concepção de infância. A criança passou, então, a ser reconhecida como “sujeito ativo no processo de aprendizagem”, em sintonia com os pressupostos da escola ativa e com os princípios pedagógicos que buscavam romper com o modelo tradicional de ensino (1996, p. 27).

É nesse cenário que as ideias de Piaget se incorporaram às concepções de educação ativa. Nesse sentido, Baptista (2012, p. 43-44) acentua que, no Brasil, a aproximação entre “o pensamento de Dewey e Piaget deve-se ao fato de que ambos são defensores da utilização do mesmo modelo de interação entre o organismo e o meioambiente”, de perspectiva biológica, e que ambos são representantes da escola ativa, o que favoreceu a apropriação, pela Escola Nova, do “pragmatismo deweyano e da psicologia piagetiana”.

Sendo assim, a teoria construtivista de Piaget reforça e dá sustentação psicológica às pedagogias ativas, ao compreender o conhecimento como um processo de construção contínua, e não como simples acumulação de informações. Na perspectiva piagetiana, o professor é um facilitador que organiza ambientes e cria situações desafiadoras que possibilitam ao aluno construir e reconstruir conceitos. Para Piaget (1975), cabe ao professor estimular a pesquisa, o esforço e a problematização, criando condições para que o aluno investigue, raciocine e confronte suas hipóteses com o conhecimento sistematizado.

Como afirma Lima (1976, p. 93), a função do professor assemelha-se à de um “agente catalítico em uma reação química: sua presença é indispensável, mas é o próprio aluno que realiza o processo de desenvolvimento”. A ação docente, nesse viés, deve provocar desequilíbrios cognitivos que impulsionem o pensamento e

favoreçam a reorganização das estruturas mentais. Sendo assim, para essa perspectiva, “o professor não ensina, ele ajuda o aluno a aprender” (Lima, 1976, p. 15).

Assim, segundo Delval (2007, p. 218), ao professor, “não basta conhecer o conteúdo das matérias, mas há que se conhecer também aos alunos e ser capaz de criar situações de aprendizagem”. Logo, o “ contato da criança com o professor é algo indispensável que contribui muito para o seu desenvolvimento”, uma vez que “o professor desempenha três funções fundamentais: é um modelo para o aluno, é um animador social e é um criador de situações de aprendizagem”.

O erro, nesse processo, não é interpretado como falha, mas como indicador do nível cognitivo do sujeito, revelando tanto suas dificuldades quanto suas potencialidades. Essa concepção amplia a função docente, que não se restringe ao domínio dos conteúdos disciplinares, mas exige também o conhecimento dos modos de aprender dos alunos e a capacidade de criar situações de aprendizagem

Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 78) observa que, ao professor, cabe oferecer a orientação necessária para que os alunos explorem os objetivos propostos sem soluções prontas, assegurando que as situações didáticas sejam verdadeiramente desafiadoras. Essa concepção é corroborada por Lima (1976, p. 227), que compara o papel do professor ao de um técnico de futebol: “ele não joga, mas orienta, organiza estratégias, anima e propõe metodologias que auxiliam os alunos a aprender a jogar, isto é, a aprender a aprender”.

Nas pedagogias ativas, portanto, o papel do professor é ressignificado: deixa de ser a figura central que transmite conteúdos para tornar-se facilitador, animador e organizador de experiências que favoreçam a autonomia, a cooperação e a construção do conhecimento. Essa função, longe de ser simplificada, exige ainda mais do professor: domínio teórico-metodológico, sensibilidade pedagógica, capacidade de planejamento e reconhecimento das experiências sociais e culturais dos alunos.

Assim, o professor é compreendido como um técnico da aprendizagem, responsável por criar as condições necessárias para que os alunos aprendam a aprender e se tornem protagonistas do próprio processo de desenvolvimento intelectual, social e cultural.

3.1.1 Educação ativa: papel do professor de Educação Infantil

A Educação Infantil no Brasil avançou significativamente nas últimas décadas, tanto no campo dos marcos legais quanto na ampliação do atendimento. Esses progressos decorreram de mobilizações sociais e políticas em defesa do direito das crianças de 0 a 5 anos a uma educação pública de qualidade, capaz de respeitar suas especificidades e necessidades.

Nesse contexto, sobretudo a partir da década de 1980, consolidou-se um campo de estudos e pesquisas voltado à constituição de uma pedagogia própria para a Educação Infantil. As concepções atuais, representadas pela Pedagogia da Infância, têm raízes epistemológicas nas pedagogias ativas – com destaque para Dewey e Piaget, pilares da Escola Nova –, além de diálogos com a Sociologia da Infância. Essas abordagens enfatizam a centralidade da criança no processo educativo, reconhecendo-a como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista da própria aprendizagem.

Enquanto o escolanovismo rompeu com a pedagogia tradicional ao valorizar o papel ativo do aluno frente a uma metodologia antes centrada na transmissão de conteúdos, a Sociologia da Infância ampliou esse olhar ao compreender a criança como categoria social, inserida em contextos culturais, históricos e políticos que moldam suas formas de ser e agir. Tal perspectiva tornou-se um dos principais aportes teórico-metodológicos da Pedagogia da Infância, pois possibilita compreender as especificidades da primeira infância e propor práticas educativas que respeitem sua heterogeneidade.

O intuito desse campo está centrado na defesa do protagonismo infantil e na valorização da criança como produtora de cultura, devendo ser respeitada em toda a sua dimensão humana. Como sintetizam Buss-Simão e Rocha (2017, p. 91):

[...] reconhecer as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Como construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando que classe social, etnia, gênero e religião são fatores determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas.

Assim, a Pedagogia da Infância propõe práticas que concebam a criança não como um “aluno em miniatura” ou mero reproduutor de rotinas escolares, mas como

sujeito ativo que aprende por meio de interações, brincadeiras e múltiplas linguagens. Nesse sentido, Kishimoto (2007) alerta que o modelo escolar tradicional representa uma violência simbólica à infância, pois práticas disciplinadoras e instrucionais restringem a liberdade, a espontaneidade e o direito de vivenciar plenamente essa etapa da vida.

Desse modo, as práticas pedagógicas na Educação Infantil não podem reproduzir os modelos do Ensino Fundamental. O objetivo central é articular o cuidar e o educar em uma perspectiva integral, evitando que a educação das crianças pequenas seja reduzida ao aspecto cognitivo ou à antecipação de conteúdos escolares. Nesse sentido, Rocha (1999, p.48) prefere utilizar o termo “educar” a usar “ensinar”. A autora justifica que a palavra “educar” tem um sentido mais amplo, tendo em vista que esse termo abarcaria “além da dimensão cognitiva, as dimensões expressivas, lúdicas, criativas, afetivas, nutricional, médica, sexual”. Em contrapartida, “ensinar” está mais relacionado ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Assim, a autora faz essa diferenciação:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (Rocha, 1999, p. 70).

Nesse mesmo sentido, Faria (2005) critica a escolarização precoce, argumentando que tal prática transforma a primeira infância em preparação para etapas posteriores da escolarização, esvaziando seu caráter próprio. Para a autora, é preciso romper com uma Educação Infantil meramente antecipatória e reafirmar seu papel específico: espaço de experiências educativas significativas, que ampliem as formas de ser, conviver e aprender.

Portanto, a Pedagogia da Infância sustenta uma concepção de educação ativa e não escolarizante, que coloca no centro o protagonismo da criança, as práticas de escuta, a valorização das culturas infantis e a promoção da cidadania desde os primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, o papel do professor na Educação Infantil é redimensionado: cabe-lhe organizar ambientes de aprendizagem que favoreçam a

autonomia, a experimentação e a interação social, atuando como facilitador do processo educativo. Longe de transmitir conteúdos prontos, o professor se coloca como parceiro das crianças, ajudando-as a levantar hipóteses, resolver problemas, explorar linguagens e construir sentidos para suas experiências.

Assim, o papel docente nas pedagogias ativas vai além da dimensão instrucional, trata-se de promover processos educativos que assegurem às crianças o direito de viver plenamente sua infância, em toda sua complexidade, ludicidade e potência transformadora.

3.2 Avaliação na educação ativa: implicações na Educação Infantil

No início do século XX, o Brasil passou por transformações significativas, impulsionadas pelo avanço da industrialização e pelo processo de urbanização. Tais mudanças, intrinsecamente ligadas ao modo de produção capitalista, repercutiram diretamente no campo educacional, impondo a necessidade de uma formação que priorizasse o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas adequadas ao novo contexto socioeconômico. Nesse cenário, emergiu e se consolidou o movimento da Escola Nova, cujas primeiras formulações se estruturaram a partir de críticas contundentes à pedagogia tradicional, sobretudo em relação às concepções pedagógicas e avaliativas. A pedagogia tradicional entendia a avaliação como instrumento de exclusão social, de ordenamento e disciplinamento, utilizando-a como mecanismo de controle comportamental, religioso e moral dos estudantes.

Em contrapartida, a Escola Nova propôs uma concepção inovadora de avaliação, articulada ao princípio do “aprender fazendo” e voltada para o acompanhamento processual da aprendizagem. Nessa perspectiva, valorizava-se a experiência concreta, a autoavaliação e a análise qualitativa dos avanços individuais, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Assim, a avaliação deixava de cumprir uma função punitiva e classificatória para assumir um papel formativo, voltado ao desenvolvimento integral do estudante e à sua inserção crítica no meio social.

A consolidação dessa nova concepção de avaliação, proposta pela Escola Nova, foi fortemente influenciada pelos estudos de John Dewey e Jean Piaget, que deslocaram o foco do processo educativo da memorização mecânica para a

experiência concreta e a construção ativa do conhecimento. Dewey (1979) defendia que a escola deveria preparar o estudante para a vida em sociedade, promovendo situações de aprendizagem que estimulassem a investigação, a resolução de problemas e a reflexão crítica. Nessa perspectiva, a avaliação não poderia restringir-se à verificação de resultados finais, mas deveria acompanhar o processo de aprendizagem em sua totalidade, valorizando os erros como parte constitutiva do desenvolvimento intelectual.

Piaget (1975), por sua vez, ao teorizar sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo, contribuiu para fundamentar uma prática avaliativa que reconhecesse a criança como sujeito ativo, capaz de elaborar hipóteses, testar soluções e construir conhecimento a partir da interação com o meio. Essa visão rompeu com a concepção tradicional de avaliação como medida estática e classificatória, reforçando o caráter dinâmico e processual da aprendizagem.

Tais princípios desenvolvidos pelo construtivismo compreendem a avaliação como instrumento regulador do processo de ensino-aprendizagem. Sob essa ótica, avaliar significa orientar e acompanhar o percurso formativo do estudante, assegurando condições para que desenvolva autonomia, criticidade e capacidade de transformar sua realidade. Assim, a avaliação formativa, enquanto herdeira direta da Escola Nova, passou a ser entendida como prática pedagógica essencial à efetivação das pedagogias ativas, estabelecendo vínculos entre teoria e prática, sujeito e meio, escola e sociedade. Sendo assim, o princípio do “aprender fazendo” valorizava a curiosidade, os experimentos e as descobertas, favorecendo a resolução de problemas do meio natural e social e promovendo a autonomia por meio da autoaprendizagem (Saviani, 2013).

Ao privilegiar o processo em detrimento do resultado final, a avaliação formativa passou a ser compreendida como instrumento pedagógico capaz de favorecer a regulação da aprendizagem, identificar dificuldades e potencializar as capacidades dos estudantes. Além de assumir um caráter emancipador, ao reconhecer o aluno como sujeito ativo e participante do processo educativo, essa perspectiva também atribui ao professor a função de agente reflexivo, responsável por construir estratégias avaliativas que dialoguem com a realidade social.

Nesse contexto, a avaliação deixou de ser compreendida apenas como verificação de resultados para assumir o papel de acompanhamento das capacidades individuais de interpretar experiências, elaborar hipóteses e produzir conclusões

próprias. Nessa nova concepção, Vasconcelos (2000) destaca a autoavaliação como instrumento privilegiado, por possibilitar a observação de aspectos qualitativos da aprendizagem, como atitudes, espontaneidade, curiosidade e esforço. Esse processo oferece às crianças a oportunidade de expressar de forma autônoma os conhecimentos adquiridos, consolidando a avaliação como parte integrante da construção ativa do saber.

Essa concepção defendeu uma prática avaliativa que respeitasse a expressão infantil e as diferentes formas de manifestação de ideias. Nesse sentido, Libâneo (2002) destaca os passos básicos do método ativo:

[...] a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida (Libâneo, 2002, p. 26).

No mesmo horizonte, experiências de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) trouxeram novas possibilidades de avaliação, como a autoavaliação e a avaliação por pares. Bender (2014) observa que esse modelo amplia a compreensão conceitual e aproxima a prática pedagógica das exigências do mundo do trabalho contemporâneo, em que a colaboração, a reflexão e a autorregulação são competências centrais. Desse modo, “as avaliações na ABP incluem várias alternativas, como autoavaliação, avaliação de colegas ou reflexões pessoais, pois são bastante comuns em muitos ambientes de trabalho da atualidade” (Bender, 2014, p. 130).

No contexto brasileiro, os princípios herdados da Escola Nova encontraram ressonância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), que marcou um avanço significativo ao reconhecer a avaliação como parte integrante e contínua do processo de ensino-aprendizagem. Ao menos em termos normativos, a legislação rompeu com a lógica meramente classificatória e excluente, propondo uma avaliação que privilegie o acompanhamento, a recuperação contínua e a valorização das potencialidades dos estudantes.

Nesse horizonte, Perrenoud (1999) reforça que a avaliação formativa deve ser entendida como prática reguladora, voltada não apenas a mensurar desempenhos,

mas a apoiar o aluno em seu processo de aprendizagem, ajustando os percursos pedagógicos às suas necessidades. Perrenoud sustenta que a avaliação, quando concebida de forma formativa, assume caráter emancipatório, uma vez que oferece ao estudante a possibilidade de compreender seus erros, superar dificuldades e construir progressivamente sua autonomia intelectual. Zabala (1998), por sua vez, reforça que a avaliação deve ultrapassar a função meramente classificatória, constituindo-se em um processo planejado e contínuo, que utiliza múltiplos instrumentos e linguagens para favorecer a autonomia e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

Hadjí (2001) enfatiza que a prática da avaliação formativa exige flexibilidade didática, de modo a contemplar as diferentes necessidades dos estudantes e possibilitar a regulação contínua da aprendizagem. Em consonância, Hoffmann (1994) acrescenta que tal prática deve assumir uma dimensão reflexiva e dialógica, estimulando a participação ativa dos educandos no processo avaliativo. Para a autora, a avaliação não deve limitar-se à verificação de resultados, mas constituir-se em oportunidade para que os estudantes pensem criticamente sobre suas aprendizagens, reconhecendo erros como parte do percurso formativo e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

A perspectiva reflexiva e dialógica defendida por Hoffmann (1994) encontra respaldo nas pedagogias ativas, nas quais o professor atua como mediador de experiências, criando situações de aprendizagem que desafiam a criança a explorar, questionar, experimentar e construir significados. Dessa forma, a avaliação formativa favorece que as crianças se reconheçam como sujeitos capazes de aprender, interagir e transformar o meio em que vivem.

A incorporação dos princípios da avaliação formativa ao contexto brasileiro, sobretudo após a LDB nº 9394/96, também impactou diretamente a Educação Infantil, etapa que passou a ser reconhecida como parte integrante da Educação Básica e, portanto, regida pelos mesmos princípios de acompanhamento contínuo e respeito ao desenvolvimento integral da criança. Nessa etapa educacional, a avaliação não pode assumir um caráter classificatório ou seletivo, uma vez que seu objetivo central não é a aferição de conteúdos, mas a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que se expressam nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas linguagens infantis.

No contexto da Educação Infantil, esses princípios da avaliação formativa assumem relevância particular, pois a prática pedagógica se orienta pela escuta atenta, pela observação sistemática e pela valorização das múltiplas linguagens infantis. Assim, ao invés de centrar-se em resultados prontos, a avaliação, nessa etapa educacional, deve acompanhar o processo de aprendizagem em sua dimensão integral, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Trata-se de deslocar o foco da avaliação do desempenho escolar para a interpretação das experiências vividas pelas crianças em seus contextos educativos.

Nesse contexto, Rocha e Buss-Simão (2017) ressaltam que a auscultação das crianças é condição essencial para a prática pedagógica, permitindo ao professor reorientar suas ações de acordo com os interesses, conquistas e necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, a avaliação valoriza múltiplas linguagens infantis – verbais, corporais, gestuais, visuais e lúdicas –, reconhecendo a diversidade das formas de expressão.

Portanto, a perspectiva ativa, ao assumir a avaliação como processo contínuo, formativo, ao mesmo tempo em que dá ênfase à autoavaliação, reafirma o direito das crianças a uma educação que respeite suas especificidades e lhes possibilite viver plenamente a infância, em sua dimensão criativa, participativa e transformadora.

4. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o voluntarismo da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi elaborada por Saviani no início da década de 1980, com o propósito de superar as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista e se afastar das teorias Crítico-Reprodutivistas, pelo caráter acrítico da história da educação. Para esse autor, os crítico-reprodutivistas tiveram importância relevante para a educação brasileira, ao definirem que a escola é determinada socialmente, fundada no modo de produção capitalista, cujas classes possuem interesses antagônicos. No entanto, essa teoria limitou-se a “teorizar sobre a educação, [...] fato que desconsiderou as contradições internas do processo educacional” (Saviani, 2008, p. 25).

Saviani não abordou a educação como determinante principal das transformações sociais, mas a reconhece como um elemento secundário e determinado. Nesse contexto, ele chama a atenção para não cairmos em uma análise reproduтивista, tal como o fizerem Bourdieu, Passaron, Althusser, Baudelot e Establet, ao definirem o sistema de ensino como um instrumento de violência simbólica e material, unidirecional, mantido pelos aparelhos ideológicos de Estado.

A proposta didática e metodológica da PHC se diferencia das teorias reproduтивistas pelo fato de conceber a relação dialética entre a educação e a sociedade com base no seu desenvolvimento histórico e objetivo, na qual a educação tem como função “dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. Os seus pressupostos estão direcionados para a emancipação humana das camadas populares e garantia de ensino de qualidade para a classe trabalhadora (Saviani, 2008, p. 26).

A PHC defende a extensão do ensino público formal, a valorização dos conteúdos de ensino e o papel do professor, em uma nova relação com os alunos, tendo, como ponto de partida, a prática social. Em termos históricos e filosóficos, a base da PHC é o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, cujos fundamentos apontam para a compreensão da história, a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais e da existência humana. A esse respeito, Saviani justifica que, para explicar a problemática educativa a partir desse

enfoque teórico, leva em consideração os aspectos ontológicos e gnosiológicos, e, nesta relação, a lógica dialética articula a construção do conhecimento que parte da realidade empírica, supera as abstrações da realidade concreta e culmina com a sistematização do pensamento. Essa base de apoio de Saviani implica compreender a realidade escolar como resultado das contradições e das transformações sociais, construída historicamente pelos homens e pelas mulheres.

Os fundamentos psicológicos da PHC estão fundamentados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente, na interpretação de Vigotski. Nesta abordagem psicológica, o homem (homens e mulheres em relação social) é compreendido por meio do processo histórico e de suas relações com a prática social. O conhecimento é construído a partir de ações socialmente mediadas, e a escola, concebida como uma instituição socializadora dos conceitos científicos.

No entendimento de Saviani (2013, p. 56), a escola é uma instituição, cuja função social consiste na “socialização do saber sistematizado”. E essa função precisa articular tanto os interesses da camada popular, tendo em vista que, historicamente, as pedagogias não-críticas atomizaram a relação entre a sociedade e a escola, como também, os métodos que estimulem a atividade e as iniciativas dos alunos e dos professores, o diálogo entre ambos e com a cultura acumulada historicamente.

O método de ensino da PHC, pontuado por Saviani, promove a emancipação humana e preconiza a vinculação entre a educação e a sociedade, e, nesta relação, os professores e os alunos são tomados como agentes sociais. Eles fazem parte de uma prática, porém com posições distintas, e isso implica a (problematização) dessa realidade, o questionamento dos instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão das questões elencadas, (instrumentalização) e a incorporação de fatos da própria atuação prática dos alunos e das alunas (catarse). Em termos didáticos, a PHC não foi um projeto incitado exclusivamente por Saviani, foi uma proposta pensada também pelo professor de didática João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), particularmente, no seu livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica”, lançado em 2003.

Gasparin elaborou uma proposta didática e pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da PHC, que articula os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Com base nesses fundamentos, traçou os caminhos essenciais para o planejamento

das aulas, o desenvolvimento dos conteúdos de ensino, a metodologia de trabalho e a avaliação da aprendizagem.

A essência do seu pensamento sinaliza que o conhecimento produzido historicamente pelos homens seja inserido no processo educacional e vinculado à prática social dos sujeitos. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem tem como ponto de partida a prática social constituída pelas relações políticas e culturais organizadas e compartilhadas por diversas experiências, determinadas pela relação antagônica entre as classes no modo de produção capitalista.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural têm se mostrado como alternativas teórico-metodológicas para a Educação Infantil. Essas perspectivas críticas apresentam os fundamentos para o processo de ensino e aprendizagem, tendo, como base, um caráter científico-intencional e a ação consciente do(a) educador(a) para promover o desenvolvimento psíquico e apropriação do patrimônio cultural pela criança. Nessa perspectiva, a educação é entendida como mediação da prática social que compete ao ensino escolar, a tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários para o desenvolvimento humano.

Nessa interpretação, Saviani (2013, p.14) define que a educação escolar tem um papel fundamental nesse processo de formação, pois “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao conhecimento fragmentado; a cultura erudita e não ao conhecimento popular”. Comungando desses princípios, Martins (2011, p. 54) destaca que “é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível”.

A escola, como instituição social, é fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança por sua função e sua representatividade na sociedade. Sendo assim, o papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois neles “estão cristalizadas as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente” (Marsiglia, 2011, p.39).

De acordo com Vygotsky (1998, p. 174), o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola, a

criança está diante de uma tarefa particular: “entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas”. Sendo assim, os conceitos iniciais que foram construídos ao longo de sua vida no contexto social, ou seja, os espontâneos, são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo. E, assim, “nesse processo, os conceitos da criança são transformados e a sua estrutura muda”, de forma qualitativa.

4.1 Do Espontâneo ao Científico: perspectivas pedagógicas em disputa

A construção de uma concepção de educação fundada na ideia de que o desenvolvimento infantil decorre essencialmente da espontaneidade da criança tem raízes históricas e atravessa as teorias de autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Dewey. Em suas diferentes formulações, esses pensadores deslocaram o foco do ensino para a centralidade da infância, ressaltando suas especificidades e defendendo que o processo educativo deve partir dos interesses, da curiosidade e das formas próprias de agir e pensar da criança. Nesse horizonte, a infância passa a ser concebida como núcleo orientador do processo de ensino e aprendizagem, e não como mera preparação para a vida adulta.

Para Cury (1986, p. 95), o saber espontâneo “quer dizer nascido da experiência e ainda não teorizado, não elaborado e nem sempre expresso”. Trata-se, pois, de um conhecimento direto, não resultante de uma atividade sistemática.

Autores como Piaget e Vigotski também apontam aspectos em suas teorias sobre o desenvolvimento espontâneo, mas, apesar de o termo “espontâneo” ser o mesmo, o entendimento sobre como se desenvolve esse conceito é distinto na concepção dos dois autores.

A epistemologia genética desenvolvida por Piaget sustenta a centralidade da espontaneidade infantil no processo educacional. Para o construtivismo, a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano decorrem do esforço contínuo de adaptação do organismo ao meio, processo no qual os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência, se constituem pela relação dinâmica entre assimilação e acomodação. De um lado, o sujeito cognoscente tende a assimilar o objeto às estruturas mentais já constituídas; de outro, a resistência

oferecida pelo próprio objeto provoca desequilíbrios que exigem a reorganização espontânea desses esquemas, impulsionando novos níveis de equilíbrio cognitivo.

Piaget (1978, p. 211–212) define o desenvolvimento espontâneo como aquilo “que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado”, entendendo-o como condição necessária — ainda que lenta — para o progresso escolar. Nessa perspectiva, os conceitos “espontâneos”, resultantes das experiências cotidianas da criança, diferenciam-se dos conceitos “não espontâneos”, construídos sob influência direta do ensino e da intervenção adulta, sendo gradualmente substituídos ao longo do processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, educar é, assim, “adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”, utilizando “as tendências próprias da infância como também a atividade espontânea inerente ao desenvolvimento mental”, o que não significa deixar que o aluno faça o que bem entende, mas que ele queira e se esforce para praticar tal atividade (Piaget, 1972, p. 152-153).

Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva, “não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos” (Martins, 2010, p.40). A esse respeito, Morais (2008, p. 55) pontua que, para a abordagem piagetiana, “a importância do ensino fica diminuída, e coloca em xeque a função social da educação escolar [...]”, uma vez que considera “o desenvolvimento no aspecto natural”.

Para Vigotski, a formação dos conceitos é uma função social e cultural que abrange tanto os conteúdos quanto os modos do pensamento. Os conceitos espontâneos e científicos se desenvolvem em uma relação necessariamente dialética. Neste caso, o desenvolvimento intelectual infantil, o pensamento e as ideias são construções mediadas pelo meio cultural compartilhado pela criança e está constituída enquanto sujeito histórico, com as instituições, com os adultos, com seu grupo, com a sua classe. Os conceitos decorrentes do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança formam-se e desenvolvem-se sob condições internas e externas totalmente diferentes e, portanto, “a relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos”.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos pressupõe a influência direta de um sobre o outro (Vigotski, 2000, p. 263).

Os conceitos espontâneos estão vinculados ao “choque imediato” da criança com objetos concretos de seu contexto. Situam-se no campo da experiência e da concretude e caracterizam-se por sua riqueza de conteúdo empírico e sua vinculação com a experiência pessoal, mas a aprendizagem, nesta relação, é inconsciente. A criança comprehende as causas e as relações mais simples do seu cotidiano, mas não tem consciência dessa compreensão. Ela emprega espontaneamente o conceito de forma adequada em sua vivência, por coincidir com o uso dos adultos para o mesmo objeto, mas tem dificuldades de empregar o conceito abstratamente. Por exemplo, o conceito de “irmão”. A criança sabe o que significa irmão, tendo por base a sua experiência, mas, quando precisa resolver um problema abstrato sobre irmão, ela se confunde. Só depois de um longo desenvolvimento, em geral depois da entrada na escola, chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas que o constituem.

O conceito científico, por sua vez, não se desenvolve pelo “choque imediato”, pelo contato concreto com os objetos, mas por pensar sobre os objetos: a criança toma consciência do conceito, e, neste caso, a aprendizagem é voluntária e consciente. Nos conceitos espontâneos, ela caminha do objeto para o conceito; nos conceitos científicos, é constantemente imposta a fazer o caminho inverso, ou seja, aprende primeiro o significado da palavra e, posteriormente, relaciona-o às experiências empíricas. Os conceitos espontâneos têm como ponto forte o conteúdo empírico e a experiência; nos científicos, o ponto forte é a abstração (Vigotski, 2000).

Todavia, o autor deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos. Vigotski acredita que os conceitos espontâneos e os científicos não estão em conflito; fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob condições externas e internas distintas e motivados por questões diferentes (Martins, 2010, p. 56).

Portanto, a criança desenvolve um conceito espontâneo de forma inconsciente e não intencional, enquanto os conceitos científicos ocorrem intencionalmente por via da tomada de consciência e da arbitrariedade. Ela toma consciência primeiro dos conceitos científicos, devido ao fato de esse conceito começar pela definição verbal, mas isso só é possível por causa do papel mediador da escola e do professor no

processo de conhecimento, que deve incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, possibilitando, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento.

A concepção piagetiana de desenvolvimento, centrada na espontaneidade e na autorregulação dos processos cognitivos, representou um avanço significativo na compreensão da atividade infantil; entretanto, essa perspectiva demonstra limites quando examinada à luz da função social da educação escolar. Ao privilegiar a construção autônoma do conhecimento e subordinar o ensino ao desenvolvimento natural, o construtivismo reduz o papel da intervenção pedagógica e tende a minimizar o peso das mediações históricas, culturais e sociais na constituição das funções psicológicas superiores. É precisamente nesse ponto que se destaca a contribuição decisiva de Vigotski: sua Psicologia Histórico-Cultural contrapõe-se ao naturalismo piagetiano ao afirmar que o desenvolvimento humano não deriva exclusivamente da maturação biológica nem da ação espontânea do sujeito, mas se constitui pela internalização de instrumentos culturais, mediada pela linguagem, pela interação social e, sobretudo, pela atividade pedagógica intencional.

Assim, enquanto para Piaget o ensino deve acompanhar o desenvolvimento, para Vigotski o ensino o precede, orienta e reorganiza qualitativamente, conferindo à escola um papel estruturante na formação das funções psicológicas superiores. Essa inflexão teórica recoloca o professor, os conteúdos científicos e a mediação cultural no centro do processo educativo, constituindo base fundamental para as pedagogias críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, enquanto o “espontâneo” para Piaget corresponde àquilo que a criança realiza por si mesma, a partir de sua curiosidade e iniciativa individual, para Vigotski o espontâneo refere-se aos conceitos não sistematizados, construídos no cotidiano e desprovidos de organização lógica, sendo a educação escolar responsável por transformá-los em conhecimentos científicos.

Outro autor que se dedicou a compreender o desenvolvimento humano e suas implicações para a educação foi Gramsci. Ao analisar a evolução das concepções pedagógicas gramscianas, Manacorda (2013) observa que as experiências vividas no cárcere produziram, em determinados momentos, uma tensão em sua reflexão educacional, situada entre o espontaneísmo e o voluntarismo. Segundo o autor, nas primeiras Cartas do Cárcere, especialmente quando aborda questões relacionadas à educação das crianças pequenas, Gramsci ressalta a importância de considerar o ambiente natural, o ritmo próprio da infância e certos aspectos do desenvolvimento

espontâneo, ao mesmo tempo em que critica a imposição de uma “camisa de força” à fantasia infantil — crítica dirigida ao voluntarismo pedagógico (Manacorda, 2013, p. 61).

Manacorda (2013) afirma que, alguns anos depois, em 1929, os acontecimentos familiares e políticos direcionaram Gramsci a delinear a sua perspectiva teórica, pois, apesar de permanecer indeciso entre as duas concepções de mundo e de educação, entre as duas ideologias pedagógicas – “a ativista (rousseauniana, naturalista) e a voluntarista (autoritária)” – Gramsci começa a tomar consciência da sua oposição ao espontaneísmo rousseauiano e a fazer sua opção entre as duas ideologias educacionais (Manacorda, 2013, p. 66).

De acordo com Manacorda (2013, p.167), Gramsci faz uma avaliação histórica do espontaneísmo rousseauiano, afirmando que foi “uma atitude válida a seu tempo, mas já superada”. Quando declarava ‘superado’ o dogmatismo jesuítico, e igualmente superado o espontaneísmo rousseauiano, postulava implicitamente a exigência de um novo dogmatismo e de “um novo espontaneísmo, ou – se quiserem – de uma nova relação entre espontaneidade e autoridade, que expressa aqui justamente como recuperação da ‘fase clássica’ do ativismo”.

Gramsci apontava o caráter casual e caótico da educação espontaneísta. Abre-se, portanto, com uma típica afirmação gramsciana de “desprezo pelos assim chamados dotes naturais das pessoas com quem trata; sua austeridade é um dos componentes de seu antiespontaneísmo”, recusando toda pedagogia que surja, de qualquer forma, no “rastro da tradição rousseauiana, do espontaneísmo, inatismo e toda ilusão iluminista” (Manacorda, 2013, p. 101-103-122).

De acordo com Manacorda (2013), as cartas escritas por Gramsci, no período em que esteve no cárcere, fazem diversas referências às questões da linguagem e de seu ensino, quanto ao problema da coerção ou do espontaneísmo. O autor destaca o que seria um ponto estruturante na concepção do Gramsci: “a afirmação de que a educação não é um deixar desnoverlar-se a presumível natureza infantil, mas é, antes, uma luta contra a natureza, e a imediata convocação para essa luta da organização escolar”. Desse modo, o autor se situa explicitamente “com o princípio pedagógico antiespontaneísta” (Manacorda, 2013, p.155).

Gramsci “capta perfeitamente a contradição do espontaneísmo, cujo respeito pela criança traduz-se, na prática, no abandono da criança” (Manacorda, 2013, p. 75). A exaltação da espontaneidade da pedagogia idealista para Gramsci é, na realidade,

renúncia a educar, é o abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, à pressão exercida objetivamente pelo ambiente. Esta é “a conclusão amadurecida a que chega Gramsci”, visto que o homem não é um dado natural em si mesmo. Sendo assim, na concepção de Gramsci, a educação é, portanto, “uma adaptação ao ambiente, sim, mas também e, sobretudo, uma luta contra esse ambiente, para não permitir que esse influa casualmente, mecanicamente” (p.81).

Vale ressaltar que Gramsci rejeita firmemente o espontaneísmo, entendido como o abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente e como a renúncia ao papel formativo da educação. Contudo, essa rejeição não implica negar a participação ativa do jovem no processo educativo, mas, ao contrário, reafirmar que tal participação deve ocorrer sob a mediação criteriosa da escola, do professor e da cultura historicamente acumulada.

Para Cury (1986, p. 90), uma pedagogia comprometida com os oprimidos deve necessariamente opor-se ao espontaneísmo, pois este “por si só dilui a luta de classes e não lhe confere um caráter mais consciente e organizado”. Nessa mesma direção, Mello (1982, p. 11) observa que “a pedagogia do espontaneísmo talvez funcione com a criança das classes privilegiadas”, uma vez que tais crianças podem, mais facilmente, “tirar ‘de dentro de si mesmas’, de modo ‘criativo’, aquilo que a cultura familiar já lhes incutiu: linguagem, conceitos, gostos e interesses”. Para a autora, é um idealismo ingênuo supor que a cultura que a criança das classes desprivilegiadas traz para a escola seja, por si só, suficiente e deva permanecer intocada, sem mediação sistemática do conhecimento historicamente produzido.

Com efeito, o saber sistematizado permanece sob o domínio da classe hegemônica, de modo que as crianças das camadas populares necessitam apropriar-se desses conhecimentos para ampliar sua compreensão do mundo e, inclusive, para poder contestar criticamente a legitimidade desse monopólio cultural. Quando o conhecimento espontâneo não se articula com formas mais elaboradas e científicas de pensamento, não ocorre a necessária passagem qualitativa do senso comum ao conhecimento sistematizado. Tal ausência de salto qualitativo compromete a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade socio-histórica em que vivem e, consequentemente, de intervir em sua transformação.

Os estudiosos da pedagogia marxista, a Pedagogia Histórico-Critica, também fazem sérias críticas às concepções segundo as quais educação na infância deve se dar de forma natural e espontânea. Para Arce (2002, p.123), esses conceitos

contribuíram “de forma ainda mais decisiva para a reprodução da alienação gerada pela sociedade burguesa”. Nessa mesma perspectiva, Duarte (1993) afirma que a naturalização faz parte do processo de alienação que impede o indivíduo de desenvolver-se enquanto “homem total”, centrando-o cada vez mais em um dos polos da sua individualidade, o polo da particularidade, de detrimento da constituição de uma relação consciente com o outro polo que é o polo da genericidade, do pertencimento ativo ao gênero humano. O indivíduo torna-se, assim, alienado, pois não alcança a capacidade de relacionar-se conscientemente com os processos que permeiam a vida, e sua participação na prática social quase nunca deixa de ser espontânea e natural (p. 135).

Tais concepções partem da ideia de que o desenvolvimento infantil deveria ser preservado da influência de metodologias sistemáticas de transmissão de conhecimento, como ocorre na educação escolar. Contudo, para uma psicologia de fundamento marxista — como a Psicologia Histórico-Cultural — a postura adequada é justamente a oposta. Segundo essa abordagem, o desenvolvimento espontâneo não é sinônimo de liberdade, mas de alienação, uma vez que, na sociedade capitalista, a espontaneidade do processo social corresponde ao fetichismo das relações humanas. Assim como, na alienação, “as pessoas relacionam-se de forma espontânea, isto é, fetichizada, com as mercadorias, elas também se relacionam de forma espontânea com a sua individualidade e com a individualidade de outras pessoas”. Desse modo, a crítica ao desenvolvimento psicológico espontâneo é, simultaneamente, a crítica ao fetiche da individualidade, pois ambos expressam formas naturalizadas e não conscientes de relação com o mundo social (Duarte, 2004, p. 116–117).

Além desses aspectos de teorias espontaneistas que são criticados por autores como Gramsci, Manacorda, Vigotski, Duarte e Cury, outra concepção vem sendo criticada pelos autores da Pedagogia Histórico-Critica e diz respeito a um viés da pedagogia espontaneista que vem sendo reproduzida nos processos de ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. Nas práticas pedagógicas, à medida em que os(as) docentes não conseguem desenvolver uma prática orientada por ações construtivistas e/ou por pedagogias ativas, com ênfase na espontaneidade da criança, como orientam os próprios documentos legais da Educação Infantil, esses profissionais terminam por desenvolver práticas espontaneísticas, traduzidas em deixar a criança livre para aprender por si própria.

Essas práticas, ancoradas em um espontaneísmo esvaziado — distante da concepção legítima de desenvolvimento espontâneo que pressupõe a organização de situações de descoberta, mediação e problematização a partir da prática social cotidiana — têm se difundido como reação à tentativa de afastar, de forma definitiva, na Educação Infantil, os vestígios do assistencialismo, da escolarização precoce e dos modelos instrucionais mecânicos orientados para a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Contudo, ao invés de superarem tais distorções, essas práticas acabam por reforçar concepções reducionistas, muitas vezes vinculadas a “modismos educacionais”, que se disseminam nas instituições voltadas à educação dos pequenos. Como resultado, observa-se um esvaziamento teórico que dá lugar a intervenções fragmentadas e desconexas das próprias concepções que estruturam o ideário pedagógico contemporâneo na Educação Infantil, como o construtivismo e a chamada Pedagogia da Infância (Duarte, 2011).

Nesse cenário, a Educação Infantil termina sendo considerada educação de menor valor, “[...] uma tarefa de cunho assistencialista a ser executada de forma espontânea sem necessidade de maiores preocupações com sua fundamentação teórico-científica” (Saviani, 2013, p.10). Desse modo, práticas assistencialistas, preparatórias ou espontâneas vão sendo reforçadas, até mesmo inconscientemente, pelos(as) professores(as) e por outros(as) profissionais que trabalham nessa etapa.

Para Duarte (2011, p. 9), “[...] é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites”. São concepções contraditórias apreendidas e que reforçam práticas cristalizadas no âmbito da Educação Infantil, evidenciando concepções apropriadas no contexto ideológico reproduutoras de modelos pautados em correntes teóricas vinculadas ao universo neoliberal e pós-moderno, assim como elementos teóricos fragmentados de outras correntes.

Contrapondo-se à concepção ativa hegemônica, Duarte (2011) argumenta que as teorias pós-modernas, o construtivismo e a pedagogia do “aprender a aprender” integram um mesmo universo ideológico, cujos pressupostos convergem para a sustentação do ideário pedagógico dominante na contemporaneidade. Embora apresentem discursos aparentemente distintos, essas abordagens, segundo o autor, compartilham fundamentos que acabam por reforçar orientações comuns no interior das práticas educativas hegemônicas, sobretudo ao relativizarem o papel do

conhecimento sistematizado ao atribuírem centralidade à autonomia espontânea do aluno.

Pasqualini (2010, p. 165) destaca que a perspectiva educacional da PHC contrapõe-se radicalmente à visão “naturalizante” do desenvolvimento infantil, tendo em vista que “não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais”. Isso pressupõe que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza, mas sim com base na construção histórico-cultural da humanidade.

Por tanto, a partir dessa análise é possível compreender que a centralidade atribuída ao desenvolvimento espontâneo da criança — presente em diversas tradições pedagógicas modernas —, embora tenha desempenhado papel histórico relevante ao romper com o autoritarismo tradicional, não oferece fundamentos suficientes para garantir o direito das crianças ao conhecimento sistematizado. Os chamados conceitos espontâneos, formados na vida cotidiana, são indispensáveis, mas permanecem limitados quando não encontram, na escola, condições para serem superados por meio da apropriação dos conceitos científicos, cuja aprendizagem depende de mediação intencional, intervenção docente e acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade.

A crítica marxista ao espontaneísmo evidencia que a Educação Infantil não pode restringir-se à livre exploração ou à valorização acrítica das experiências imediatas, pois isso mantém as crianças presas ao senso comum e, portanto, às determinações sociais que reproduzem desigualdades. Ao contrário, cabe à escola promover os saltos qualitativos necessários para que o pensamento infantil avance do espontâneo ao científico, condição para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica recoloca o professor, os conteúdos e a mediação cultural no centro do processo educativo, reafirmando que a Educação Infantil não é um espaço de naturalização da infância, mas um campo de formação humana orientado para a emancipação e a humanização das crianças.

4.2 Voluntarismo e Formação Humana: a centralidade da ação intervintiva e intencional do professor

Antonio Gramsci foi um filósofo, teórico, político e líder comunista italiano do século XX. Uma das obras mais influentes de Gramsci é "Cadernos do Cárcere", escritos durante seu período de prisão sob o regime fascista italiano. Esses cadernos são uma coletânea de anotações e reflexões que abordam uma ampla gama de tópicos, incluindo política, cultura, filosofia e estratégia revolucionária. Neles, Gramsci discute como as forças dominantes da sociedade exercem sua influência não apenas por meio da coerção, mas também por meio da disseminação de valores, crenças e ideias. Ele pautou-se, particularmente, na análise do desenvolvimento com base no espontaneísmo e no voluntarismo.

Ao analisar as obras de Gramsci, Manacorda (2013) destaca que ele, em suas primeiras Cartas no Cárcere, em que trata do tema Educação Infantil, inicialmente, sugere que a educação deve levar em consideração o ambiente natural e o desenvolvimento espontâneo e rejeitar a rigidez do voluntarismo. Gramsci começa a tomar consciência da sua oposição ao espontaneísmo rousseauiano e a fazer sua opção entre as duas ideologias educacionais, defendendo, indubitavelmente, o voluntarismo.

Vale ressaltar que Gramsci (1995, p. 6) refutava tanto o voluntarismo "soreliano", que desconsiderava as condições objetivas da realidade, quanto o fatalismo mecanicista, que conduzia à passividade e à negação do elemento criador ao reduzir a ação humana a um mero reflexo das estruturas. Nesse sentido, o conceito de voluntarismo em Gramsci articula-se estreitamente ao de hegemonia, uma vez que o autor comprehende que a classe dominante não controla apenas os meios de produção material, mas exerce igualmente uma direção cultural e ideológica sobre a sociedade. Para que as classes subalternas possam desafiar essa dominação, torna-se necessário construir uma contra-hegemonia, isto é, uma visão de mundo alternativa, capaz de organizar de forma consciente a ação coletiva em torno de seus próprios interesses. Tal processo exige um ato voluntário, deliberado e historicamente situado, de construção de uma nova ordem social (Manacorda, 2013).

O voluntarismo em Gramsci articula-se igualmente à sua concepção de intelectual orgânico, figura central na disputa por hegemonia. Para o autor, os intelectuais não são apenas produtores de ideias, mas agentes que desempenham

papel decisivo na organização, elaboração e difusão de uma consciência coletiva. Nesse sentido, os intelectuais orgânicos das classes subalternas contribuem para a construção de uma visão de mundo capaz de orientar a ação política e promover a transformação social, superando a passividade imposta pela hegemonia dominante (Gramsci, 1982).

De acordo com Manacorda (2013), Gramsci adota uma perspectiva na qual não se pode pressupor que as transformações sociais, assim como o desenvolvimento humano, ocorram de maneira espontânea ou natural. Ao contrário, o autor enfatiza o caráter deliberado e intencional da formação humana, afirmando que “toda geração educa a nova geração — e coercitivamente — a educação é uma luta contra a natureza” (p. 155). Com essa afirmação, Gramsci destaca um princípio fundamental da construção do conhecimento humano: o desenvolvimento não resulta de uma evolução natural, mas de um processo ativo de intervenção cultural, social e educativa, pelo qual a sociedade transmite às novas gerações o patrimônio intelectual e moral historicamente acumulado:

a geração ‘velha’ leva a efeito sempre a educação dos ‘jovens’; haverá conflito, discórdia, etc., mas se trata de fenômenos superficiais, inerentes a toda obra educativa e de refreamento, a menos que estejam em jogo interferências de classe, isto é, os ‘jovens’ (ou uma parte considerável deles) da classe dirigente (entendida no mais amplo sentido, não somente econômico, mas político-moral) rebelam-se e passam à classe progressista, que se tornou historicamente capaz de tomar o poder; mas, neste caso, se trata de ‘jovens’ que deixam de ser dirigidos pelos ‘velhos’ de uma classe para serem dirigidos pelos ‘velhos’ de uma outra classe; de qualquer forma, permanece a subordinação real dos ‘jovens’ aos ‘velhos’, como geração (Gramsci, p.81, apud, Manacorda, 2013, p.156).

Na perspectiva da concepção da filosofia da práxis, o ser humano constitui-se pelo trabalho, ou seja, humaniza-se na atividade humana orientada por objetivos e por um fim. Assim, nesse processo de trabalho, modifica o objeto e a si mesmo, pois, ao transformar a natureza de forma ativa e intencional, o homem desenvolve novas capacidades e habilidades e adquire conhecimento. Sendo assim, o professor constitui-se por meio de sua atividade de ensino, entendida enquanto unidade dialética que dá movimento aos processos de ensino e aprendizagem, conforme explica Moura (2016, p.416):

[...] a atividade de ensino é criação humana para desenvolver o modo humano de apropriação de conhecimentos necessários para inserir novos sujeitos em atividades coletivas que tenham por objetivo a satisfação de necessidades básicas, instrumentais e integrativas desenvolvidas historicamente. A relação essencial dessa atividade é o modo de se fazer humano na atividade de ensino.

O ensino dá-se no campo educacional e, neste contexto, está relacionado com a transmissão às novas gerações do conhecimento produzido pela humanidade. Ou seja: é em virtude do processo de ensinar que “[...] uma geração se apropria das marcas históricas da humanidade, isto é, do produto cultural (material e imaterial) da geração precedente, objetivado na forma de conhecimentos científicos e saberes vivenciais, entre outras objetivações culturais” (Moura, 2016, p.417).

A escola, segundo Gramsci, desempenha um papel decisivo ao confrontar o senso comum e as concepções tradicionais de mundo, difundindo uma compreensão mais elaborada e historicamente situada da realidade. Nesse contexto, a escola, mediante o que ensina, luta contra o senso comum, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem, podendo ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 1982, p. 130). Nesse sentido, Gramsci explica sobre o que seria o conhecimento com base no senso comum:

Cada camada social tem seu “senso comum” e seu “bom senso”, que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Cada corrente filosófica deixa uma sedimentação de “senso comum”: é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel; ele se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume. O “senso comum” é o folclore da filosofia, e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar (Gramsci, 1982, p. 178).

Nesse sentido, as concepções espontaneístas reforçariam apenas a aprendizagem com base no senso comum, não elevando o conhecimento a um saber

sistematizado e científico. Em contrapartida, o autor defende que a escola deveria lutar contra o senso comum e ensinar de maneira que os alunos aprendessem que a sociedade é estabelecida pelo homem e pode ser modificada por ele, o que só é possível com conhecimentos que superem o senso comum (Gramsci, 1982).

Em consonância com os princípios teóricos de Gramsci, os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural defendem que as velhas gerações têm como papel educar as novas gerações. Essas teorias críticas defendem o ensino na Educação Infantil e enfatizam a necessidade de organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças, de forma intencional e científicamente fundamentada, com vistas a garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico à criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico.

De acordo com Pasqualini (2010, p. 165), a perspectiva Histórico-Cultural contrapõe-se radicalmente à visão “naturalizante” do desenvolvimento infantil, tendo em vista que “não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais”. Isso pressupõe que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza, mas sim com base na construção histórico-cultural da humanidade. Logo, “[...] a formação de novas capacidades no psiquismo depende das mediações que serão oportunizadas à criança” (Pasqualini, 2016, p.88).

Nessa perspectiva, Martins (2011, p. 54) destaca que “é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível”. Sendo assim, o educador não pode limitar-se a “acompanhar” ou “seguir” o desenvolvimento espontâneo da criança. Ao contrário: deve dirigir ou controlar racionalmente esse processo.

As propostas pedagógicas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, segundo Arce (2013), devem orientar-se pela compreensão do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança pequena, uma vez que essas três dimensões não podem ser apresentadas de forma separada. Isso implica reconhecer que o ensino na Educação Infantil deva ser um trabalho planejado, sistemático, organizado por objetivos claros, etapas bem definidas e métodos adequados de avaliação. Nessa mesma ótica, Cury (1986, p. 95) alerta que, para um sistema organizado de ensino,

não se pode considerar apenas esse conhecimento espontâneo, precisa estar com uma prática pedagógica intencionada.

Saito e Oliveira (2018, p. 10-11) compartilham desse entendimento, defendendo que o ensino na educação infantil é crucial para o processo de humanização e que, por esse motivo, deve ser organizado de modo adequado para que o sujeito se aproprie de conceitos científicos. Por isso, é necessário estabelecer, por meio do ensino, diferentes formas de mediação do conhecimento, com ações e objetivos estabelecidos por meio do planejamento do ensino, com propostas diversificadas e que extrapolam o trabalho cuidador e assistencial a que têm se submetido os espaços de educação infantil. As ações precisam ser “intencionalmente engajadas por concepções críticas de ensino, com ações planejadas de superação do ativismo pedagógico e de escravidão docente às rotinas e práticas de ensino”. Desse modo, ao planejar o trabalho com as crianças, o professor precisa considerar que “o ato de ensinar e educar é um ato político e pedagógico que necessita de intervenções planejadas, conscientes e críticas possibilitando dessa maneira o desenvolvimento de diferentes funções psicológicas advindas do contato com o outro mais experiente [...]”.

Nessa perspectiva, o papel do professor deve ser ampliar as compreensões cognitivas das crianças, a partir de um contexto que tenha significado real para elas. Esse processo vai além de uma construção individual e deve ser construído no coletivo. O educador, como um parceiro mais experiente, “é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo” (Marsiglia, 2011, p.36).

Vale ressaltar que essas análises não implicam inibir a espontaneidade da criança pequena, tampouco na imposição ou na estimulação precoce desde pequena para aprender conceitos teóricos abstratos, mas fomentar um trabalho pedagógico direcionado e mediado pelo professor, enquanto agente condutor do conhecimento humano que norteia a espontaneidade da criança a um saber sistematizado, e não apenas ao reforço dos saberes pragmáticos, espontâneos, baseados no senso comum.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, o professor tem papel fundamental no processo educativo, à medida que, por meio do ensino, ele pode desvelar a realidade para a criança, intervir de forma intencional para garantir os processos de apropriação do saber elaborado historicamente, além de operar na atividade da criança, favorecendo o

desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Sendo assim, o papel do professor na medição do saber sistematizado é essencial, tendo em vista que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento para a humanidade.

Em consonância com a concepção gramsciana, da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, comprehende-se o papel central das relações sociais no que tange às principais mudanças no psiquismo da criança, posto que o desenvolvimento não ocorre naturalmente ou de forma espontânea, é um processo cultural e socialmente mediado. Assim sendo, é por meio da ação intencional do sujeito mais desenvolvido (no caso da educação escolar, seria o professor) que a criança estabelece relações com a realidade sociocultural e desenvolve suas funções psíquicas e sociais.

Portanto, a educação deve ser vista não de forma unilateral, não como um processo de desenvolvimento das vontades e necessidades individuais naturais dos indivíduos, mas sim proporcionando a oportunidade de apropriação de conhecimento e fazendo com que essa apropriação, por sua vez, promova a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o sujeito das obras produzidas pelo pensamento humano.

4.3 O processo de ensino-aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Próximo

A explicação sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento constituiu uma das bases norteadoras da teoria de Vigotski. Ele definiu os seus pressupostos para o processo educacional e desenvolvimento do ser humano. Na esteira de suas pesquisas, concluiu que as duas dimensões de aprendizagem e desenvolvimento são diferentes, porém, articuladas entre si e em uma relação dialética:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 2001, p. 115).

Nessa compreensão, Vigotski argumenta que a aprendizagem não pode ir atrás do desenvolvimento, como presume a abordagem idealista da psicologia tradicional; nem só passo a passo com ele, como defendiam os associacionistas, mas pode superar o desenvolvimento, projetando-o para a frente e provocando novas formações. Neste sentido, a aprendizagem está adiante do desenvolvimento, pelo fato de a criança adquirir certos hábitos e habilidades em áreas específicas, antes de aprender a aplicá-los de modo consciente.

Com essa análise, Vigotski (2000, p. 332-334) indica que a aprendizagem boa é aquela que “passa a frente do desenvolvimento e o conduz”. Em termos pedagógicos, essa relação supõe que a aprendizagem seja a promotora do desenvolvimento da criança.

Para os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o sujeito aprende na interação constituída pelas relações sociais. Essa compreensão justifica-se pelo fato de o aprendizado das crianças começar antes de frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem tem uma história prévia, acontece em relações entre si e com o mundo. Em seguida, passa ao plano individual, ou seja, na dinâmica dialética entre a cultura humana e o individual, entre o externo e o interno. O “aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1998. p. 118).

Para Vigotski (2000, p. 326), os estudos sobre a aprendizagem têm se limitado a “estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança”, o que elas resolvem sozinhas. No entanto, “o estado do desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura dos processos internos”. A compreensão das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento exige um novo procedimento metodológico aos

estudos da psicologia que está demarcado em dois¹¹ níveis: o Nível de Desenvolvimento Atual¹², e a Zona de Desenvolvimento Próximo¹³ (ZDP).

O primeiro nível é definido pelos conhecimentos que a criança já possui, o que ela consegue realizar sozinha. Por outro lado, a ZDP é constituída por aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário, ou seja, os conhecimentos dos quais a criança terá capacidade de se apropriar por meio das mediações de outros sujeitos mais experientes.

Dessa forma, a ZDP tem mais importância intelectual para a dinâmica do desenvolvimento da criança do que o nível atual do desenvolvimento. Isso se justifica porque, em colaboração, as crianças se revelam mais inteligentes que trabalhando sozinhas. No entanto, cabe salientar que aquilo que elas fazem com a ajuda de um outro não necessariamente ultrapassa determinados limites, tendo em vista que a aprendizagem se encontra dependente de certos ciclos do desenvolvimento infantil.

O que está situado na ZDP, em um estágio de certa idade, realiza-se e passa ao Nível do Desenvolvimento Atual em uma segunda fase. Ou seja: “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha”. Logo, a aprendizagem sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. Na relação pedagógica, o professor pode agir de maneira mais imediata pelo conhecimento em maturação da ZDP, posto que a aprendizagem é possível onde é possível a imitação e, por isso, “todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido” (Vigotski, 2000, p. 331-332).

Vigotski discordava da aprendizagem e do desenvolvimento que se limitavam ao Nível de Desenvolvimento Atual e postulava que o bom ensino e a aprendizagem frutífera deveriam ser trabalhados na ZDP. Sendo assim, “a pedagogia deve orientar-se, não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança”. Só então ela

¹¹ Em algumas obras do Vigotski, especialmente as traduções advindas do inglês, são apresentados três níveis: Nível de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Nível de Desenvolvimento Potencial. Nesse estudo, como as obras de Vigotski utilizadas, em sua maioria, advêm da tradução do espanhol, serão citados os dois níveis: Nível de Desenvolvimento Atual e Zona de Desenvolvimento Próximo, mas sempre respeitando a grafia da obra quando se referir a citações diretas.

¹² O conceito “Atual” aparece, em algumas traduções, como “real” ou “efetivo”. Nesse trabalho, será utilizada a nomenclatura “Atual”, mas sempre respeitando a grafia da obra quando se referir a citações diretas.

¹³ O conceito “Próximo” é adotado pela tradução espanhola. Em outras traduções, aparece como “Proximal” ou “Imediato”. Nesse trabalho, será utilizada a nomenclatura “Próximo”, mas sempre respeitando a grafia da obra quando se referir a citações diretas.

conseguirá desencadear “no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2000, p. 355).

Dessa forma, o conceito de ZDP tem uma relação direta entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nessa concepção, é necessário que o professor atue intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento dos conceitos espontâneos com os conceitos científicos. A ação intencional do professor na ZDP provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. E, por essa razão, como mencionado anteriormente, o bom ensino é aquele que seleciona, a cada momento do processo pedagógico, os aspectos do conteúdo do que se encontram na ZDP, levando a criança a superar-se.

Diante do exposto, observamos que a proposta de Vigotski sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento pressupõe que a criança, por meio da mediação, é capaz de superar-se. Tal pressuposto, para a avaliação da aprendizagem escolar, impõe aos profissionais da educação a possibilidade de analisar a aprendizagem sobre aquilo que ainda não está amadurecido e, a partir desta ótica, compreendam o significado do processo de apropriação do conhecimento entre o desenvolvimento real já formado, instituído, e aquilo em formação. Portanto, a aprendizagem interfere no curso do desenvolvimento e exerce influência decisiva nas funções psicológicas superiores, isso porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar, e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino.

4.4 Avaliação na PHC: um processo intencional

A avaliação constitui uma ação inerente à atividade humana e se configura como um instrumento prático-social essencial à organização do trabalho pedagógico. No contexto escolar, avaliar não é um ato isolado, mas um processo indissociável do planejamento. Ao definir intencionalmente os objetivos de sua prática, o docente projeta a ação a ser realizada, analisa previamente as condições de sua execução e, ao longo do desenvolvimento das atividades, acompanha, interpreta e, quando necessário, reorienta o percurso para que os resultados se aproximem da finalidade inicialmente estabelecida. Assim, a avaliação assume um caráter formativo e

dinâmico, permitindo que o ensino seja continuamente reajustado em função das necessidades reais do processo educativo.

De acordo com Morais (2008, p. 47), a essência da ação de avaliar, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, “é analisar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo, acompanhar o processo de desenvolvimento humano, não no sentido de conformação, mas de reflexão e intervenção durante o processo”. Para isso, é imprescindível que a mediação do professor promova a socialização do conhecimento científico aos educandos, de tal modo que eles se apropriem da essência dos conceitos.

A ação de avaliar não se limita a analisar o indivíduo apenas no processo educacional, perpassa o contexto social das condições objetivas por meio da apropriação dos conhecimentos. Sob esta perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem não se explica pelo biológico, nem pela condição social do aluno, entrando em questão, além destas dimensões, a concepção de desenvolvimento humano, aprendizagem e a função social da escola. A avaliação não pode expressar a naturalização de uma prática, tampouco do processo histórico-cultural, cuja ação constitui-se na socialização dos conhecimentos humanos elaborados historicamente.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vigotski apresenta elementos importantes para explicar a avaliação da aprendizagem, como um processo contínuo realizado sistematicamente durante a execução das atividades escolares. No processo pedagógico (professor, aluno e conhecimento), não somente o desenvolvimento e a maturação de determinados conceitos são avaliados, mas também os processos que ainda estão se constituindo e se desenvolvendo. A avaliação da aprendizagem é uma ação que possibilita uma análise qualitativa das atividades do ensino e de aprendizagem. Logo, materializa-se por meio da mediação do professor/aluno na ZDP.

Realizar um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem e de desenvolvimento da criança é fundamental no contexto escolar, pois permite ao(a) professor(a) identificar o que ela já sabe, como pensa e quais são suas potencialidades e limitações. Esse conhecimento possibilita planejar intervenções que atuem de modo intencional na ZDP, favorecendo avanços qualitativos no pensamento infantil. É importante ressaltar que a avaliação diagnóstica deve integrar a rotina da prática pedagógica, constituindo-se como instrumento contínuo de acompanhamento não apenas dos aspectos cognitivos e pedagógicos, mas também das dimensões motoras,

socioemocionais e comportamentais que compõem o desenvolvimento integral da criança.

Luckesi (2011, 205) é um dos propositores da avaliação diagnóstica. Para o autor, a avaliação, utilizada como ferramenta de diagnóstico, tem por objetivo “a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão)”. O diagnóstico tem por objetivo “aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade” daquilo que se esteja buscando ou construindo. Portanto, esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem, e não apenas utilizada para quantificar dados ao final de um processo.

Para Luckesi (2000), a função precípua da avaliação, em qualquer nível de ensino, envolve dois processos intrinsecamente articulados: diagnosticar e decidir. Não há decisão pedagógica consistente sem um diagnóstico prévio, e um diagnóstico que não conduz a uma decisão configura-se como um processo incompleto, incapaz de orientar a prática educativa. O ato de diagnosticar comprehende dois momentos: inicialmente, a constatação, que fornece a base empírica sobre a qual se apoia a análise; em seguida, a qualificação, etapa na qual se atribui um juízo — positivo ou negativo — ao objeto avaliado. Com base nessas informações, o(a) professor(a) deve tomar decisões que reorientem o ensino e possibilitem avanços na aprendizagem. Assim, qualificar implica assumir uma posição e, necessariamente, encaminhar uma ação. Nessa perspectiva, a avaliação é um ato dinâmico e intencional, que só se concretiza plenamente quando resulta em decisões pedagógicas sobre “o que fazer” diante dos dados revelados pelo diagnóstico.

Com essa observação, percebemos a importância dos instrumentos avaliativos adequados para a Educação Infantil, pautados tanto em fundamentos metodológicos, como também nos indicadores qualitativos. Sobre os instrumentos, Luckesi (2000) afirma que, para ser correto, deveriam ser chamados “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”. O instrumento em si não avalia, mas oferece dados sobre o desempenho da criança. Acerca desses instrumentos, esse autor defende que os dados obtidos sejam lidos sob a ótica do diagnóstico, e não sob a ótica da classificação. Deste modo, não há um melhor ou um pior instrumento de coleta de dados para a avaliação. A escolha do instrumento vai depender do fato de eles atenderem à necessidade de coleta de dados para os objetivos propostos. Assim

sendo, não é necessário mudar os instrumentos que têm sido utilizados regularmente na escola, mas sim mudar a postura avaliativa. Ou seja: ao invés de examinar, avaliar.

Portanto, a perspectiva da avaliação diagnóstica, defendida por Luckesi, pode ser uma possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, tendo em vista que esta perspectiva comunga com os objetivos educativos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual exige que o professor saiba identificar o Nível de Desenvolvimento Atual da criança, o que ela já sabe, ou já é capaz de fazer a cada momento. Nesse sentido, o professor, tendo o diagnóstico do nível de desenvolvimento da criança, poderá agir e colaborar para consolidar a aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Próximo (Pasqualini, 2015).

A avaliação inicial revela, para o(a) professor(a), o estado atual da criança, e, portanto, essa condição identifica qual conteúdo pode (ou deve) ser trabalhado, quais recursos serão necessários, considerando as condições sob as quais se realiza o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural presume um modelo de avaliação dinâmica, com ação na ZDP, na qual o professor será o mediador do processo avaliativo. Para essa teoria, a avaliação inicial incide tanto no objetivo de diagnóstico do estado atual da criança, como também dá subsídios para o planejamento de ensino do(a) professor(a), cuja ação, obrigatoriamente, será interventiva no processo de avaliação.

Lunt (1997, p. 226–227) defende uma concepção interativa de avaliação, distinguindo dois modos fundamentais de abordagem: a avaliação estática e a avaliação dinâmica. Na avaliação estática, predominam testes padronizados que não permitem interação entre examinador e criança. Nessa lógica, “[...] exige-se que o examinador apresente várias tarefas para a criança, observe e registre a resposta e o desempenho dela, e pontue ou interprete o resultado [...]”, focalizando exclusivamente aquilo que a criança já sabe — isto é, o produto final da aprendizagem. A autora problematiza essa prática ao afirmar que ela isola a criança de seu contexto social e cultural, inserindo-a em uma situação artificial e descolada do cotidiano. Além disso, os resultados obtidos tendem a refletir apenas a execução de tarefas específicas, frequentemente associadas à aptidão individual, ocultando processos cognitivos em desenvolvimento e desconsiderando as potencialidades que emergiriam por meio da mediação e da interação.

Em contrapartida, propõe a avaliação dinâmica com base na perspectiva vigotskiana, possibilidade que avalia o que a criança é capaz de realizar com a ajuda

do mediador. Esta mediação possibilita uma relação dinâmica mais prospectiva do que retrospectiva. No entanto, um dos desafios apresentados por Lunt sobre essa passagem consiste no acompanhamento do processo de apropriação do conhecimento que se realiza na ZDP. Nesse sentido, a avaliação dinâmica envolve

[...] uma interação dinâmica entre examinador e aluno (examinado) com mais ênfase sobre o processo do que sobre o produto da aprendizagem. É comum a todas as formas de avaliação dinâmica, a ideia de uma avaliação mais prospectiva do que retrospectiva e a ênfase em uma compreensão sobre como a criança aprende, mais do que sobre o que ela já aprendeu (Lunt, 1997, p. 232).

Com esta análise, os procedimentos da avaliação dinâmica envolvem uma exploração interacional dos processos de ensino-aprendizagem e as dimensões cognitivas da criança. Para isso, é necessário que a atividade colaborativa do professor se desenvolva na ZDP, de modo que levante questões tanto sobre o seu papel de mediador como também sobre o desenvolvimento da criança.

Sendo assim, “a avaliação que enfoca apenas o nível real de rendimento ou de desenvolvimento de uma criança, é incompleta e oferece apenas um quadro parcial”. Para obter um quadro completo, a avaliação deve ocorrer também no segundo nível e enfocar os processos de aprendizagem e as capacidades de interação com um adulto mais experiente (Lunt, 1997, p. 238).

O foco da avaliação dinâmica está na compreensão da qualidade da aprendizagem e nos objetivos alcançados por meio processo educacional. Para alcançar o potencial de aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, com base no diagnóstico e prognóstico, a prática avaliativa privilegia as formas mais interativas e qualitativas da aprendizagem, analisa o que a criança não sabe fazer sozinha e explora a natureza do potencial de aprendizagem na ZDP.

Nesta concepção de avaliação, o valor da interação relaciona-se diretamente com a forma como a criança se apropria dos conhecimentos, que ocorre, primeiramente, nas relações com os outros, para, depois, incidir no plano individual, ou seja, na dinâmica dialética entre o social e o individual, entre o externo e o interno.

Nesse entendimento, Hoffmann (2012) também discorda de uma avaliação classificatória, ou estática, na Educação Infantil. A autora propõe um modelo de avaliação, o qual denomina de “avaliação mediadora”, pautada na ação-reflexão-ação,

tanto do professor, enquanto sujeito mediador e consciente das situações de aprendizagem, de acordo com as necessidades das crianças, como também do próprio aluno, que, por sua vez, refletiria sobre sua aprendizagem, conquistas e inquietações. Essa iniciativa consistiria em procedimentos não lineares adotados pelo educador, ou seja, complementares, como a observação individualizada das crianças, a análise reflexiva de suas manifestações, as possibilidades e interesses e o planejamento de ações educativas (Hoffmann, 2012, p. 12)

Essa postura implica diferenciar claramente a prática do educador fundada nos pressupostos da avaliação dinâmica e mediadora, que, por sua vez, está pautada em uma postura consciente e protagonista das atividades e do diálogo estabelecido no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que o(a) professor(a) atue como mediador(a) da relação da criança com o conhecimento, articulando os conceitos espontâneos — formados na experiência cotidiana — aos conceitos científicos, que exigem ensino sistematizado. A ação pedagógica intencional é, portanto, o motor que impulsiona avanços no desenvolvimento, possibilitando à criança alcançar níveis de compreensão que não emergiriam de forma espontânea. É nesse contexto que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vigotski, se apresenta como elemento estruturante da aprendizagem humana.

Se, para Vigotski, o maior potencial de desenvolvimento se manifesta justamente na ZDP, então cabe ao(à) professor(a) avaliar para identificar não apenas o que a criança já realiza sozinha, mas aquilo que pode realizar com a mediação adequada. Dessa forma, estabelecem-se vínculos indissociáveis entre avaliação e ZDP, pois é a avaliação que permite ao docente compreender o nível real e o nível potencial de desenvolvimento, orientando intervenções que promovam saltos qualitativos no pensamento infantil.

5. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA

Nesta seção, trazemos a análise empírica da pesquisa, situando, em primeiro lugar, como estão constituídos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) no município de João Pessoa, bem como os sujeitos dessa pesquisa. Posteriormente, fazemos a análise da concepção das professoras da pré-escola dos CMEIs, a partir de informações obtidas por meio de entrevista semiestruturada com essas docentes. A análise norteia-se pelas categorias analíticas, mediação, contradição, reprodução e negação e pelas categorias empíricas ensino, papel do professor, avaliação. Para isso, temos, como base teórico-metodológica, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

5.1 Os Centros Municipais de Educação Infantil em João Pessoa

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) de João Pessoa, a Educação Infantil constitui-se como um direito social inalienável, assegurado a todas as crianças de 6 meses a 5 anos, 11 meses e 29 dias. Tal direito deve ser garantido sem qualquer forma de discriminação, abrangendo dimensões como etnia, sexo, nacionalidade, território de origem, deficiência física ou intelectual, nível socioeconômico ou classe social (João Pessoa, 2015, p. 9). A legislação municipal reafirma, assim, os pressupostos constitucionais e normativos do ordenamento educacional brasileiro, ao determinar que o acesso à matrícula independe da condição laboral dos pais ou responsáveis. Em consonância com o marco legal, compreende-se que todas as crianças, independentemente de suas condições de vida, devem ter assegurada a matrícula e a permanência em instituições de Educação Infantil.

A pesquisa empírica que fundamenta este estudo foi desenvolvida em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) pertencentes à Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Para preservar o rigor ético da investigação e garantir o anonimato institucional, adotam-se as denominações CMEI 1, CMEI 2 e CMEI 3. As três unidades localizam-se em bairros distintos da Zona Sul da cidade e atendem predominantemente crianças provenientes de famílias beneficiárias de programas

socioassistenciais do Governo Federal e do Município, configurando-se como espaços educacionais que acolhem públicos historicamente vulnerabilizados.

Esses CMEIs funcionam em tempo integral, das 7h às 17h, ofertando atendimento às etapas de creche e pré-escola, contemplando crianças de 6 meses a 5 anos, 11 meses e 29 dias. A organização institucional em tempo integral reforça a articulação entre cuidado e educação, e evidencia a ampliação do papel formativo da escola na primeira infância.

As unidades investigadas caracterizam-se como instituições de maior porte, tanto pela estrutura física quanto pelos recursos humanos e materiais. Todas são classificadas como Tipo B no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (Proinfância), conforme ilustrado na Figura 1. Esse tipo de edificação, em alvenaria, segue um projeto arquitetônico padronizado pelo Ministério da Educação e dispõe de área construída de 991,05 m², contemplando ambientes planejados para o desenvolvimento integral da criança, incluindo salas de referência, espaços de múltiplas linguagens, área externa, refeitório, cozinha, ambientes administrativos e espaços destinados ao repouso e às atividades pedagógicas.

Figura 1: Creche tipo B do Proinfância



Fonte: adaptado do Memorial Descritivo (FNDE, 2013).

A infraestrutura dos CMEIs pesquisados, como observado na Figura 1, está de acordo com o Memorial Descritivo das Creches tipo B (2013). As instituições possuem cinco blocos distintos, “bloco administrativo, bloco de serviços, bloco multiuso e 2 blocos pedagógicos”. Estão inclusos, ainda, no projeto arquitetônico dessas unidades, diretoria, secretaria, sala de professores, almoxarifado, recepção, oito salas de aula climatizadas, banheiros infantil e de adultos, salas de leitura e de informática, pátio

coberto, *playground*, cozinha, dispensa, copa, caixa d'água, lactário, lavanderia e estacionamento (Brasil, 2013, p. 9).

Quanto às turmas assistidas nas instituições, mostram-se as particularidades dos três CMEIs.

Quadro 3: Organização por faixa etária e turmas no CMEI

Matrículas de 2025 e organização por faixa etária				
Turma	Faixa etária	CMEI 1	CMEI 2	CMEI 3
Berçário I	06 meses a 11 meses	8	12	10
Berçário II	01 ano a 01 ano e 11 meses	14	16	19
Maternal I	02 anos	23	21	22
Maternal II	03 anos	24	20	23
Pré-escola I A	04 anos	25	24	25
Pré-escola I B	04 anos	24	24	24
Pré-escola II A	05 anos	25	25	24
Pré-escola II B	05 anos	25	25	25
		Total: 168	Total: 167	Total: 172

Fonte: dados da pesquisa empírica.

Observa-se, no Quadro 3, que o número de alunos matriculados por turma nas unidades pesquisadas segue as diretrizes de instalação previstas para o modelo arquitetônico tipo B, permanecendo dentro dos limites estabelecidos para a respectiva infraestrutura. Além disso, verifica-se o cumprimento das orientações relativas ao quantitativo de crianças por turma, conforme as Diretrizes Normativas de 2018, que estipulam: para o berçário, entre 10 e 20 crianças; para o maternal, entre 15 e 25; e para a pré-escola, entre 20 e 25 (João Pessoa, 2018).

Quanto ao quadro de funcionários, é majoritariamente constituído por profissionais femininos. Os CMEIs têm uma diretora, coordenação (supervisor e/ou psicopedagogo), secretárias, monitores, berçaristas, cuidadores, auxiliar de limpeza,

lavadeiras, lactoristas, cozinheiras e porteiros. Podemos observar que o quadro de funcionários está de acordo com o atendimento ao setor específico de cada CMEI. No entanto, a Resolução SEC n.º 9/2010, do município de João Pessoa, prevê, no art. 15 que, além desses funcionários citados, “os profissionais de enfermagem, psicologia, medicina, nutrição, serviço social e pedagogia” deverão compor, direta ou indiretamente, o quadro das instituições de Educação Infantil para atendimento às crianças de zero a cinco anos. No caso das instituições descritas, não observamos estes profissionais (João Pessoa, 2010).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professoras da pré-escola dos CMEIs 1, 2 e 3 da rede municipal de João Pessoa, Paraíba. A amostra total incluiu nove professoras atuantes nessas unidades. Os critérios de inclusão estabelecidos para esta investigação foram: atuar como docente em turma de pré-escola em um CMEI do município; possuir, no mínimo, formação em nível de Graduação e ter experiência contínua de, pelo menos, três anos na Educação Infantil. Dessa forma, participaram do estudo professoras da pré-escola que manifestaram interesse voluntário, formalizado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com o propósito de preservar a identidade das docentes, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa, cada participante foi identificada pela letra “P”, seguida de um numeral de 1 a 9 (por exemplo, P1, P2). Esses códigos foram utilizados em todos os relatos, transcrições e análises da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 2.”

Quadro - 4 Formação e tempo de experiência das docentes

Instituições	Sujeitos	Formação	IES	Ano de conclusão	Pós-Graduação	Experiência	Vínculo empregatício com a prefeitura
CMEI 1	P1	Administração e Pedagogia	UVA	2004	X	19 anos	Contrato temporário
	P2	Pedagogia	UNOPAR	2019	-Gestão -Orientação educacional.	3 anos	Contrato temporário
	P3	Pedagogia	UVA	2014	x	14 anos	Contrato temporário
CMEI 2	P4	Pedagogia	São Judas Tadeu	2015	x	8 anos	Contrato temporário
	P5	Pedagogia	UVA	2009	Psicopedagogia	15 anos	Contrato temporário
	P6	Pedagogia	UVA	2005	X	20 anos	Contrato temporário
CMEI 3	P7	Pedagogia	UFPB	2013	Psicopedagogia	8 anos	Contrato temporário
	P8	Pedagogia	UFPB	2021	x	3 anos	Contrato temporário
	P9	Pedagogia	UVA	2012	x	10 anos	Contrato temporário

Fonte: dados da pesquisa empírica

Conforme os dados do Quadro 4, os sujeitos participantes da pesquisa foram nove professoras da pré-escola dos CMEIs 1, 2 e 3 da rede municipal de João Pessoa, Paraíba. Todas possuem formação em Pedagogia, com destaque para P1, que também possui formação em Administração, e três delas apresentam algum tipo de pós-graduação, nas áreas de Psicopedagogia, Gestão ou Orientação Educacional, com destaque para P2, que possui duas pós-graduações.

Em relação às Instituições de Ensino Superior (IES), a UVA (Universidade Vale do Acaraú) foi a mais frequente, com cinco professoras, seguida pela UFPB (2) e UNOPAR/São Judas Tadeu (2). Observa-se, assim, um predomínio de formação em instituições privadas, com sete docentes, enquanto apenas duas concluíram em universidade pública. Quanto ao ano de conclusão, a formação das professoras varia de 2004 a 2021, evidenciando uma diversidade de experiências: há profissionais veteranas, com mais de 15 anos de atuação, e outras recém-formadas. Essa combinação de trajetórias consolidadas e experiências recentes permite analisar diferentes concepções e práticas pedagógicas, refletindo a pluralidade de perfis etários e experiências das docentes participantes.

Em relação à carga horária e ao vínculo trabalhista com a Prefeitura Municipal, as professoras foram contratadas como prestadoras de serviços, em regime de 40 horas semanais, distribuídas em dois turnos integrais, das 7h às 17h. Esse panorama evidencia um cenário de precarização do trabalho docente, uma vez que as profissionais possuem contratos temporários, cuja continuidade depende, frequentemente, de fatores políticos. Além disso, os salários recebidos encontram-se abaixo do Piso Nacional do Magistério da Educação Básica, e a carga horária supera a das docentes efetivas que atuam nas mesmas instituições, refletindo condições de trabalho desfavoráveis. Essas condições podem impactar diretamente a prática pedagógica, influenciando não apenas o planejamento e a execução das atividades, mas também a capacidade de implementar práticas avaliativas críticas e mediadoras, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Dessa forma, a análise dos sujeitos participantes não apenas caracteriza o perfil profissional das professoras, mas também permite compreender como suas concepções e práticas se materializam, revelando limites e possibilidades para o desenvolvimento de uma Educação Infantil crítica, formativa e transformadora.

Sendo assim, neste trabalho, o termo concepção docente refere-se às expressões carregadas de significados que revelam a forma como professores e professoras construíram sua compreensão sobre a educação ao longo de sua trajetória profissional. Essa definição abrange, além dos aspectos teóricos e conceituais que orientam suas práticas, opiniões, valores e princípios, evidenciando como as docentes pensam, interpretam e analisam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Assim, a concepção docente reflete a percepção que as professoras têm de seu próprio trabalho pedagógico, sendo dinâmica e transformando-se à medida que se desenvolvem profissionalmente. Tal desenvolvimento é influenciado por experiências individuais e coletivas, formação acadêmica e pelo contexto educacional, econômico, social e histórico-cultural em que estão inseridos. Dessa forma, cada professor constrói concepções teóricas sobre o processo educativo que se desenvolvem historicamente e se articulam com o contexto específico em que atua.

Então, a concepção é no sentido de unicidade entre teoria e prática como guia e direcionamento teórico na efetivação do trabalho e na formação docente, como define Vázquez (1977, p. 202): “a atividade teórica em seu conjunto – ideologia e ciência – considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe

por e em relação com a prática, já que nela se encontra seu fundamento, sua finalidade e seu critério de verdade". Neste sentido, a atividade teórica, por si só, não transforma a realidade, ainda que crie um tipo peculiar de produtos, que são as hipóteses, as teorias, as leis, etc.

Por outro lado, a concepção de prática concebida nesta perspectiva refere-se ao trabalho humano, objetivo, criativo, transformador e materializado conscientemente, tendo, como finalidade, a transformação do real para satisfazer a necessidade humana. Conforme o citado autor, "a atividade prática é real, objetiva ou material", e sua finalidade é a "transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana.", cujo resultado será "uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social" (*Ibid.*, p. 194).

É a partir dessa perspectiva que este estudo se debruça sobre as concepções das professoras da Educação Infantil do município de João Pessoa, reconhecendo-as como produtos de múltiplos contextos e processos históricos, sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, suas concepções se configuram como síntese desses contextos, revelando tanto o que foi assimilado de experiências passadas quanto a mediação entre teoria e prática na realidade atual da Educação Infantil.

5.2 O processo de ensino na Educação Infantil

A proposta pedagógica da Educação Infantil no município de João Pessoa organiza-se a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, das Diretrizes elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como dos Boletins Pedagógicos, documentos produzidos pela SEDEC com orientações específicas sobre temas e projetos a serem desenvolvidos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Os cinco campos de experiência definidos pela BNCC – i) O eu, o outro e o nós; ii) Corpo, gestos e movimentos; iii) Traços, sons, cores e formas; iv) Escuta, fala, pensamento e imaginação e v) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – constituem o eixo orientador das habilidades a serem desenvolvidas, articulando as vivências cotidianas das crianças ao planejamento pedagógico.

Conforme relatado pelas docentes, todos os campos são contemplados semanalmente, de modo que o trabalho pedagógico e o planejamento elaborados encontram-se diretamente vinculados à rotina prescrita pela SEDEC.

As docentes dos CMEIs relataram que o planejamento pedagógico ocorre de forma quinzenal e coletiva, envolvendo as professoras da Pré-escola I e II, sob a orientação da supervisora da instituição. Nessas reuniões, analisam os eixos e as temáticas orientadas pela Secretaria Municipal de Educação, a partir das quais cada professora elabora os desdobramentos das atividades em sala, de acordo com sua prática particular, conforme podemos observar nas falas da docente: “*Aqui no CMEI a gente faz o planejamento com a supervisora de 15 em 15 dias, fazemos o planejamento para duas semanas*” (P8). Nessa mesma direção, P4 acrescenta: “*fazemos o planejamento quinzenal, todas as professoras do Pré fazemos juntas. Mas podemos usar jogos e atividades diferentes, mas sempre a mesma temática*”.

Outras docentes detalham que o processo parte de orientações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação e é discutido em reuniões de planejamento, citando que a existência de projetos enviados pela prefeitura facilita o planejamento, uma vez que as reuniões coletivas permitem organizar subtemas semanais articulados ao tema bimestral:

Geralmente, a gente faz uma reunião de planejamento com a coordenadora, uma de apresentação dos conteúdos, discutimos qual o caminho. Dentro dos eixos que a gente tem que ter, um tema base. Em seguida, escolhe qual seria o melhor tema para trabalhar com as crianças naquele período. Então, o planejamento vai sempre pegar esse primeiro gancho que vem da prefeitura para daí transformar em conteúdo, que realmente a criança se interessa, o que ela tem curiosidade em aprender (P1).

Temos uma especialista que segue ao pé da letra. Quando a prefeitura manda um projeto, eu não sinto muita dificuldade no planejamento. Então a cada 15 dias a gente se reúne, nunca entra dentro de sala se não tiver um planejamento adequado. Com relação às temáticas da prefeitura, são quatro projetos que eles mandam articulados ao tema do bimestre, a partir desse projeto, a gente discute coletivamente, decidimos os subtemas, e a cada semana, trabalha uma dessas temáticas. Quando tem esses temas, levamos pra ver o que as crianças querem aprender, assim, elas decidem o que a gente trabalha ou não. A gente vê se a criança esboçou felicidade, se teve uma grande dificuldade em entender, se eles acham interessante, eles são protagonistas em nosso planejamento (P2).

Assim, de acordo com os relatos das docentes, o planejamento pedagógico nos CMEIs é resultado de um encaminhamento coletivo, discutido quinzenalmente com a supervisão pedagógica, que fornece as bases para a elaboração individual do trabalho

de cada professora. As docentes também destacam “a reação das crianças”, “interesses”, “dificuldades” e “curiosidades” como critério para a seleção de atividades, o que confere uma indicação de protagonismo infantil dentro de um planejamento previamente definido.

Sendo assim, conforme as docentes, o processo de planejamento incorpora discussões sobre os conteúdos e os projetos encaminhados pela prefeitura, que se articulam ao tema do bimestre e são desdobrados em subtemas semanais. Nesse sentido, o planejamento coletivo apresenta-se como um encaminhamento institucional. Por outro lado, nota-se que, embora haja certa flexibilidade metodológica, a unidade temática se mantém como eixo comum, garantindo a padronização do trabalho pedagógico a partir de fatores externos à realidade imediata da prática pedagógica.

Outro fator fundamental no processo educacional na pré-escola é a escolha dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. De acordo com os relatos, há disponibilidade de materiais diversos nos CMEIs, como jogos pedagógicos, bingos de letras e de números, massa de modelar, tinta guache, cartolinhas, cola colorida, caderno de desenhos, formas geométricas e jogos de sequência lógica. Além desses, P8 acrescenta: “*a gente usa também o externo, a areia, folhas de árvore se for precisar, gravetos, pedras*”, evidenciando a valorização de elementos naturais no processo educativo.

As docentes também mencionam o uso de tecnologias e outros recursos didáticos, como relatam P7, P5 e P9, que fazem uso de “*a mesa digital*”, “*cromerbook*”, “*a palavra cantada*” e “*lego*”. Já P4 ressalta a importância da leitura e da pesquisa mediada: “*livros paradidáticos, também utiliza pesquisas com ele através de revista com recortes*”. Em complemento, P7 descreve a organização das atividades: “*geralmente fazemos 2 dias na semana atividades impressas sobre o tema, mas nada aleatório, é planejado dentro da temática. Aí no dia que tem escrita é uma escrita e uma lúdica*”.

P1 sinaliza que não tem um material didático fixo: “*por exemplo, a gente não tem um livro didático básico, mas tem muitos jogos pedagógicos*” e diz que trabalha com jogos, “*pois as crianças são muito visuais e táteis*”. Além desse material, a docente indica que “*parte da construção de cartazes, e objetos que os meninos possam aprender o conteúdo que eu estou passando para eles*”. Ela ainda afirma: “*tarefa impressa eu utilizo uma vez na semana, duas no máximo*” (P1). E destaca: “*no*

início da semana, já trabalhamos muito os jogos, a ludicidade, música, roda de conversa, aí, geralmente às quartas ou quinta-feira passo a ‘tarefinha’ impressa pra eles aprenderem melhor e treinar a escrita”.

Segundo as professoras, apesar de a prefeitura não sugerir um trabalho com atividades escritas, impressas ou livros, elas fazem ao menos uma no decorrer da semana, conforme afirma P8: *Essas atividades que a gente traz impressa não são aleatórias que pega na internet. A gente planeja, vê como é que pode ser, porque sabemos que é com essas impressões que eles realmente fixam e aprendem o conteúdo trabalhado*”. Nessa mesma perspectiva, as docentes P2 e P4 afirmam:

Eu faço assim, para que eles aprendam: organizo uns cadernos, a criança não reconheceu a letrinha “A”, eu faço no caderninho e começo a estimular de forma individual, mas dizem que não posso trabalhar individual, tenho que trabalhar no coletivo, com todas as crianças, eles interagem com todas no círculo, gosto muito de usar o coletivo, mas para elas aprenderem de verdade, as letrinhas tem que chamar elas individualmente na tarefinha (P2).

A gente faz atividade na folha, mas não sempre, porque pela secretaria seria zero papel, então a gente busca sempre assim, em caderno de desenho deles pra eles mesmo fazer, tirar, escrever certo, mas a busca sempre fazer uma ou outra assim a atividade xerografada pra eles aprenderem melhor e terem a noção de como desenvolver suas atividades (P4).

A diversidade de materiais citada pelas docentes evidencia que o trabalho pedagógico na Educação Infantil se estrutura na articulação entre recursos tradicionais, tecnológicos, paradidáticos e elementos do ambiente natural. Nesse contexto, a autonomia docente quanto à escolha e à utilização desses recursos torna-se condição essencial para que cada atividade seja planejada intencionalmente, em consonância com os objetivos pedagógicos e as necessidades de aprendizagem das crianças.

Além de materiais didáticos específicos para trabalhos nas instituições de Educação Infantil, é fundamental que as professoras tenham uma base teórica que dê sustentação a sua prática. Assim, quando questionadas acerca das questões teóricas que norteiam suas práticas, algumas das entrevistadas não apontaram nenhum teórico, apenas citaram que seguem a Base Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da prefeitura municipal de João Pessoa, como podemos ver nas falas das docentes: “*Trabalhamos com o documento que a prefeitura orienta*” (P5). Nessa mesma linha, P3 afirma: “*pra gente chega o boletim pra ter esse*

direcionamento, então de acordo com o boletim que chega pela coordenação da prefeitura, a gente trabalha naquela semana em cima daquela temática. É um documento que dá o norte e a gente segue". Do mesmo modo, P4 afirma que se baseia na matriz curricular da prefeitura: "têm os documentos que a prefeitura manda, que é pra gente trabalhar os campos de experiência. Todo ano é exposto pra gente seguir um cronograma de trabalho e é muito bom, porque a gente pode abrir o leque e trabalhar à vontade com as crianças".

A ausência de menção a referenciais teóricos mais amplos revela um movimento de subordinação da prática docente às normativas institucionais, em detrimento de uma reflexão crítica e fundamentada sobre o processo educativo. Essa situação expressa uma contradição: de um lado, a exigência de que o trabalho pedagógico seja planejado e orientado por uma base científica; de outro, a realidade concreta em que as professoras se apoiam quase exclusivamente em documentos prescritivos elaborados pelos órgãos gestores. A formação docente, ao não assegurar uma apropriação consistente das teorias da pedagogia e teorias psicológicas que estudam como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, acaba limitando o espaço de autonomia crítica das professoras, reduzindo o planejamento a uma dimensão operacional e burocrática.

Por outro lado, além de citar esses documentos, algumas docentes mencionam algum teórico que “lemboram que estudaram”, ou que dizem nortear sua prática: “Na universidade a gente ver vários autores, mas tem aqueles que a gente costuma mais usar, eu particularmente gosto do Vigotski, pois ele trabalha com o social e o sujeito na escola” (P9). Na mesma perspectiva, P7 afirma: “da universidade eu lembro de Piaget e Vigotski, gosto dos dois, pois trabalham com interação e com o social”; “gosto da teoria do Vigotski, pois vi na faculdade que ele fala muito das interações e das brincadeiras” (P6). “Lembro de Vigotski e Piaget, mas o Vigotski é extremamente importante pra essa questão das interações” (P8); “se for para elencar uma metodologia, eu acredito que em sala eu uso muito a Montessori e o construtivismo de Piaget” (P1). Nessa mesma direção, outra docente afirma: “Eu gosto muito do Paulo Freire e de Piaget, gosto do construtivismo. Eu acho que atualmente são as linhas pedagógicas mais difundidas. Então, para sua pergunta, é principalmente o construtivismo” (P2).

No que se refere à fundamentação teórica que orienta suas práticas, as docentes mencionaram diferentes autores e correntes pedagógicas. Entre os nomes

citados, destacaram-se Piaget e sua vertente teórica, o construtivismo, além de Vigotski, Montessori e Paulo Freire. A distribuição dessas referências mostrou-se heterogênea: uma professora mencionou Piaget e Montessori; outra citou Piaget e Paulo Freire; duas fizeram referência a Piaget e Vigotski; outras duas citaram apenas Vigotski. Já três docentes não mencionaram diretamente nenhum autor, afirmando orientar-se prioritariamente por documentos oficiais de caráter nacional ou municipal.

Essa diversidade evidencia um quadro de ecletismo teórico, comum na educação brasileira e, particularmente, na Educação Infantil, coexistindo diferentes referenciais, sem uma articulação crítica e sistemática. Tal cenário reflete as condições históricas de formação docente no Brasil, frequentemente marcadas pela fragmentação curricular e pela ênfase em metodologias em detrimento da reflexão teórica fundamentada.

Quando questionadas como desenvolvem suas atividades pedagógicas com base na proposta teórica direcionada por essas correntes teóricas ou autores que mencionaram, as docentes afirmaram:

Eu gosto muito e também, sou conhecida como uma professora que dá muita liberdade e autonomia para as crianças na hora que estou repassando o conteúdo. [...] porque eu construo o conhecimento junto com eles, sei que a interação que eles têm comigo, com o ambiente, é muito rico e daí, eles produzem o conhecimento deles (P1).

O papel do construtivismo traz a criança como ser ativo, como uma criança que vive o processo de construção e de conhecimento todos os dias. [...] Na aula, usamos música, dança e ludicidade; a criança é um ser livre para brincar, interagir. Todos os dias elas trazem algo prazeroso, uma fala, trazem tantas coisas que você se admira. E através dessas falas, nós vamos construindo a aula. Então, essa espontaneidade da criança, diz pra onde devemos direcionar a aula (P2).

Por meio da teoria do Vigotski, que é a teoria do socioconstrutivismo e sociointeracionismo, que aqui a gente trabalha, porque a criança aprende assim, ela tem que construir o seu conhecimento. A gente não pode tá dando tudo pronto, e a prefeitura sempre orienta que a gente tem que trabalhar de forma lúdica que a criança tem que construir o conhecimento, certo (P6).

Gosto de trabalhar com Vigotski porque acho que trabalhar a etapa do desenvolvimento é muito importante, ver esse aprendizado. Também cada pessoa, cada criança tem sua individualidade e cada um aprende em um ritmo bem diferenciado. Uns se adiantam mais, outros se atrasam um pouquinho. Aqueles que estão mais adiantados ajudam aqueles que tão um pouquinho mais atrás (P8).

Nessa perspectiva, observamos que a fala da P1 endossa o discurso construtivista ao afirmar que as crianças “produzem seu conhecimento” ou que dá “liberdade e autonomia para as crianças”. Outro aspecto destacado pela docente diz

respeito à interação que as crianças têm com o ambiente, reforçando a perspectiva naturalista da educação para a criança pequena. Por outro lado, a P2 se diz construtivista e freireana, mas não apresenta elementos concretos que demonstrem que sua prática é, de fato, desenvolvida a partir dessas teorias.

A professora P6 cita Vigotski, mas incorpora elementos de uma concepção deturpada de como a teoria desse autor se desenvolveu no Brasil, aproximando-o de Piaget e associando-o ao construtivismo, citando termos como “*socioconstrutivismo*” e “*sociointeracionismo*”. Além disso, a docente também menciona que a criança “*constrói seu conhecimento*”, e isso vai de encontro à teoria vigotskiana, que defende a importância de um agente mais desenvolvido, professor ou colega, para fazer avançar no conhecimento que esteja na ZDP.

Por outro lado, a P8 menciona que se baseia, principalmente, na teoria de Vigotski. Observa-se que, apesar de não citar explicitamente elementos da teoria vigotskiana, ela aponta algo basilar da teoria do autor, destacando que a criança mais desenvolvida auxilia outras que estão em níveis menos desenvolvidos do aprendizado, demonstrando que sua prática tem fragmentos de elementos condizentes com a teoria que diz defender.

Assim, a diversidade de autores citados não aponta, necessariamente, para um pluralismo enriquecedor, mas para a permanência de um ecletismo teórico desarticulado, que tende a fragilizar a construção de uma prática pedagógica crítica e coerente com a função social da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica.

Também é frequente encontrar, nos discursos das professoras, que a aprendizagem das crianças ocorre por meio das brincadeiras e do lúdico, como podemos observar nas falas a seguir. P3: “*É uma interação lúdica e com brincadeiras.*”; P6: “*A gente sempre desenvolve através de atividades lúdicas, pega o conteúdo e procura fazer a interação com a criança, de forma lúdica e prazerosa, pois aqui a criança aprende brincando.*”; P8: “*Trabalhamos com o lúdico, brincando e aprendendo.*”; P4: “*A gente trabalha o conhecimento com eles através de formas lúdicas, de brincadeiras e dos contextos*”; “*Eu busco fazer atividades divertidas, lúdicas e que tragam curiosidade para eles, que faça sentido porque não adianta chegar para eles com conteúdo que vem lá de cima, mas que tenha sentido*” (P1). Do mesmo modo, (P7) destaca: “*Como estamos trabalhando o alfabeto, estamos*

trabalhando ‘o aniversário do senhor alfabeto’¹⁴, assim fazemos as atividades lúdicas. Fizemos o Bingo das Letras, entendeu? Então quando a gente puxa uma letra a criança procura ali naquele bingo aquela letra, é bem divertido". Outra professora complementa essa informação:

Trabalhamos o alfabeto de forma lúdica, com um jogo, um bingo, escrita com tinta, fazendo com que eles associem a letra a palavra, porque aquela história você não vai trabalhar a letra solta, né? Você trabalha dentro de um contexto, dentro de um contexto social, por exemplo do nome da própria criança, de um colega, de um autor de livro que estamos lendo, o título da história, fazendo com que não fique uma coisa solta, porque de forma solta a criança não vai assimilar tanto (P9).

A metodologia que usamos agora é diferente, a SEDEC não quer que use livro, tarefas, nada impresso. Eles querem que a criança, por exemplo, na nossa salinha, não pode ter o alfabeto. Digamos que letra solta B não, A de abacaxi, não, nada daquela letra solta. E a prefeitura quer que a criança se expresse livremente A gente usa muito fantoche, livros de contação de história, pintura livre, construção com materiais recicláveis, painéis e brincadeiras. Usa muito material concreto para estimular a imaginação da criança, gostamos de construir com eles, tudo aqui tem a brincadeira envolvida (P2).

A perspectiva da ludicidade como foco central no processo educativo é defendida pelos autores da Pedagogia da Infância, pois, para essa concepção teórica, a criança aprende por meio de brincadeiras. Esse olhar é demonstrado nos estudos de Kishimoto (2007, p. 270), o qual defende “uma revolução da educação pela construção de pedagogias para infância que valorizem os jogos e as narrativas infantis, com base nas ciências da educação, nas políticas públicas de equidade, com a participação de comunidades de aprendizagem que não tolham as vozes da criança”.

A recorrência da noção de ludicidade como fundamento do processo educativo é encontrada nos discursos das professoras dos CMEIs. Porém, ao mesmo tempo em que a brincadeira é reconhecida como experiência significativa para a criança, observa-se, em muitos casos, a ausência de uma articulação explícita entre o lúdico e os processos de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva, ainda que valorize o brincar, expressão genuína da infância, pode, por vezes, reproduzir a lógica antiescolar da Pedagogia da Infância, ao dissociar a ludicidade do papel formativo e intencional do ensino.

¹⁴ Livro para didático.

Com isso, percebe-se que as professoras apresentam um discurso contraditório, defendem pressupostos das teorias de Piaget, Vigotski e da Pedagogia da Infância (embora este último termo não apareça de forma explícita nos discursos) e que a criança seja ativa e protagonista no processo de aprendizagem. Mas desenvolvem sua prática de forma fragmentada, afirmando, por um lado, que utilizam a ludicidade e jogos pedagógicos para estimular as crianças, as quais constroem seu conhecimento e aprendem brincando, e, por outro, ressaltando que, na rotina, “*alguns dias na semana*” ou “*quando percebem que a criança não aprendeu*”, há um momento para “*fazer as tarefas impressas*” ou “*estimulação individual com tarefas ‘na folha’*”. Sendo assim, as brincadeiras parecem estar desvinculadas das atividades pedagógicas, pois o momento do brincar é separado do momento do aprender. No discurso das docentes, o brincar fica desvinculado da dimensão pedagógica, revelando um entendimento empobrecido da função das brincadeiras na Educação Infantil.

Duarte (2004) chama esse processo de “modismo educacional”, cuja característica é defender uma teoria, mas sem conseguir desenvolvê-la na prática, adotando-se conceitos de forma distorcida e esvaziada em relação a sua matriz epistemológica e reproduzindo um discurso dominante. E, conforme observado, as docentes dizem trabalhar com o lúdico, mas, de acordo com suas falas, evidenciam que, por vezes, isto está desconectado da prática pedagógica. Nesse aspecto, é importante frisar que o entendimento raso e com base no senso comum sobre o lúdico induz ao ensino empobrecido e a uma aprendizagem superficial.

Em consonância com esse entendimento, Kishimoto (2007, p. 95) afirma que essa compreensão “empobrece o processo educativo porque a educação, por um ato com finalidade, não pode carregar o atributo da incerteza. É preciso distinguir o lúdico do não lúdico e encontrar tempo e espaço para ambos”. A escolha por atividades lúdicas deve partir de um plano de ensino com substância teórica sendo definida com base nos objetivos que se queiram alcançar, visando atender às necessidades socioafetivas e psíquicas da criança pequena, e não apenas “deixar as crianças brincando”.

Arce (2004), ao discutir como o papel da brincadeira vem sendo analisado pelos pesquisadores contemporâneos, afirma justamente a necessidade de se superar o olhar empírico e meramente descritivo, não restringindo o brincar a uma atividade

prazerosa para a criança, mas buscando uma análise verdadeiramente explicativa desse fenômeno. Nesse sentido, a autora define:

Os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças. Gostaria de ressaltar que o reconhecimento da importância da brincadeira como um mecanismo de aprendizagem da criança é muito importante para a educação desta faixa etária, mas torná-la um sinônimo de prazer constitui-se em um reducionismo e em um processo de naturalização. Quando a importância da brincadeira na formação da criança centra-se na questão do prazer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar de forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil (Arce, 2004, p.159).

Nota-se que a autora reconhece a brincadeira como um recurso fundamental para a aprendizagem infantil, mas ressalta a necessidade de sua vinculação a objetivos pedagógicos claros. No entanto, as concepções das professoras investigadas não se orientam nessa direção, uma vez que tendem a dissociar os momentos lúdicos das atividades pedagógicas. Em suas práticas, prevalece a compreensão de que atividades impressas seriam mais eficazes para “melhorar o aprendizado das crianças”, atribuindo à brincadeira um papel secundário, desvinculado do processo sistemático de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cury (1986, p. 60), na medida em que reflete e produz a separação da teoria e da prática, da cultura e da política, do saber e do trabalho, “a função da educação sob a hegemonia burguesa não muda substancialmente”, porque seu interesse consiste na estabilização do sistema capitalista por meio da desarticulação da cultura operária.

O desafio posto na relação teoria e prática é problematizar, estimular e provocar os(as) educadores(as) a refletirem sobre a prática educacional, ‘conscientemente’, considerando o movimento contraditório dessas dimensões e que não há prática sem teoria nem teoria sem prática: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire ,1996, p. 38).

Desse modo, quando se expressa e defende uma concepção teórica, pressupõe-se uma coerência de pressupostos teóricos e práticos no processo pedagógico, mas não quando essa relação ocorre desconectada da realidade

objetiva. Ou seja, verbaliza uma concepção, porém, na prática, predomina uma ação “praticista”, sem elo com os fundamentos da educação.

As professoras apresentam elementos que indicam como ocorre o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Sendo assim, de acordo com as docentes, nessas instituições, as práticas pedagógicas não estão direcionadas ao ensino, mas ao educar, e defendem que a educação escolar deve partir da espontaneidade da criança, conforme podemos observar na fala da (P1): *“Na educação o professor não ensina, a gente vivencia experiências com as crianças, tudo parte delas e vamos incorporando ao nosso planejamento. Mas a criança é protagonista, não o professor”*. Essas informações também estão presentes na fala da (P4): *“Aqui tudo parte da criança, das experiências e da espontaneidade delas, a gente observa e vamos construindo a vivência”*. Do mesmo modo, (P7) cita: *“não trabalhamos com aula como no ensino fundamental, aqui em tudo partimos da espontaneidade da criança para nossa vivência, é a espontaneidade que dita o ritmo de tudo”*. Nesse sentido, a P6 complementa a linha de interpretação: *“aqui a criança tem que construir o conhecimento, tudo parte dela, de ser espontâneo”*. Em consonância com essa perspectiva, a P2 destaca:

A gente não ensina, a gente está dando uma vivência, dar aulas é para o ensino fundamental. Aqui a gente não pode usar o termo que damos aula, a gente chama de vivência, vivência lúdica. A gente usa outra linguagem, não é mais sala de aula, é sala de referência, porque a sala de aula é para escola, não na educação infantil, você é uma referência para aquela criança (P2).

Sendo assim, presume-se que as concepções dessas professoras estão articuladas com o discurso antiescolar da Pedagogia da Infância. Entende-se, nessa perspectiva, que a especificidade da educação da criança pequena implica a negação e o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional. Logo, o ensino não deve fazer parte do atendimento prestado às crianças pequenas. Segundo essa perspectiva, a Educação Infantil “faz parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o ensino e, sim, a educação das crianças pequenas” (Cerisara, 2004, p.8). Nesse contexto, o foco na Educação Infantil não estaria nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas “relações educativo-pedagógicas”. O ensino seria negado na Educação Infantil, e as relações educativas assumem papel fundamental na escola.

A esse respeito, Rocha (1999, p.70) analisa que, “enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental, o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto, as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito, a criança de 0 a 6 anos de idade.”

Para essa perspectiva, o modelo escolar está associado ao tradicionalismo, à disciplinarização, à negação da liberdade e da espontaneidade infantil e, por isso, não atenderia às necessidades educativas infantis, prejudicando o desenvolvimento da criança pequena. Para superar o modelo educacional escolar, a abordagem da Pedagogia da Infância propõe que é preciso distanciar a criança pequena desses fazeres pedagógicos mecânicos e disciplinadores e, consequentemente, da escolarização, defendendo o “educar” em detrimento do “ensinar”, apontando que o educar é mais amplo que o processo de ensino.

A Pedagogia da Infância vem se ampliando no Brasil como uma das correntes direcionadas nas práticas da Educação Infantil, constituindo-se como uma abordagem que coloca a criança como ativa e protagonista na educação escolar. Essa concepção está assentada nos princípios teóricos e pedagógicos da escola ativa, em Dewey e Piaget, nos pilares da Escola Nova e na Sociologia da Infância. Essa abordagem defende a construção de pressupostos que priorizem uma horizontalidade da relação educativa, sem deixar de negar os conflitos das relações sociais, mas que compreenda as crianças como sujeitos participantes na relação de aprendizagem e desenvolvimento.

A Pedagogia da Infância defende o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional. Desse modo, coloca o ensino em segundo plano, e a aprendizagem se configura como elemento balizador da prática pedagógica na Educação Infantil. Nesse direcionamento, Gandini (2016, p. 137) afirma:

[...] a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver as situações-problemas com que lhe são apresentadas, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que a levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender.

Assim, a aprendizagem se constituiria por meio de um processo gradativo, ativo e autônomo, no qual a criança assume papel central na construção de seus saberes.

Nesse movimento, ela elabora significados a partir das interações que estabelece com o meio, explorando, experimentando e ressignificando experiências. O conhecimento seria construído progressivamente, considerando o ritmo, os interesses e as possibilidades de cada criança.

Por outro lado, os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, embasados na Psicologia Histórico-Cultural, contrapõem-se a essa concepção e defendem que as velhas gerações têm o papel de educar as novas gerações. Para Arce (2004), o processo educativo junto à criança pequena acaba convertendo-se, nessa perspectiva da Pedagogia da Infância, em um acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil, desenvolvimento esse que se daria quase espontaneamente. Para Pasqualini (2006), a Pedagogia da Infância

a) contribui não para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico junto à criança pequena, mas para a diluição de fronteiras entre a função específica da escola de Educação Infantil e de outras agências socializadoras; b) parece sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador, mas que se desenrola espontaneamente, com uma participação do adulto de importância secundária; c) descaracteriza o papel do professor na educação da criança pequena por meio da negação do ato de ensinar; e d) contribui, assim, não para a melhoria da formação do profissional deste segmento mas sugerindo implicitamente que uma sólida formação teórica é menos importante para o professor de Educação Infantil, pois seu trabalho limita-se a 'seguir as crianças' (Pasqualini, 2006, P. 54-55).

Para a autora, há uma descaracterização do papel do professor implícito à secundarização ou à negação do ensino na Educação Infantil. Nas palavras de Arce (2004, p. 160),

[...] o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. [...] Em lugar do professor ensinando são colocadas [...] relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige, ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades.

Os autores da Pedagogia Histórico-Critica e da Psicologia Histórico-Cultural defendem o ensino na Educação Infantil e enfatizam a necessidade de organizar sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças de forma

intencional e cientificamente fundamentada. Nessa perspectiva, Martins (2011, p. 54) destaca que “é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível”.

O professor precisa considerar que o ato de ensinar e educar é um ato político e pedagógico que necessita de intervenções planejadas, conscientes e críticas, possibilitando, dessa maneira, o desenvolvimento de diferentes funções psicológicas advindas do contato com o outro mais experiente, primeiramente, num nível interpsíquico, para, depois, ocorrer num nível intrapsíquico. Sobre esse assunto, Pasqualini (2015, p. 134) defende:

Entendendo o ato de ensinar como a intervenção consciente e intencional do professor que visa a garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento omnilateral, pudemos concluir que é preciso ensinar a criança pequena ‘porque’ o desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos, ‘porque’ o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do ‘interpsíquico’ para a ‘intrapsíquico’ [...].

Martins (2010, p. 91) corrobora dessa ideia, afirmando: “[...] as especificidades das crianças de quatro a seis anos não deixam margens para dúvidas em relação aos benefícios que um bom ensino promove sobre elas”. Reiteramos, portanto, que o problema da ausência do ensino sistematizado em Educação Infantil não deve ser atribuído a tais especificidades. E, seguramente, quanto mais conhecermos a constituição histórico-social de seu desenvolvimento, mais afirmaremos suas possibilidades para a aprendizagem sistematizada.

Conforme evidenciado nas concepções das professoras, as teorias e práticas que orientam o processo educativo nos CMEIs tendem a reproduzir uma concepção de ensino-aprendizagem fundamentada em pedagogias ativas e de caráter espontaneísta. Tal orientação, embora valorize a autonomia da criança, acaba por limitar uma atuação docente mais intencional e intervenciva, comprometendo a mediação necessária à efetivação das aprendizagens. Essa perspectiva contraria o entendimento vigotskiano, segundo o qual o professor desempenha papel central como mediador do saber sistematizado, sendo responsável por organizar, orientar e

promover situações de aprendizagem que ampliem as zonas de desenvolvimento das crianças.

Diante do exposto, observa-se que as práticas docentes permanecem cristalizadas em ações naturalizadas no cotidiano da Educação Infantil, nas quais o pensamento pedagógico, em vez de ser ressignificado pela reflexão crítica, acaba esvaziado em seus sentidos e finalidades. Nesse cenário, prevalecem experiências formativas que, conforme assinalam Saito e Oliveira (2018, p. 8), ‘dão lugar ao silêncio e ao emudecimento humanos, com predominância da lógica do pensamento instrumental e repetitivo, marcada pela padronização e pela redução da razão à sua dimensão meramente utilitarista’. Assim, adultos e crianças passam a conduzir seu “tempo-rotina” de forma mecânica, muitas vezes sem questionar o processo educativo ou elaborar novos olhares para o trabalho pedagógico, o que limita a construção de práticas mais intencionais, reflexivas e significativas.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, nenhuma criança desenvolve suas capacidades naturalmente, tampouco de forma espontânea. Faz-se necessário promover processos educativos, ou seja, criar condições concretas para o seu desenvolvimento, visando à formação de indivíduos críticos que possam agir na realidade e transformá-la. Portanto, “[...] uma educação básica de qualidade, no que se inclui a Educação Infantil, demanda clareza acerca do que seja promover desenvolvimento, superando concepções naturalizantes, individualizantes e/ou de senso comum” (Martins, 2016, p.27).

Nessa perspectiva vigotskiana, é fundamental o papel potencializador do ensino para promover a aprendizagem e engendrar processos de desenvolvimento na criança. Assim, o ensino deve promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas que se encontram na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, e não se restringir às funções psíquicas já consolidadas, até porque, “na infância, somente é bom o ensino que caminha à frente do desenvolvimento, ou seja, que o arrasta atrás de si, desperta-o para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento e apenas é impulsionado por ele [...]” (Vigotski, 2021, p.199).

Isso significa que o ensino que foca nos conhecimentos a partir do contexto espontâneo da criança desenvolve suas práticas apoiando-se no senso comum, e não em elementos filosóficos e científicos. Assim, sem memória, sem experiência e sem posição crítica no mundo, “muitos espaços educacionais para a infância acabam reproduzindo interesses capitalistas e da indústria cultural, perdendo a consistência

filosófica e pedagógica no desenvolvimento dos processos educativos" (Saito; Oliveira, 2018, p. 4-7).

Ao analisar a teoria gramsciana, Cury (1986, p. 77) afirma que "o senso comum produz normas de conduta adequadas à concepção de mundo do grupo dirigente e leva à passividade. Mas o senso comum é também o ponto de partida para a elevação moral intelectual". Dessa forma, as perspectivas de educação espontânea não estariam cumprindo essa elevação do conhecimento espontâneo ao científico, negando-se a função política da educação, que "é educar politicamente quem não sabe rompendo com a ideologia dominante, e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade" (Cury, 1986, p. 77).

Ressaltamos, ainda, que as concepções dos sujeitos na educação reproduzem uma concepção dominante da sociedade e, entre outros aspectos, alinhada com princípios apresentados na formação acadêmica. Nessa perspectiva, Cury (1986, p. 87) entende que "as ideias pedagógicas se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante". Com isso, essas ideias se apresentam como tais enquanto se utilizam de instituições pedagógicas que lhes sirvam de suporte e espaço de reprodução. Para tanto, "as instituições são organizações culturais (no seu sentido amplo) a serviço das ideologias que as veiculam através de instrumentos de difusão entre os quais os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico".

Dessa forma, a educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Essa disseminação se dá, entre outros meios, pelas práticas escolares. Essa reprodução das concepções dominantes manifesta-se "evitando a conjugação teoria/prática, impedindo o desenvolvimento de uma ideologia própria do operariado, enfim, evitando a democratização do ensino, a burguesia procura impor a sua própria ideologia ou então uma ideologia/regressiva, a fim de manter a relação capital/trabalho" (Cury, 1986, p. 59).

Constata-se a necessidade urgente de estabelecer um diálogo efetivo entre a teoria e a práxis docente, de modo que o conhecimento pedagógico não permaneça apenas no plano discursivo, mas se traduza em ações educativas concretas. Embora muitos profissionais estejam imbuídos de fundamentos teóricos e de discursos amplamente legitimados no campo educacional, nem sempre conseguem materializar

esses referenciais em práticas pedagógicas que produzam mudanças significativas no trabalho cotidiano com as crianças. Essa dissociação entre o que se sabe e o que se realiza evidencia limites formativos e institucionais que dificultam a construção de uma prática intencional, crítica e transformadora, capaz de promover aprendizagens mais significativas e coerentes com os princípios que orientam a Educação Infantil.

Quando os processos de ensino, aprendizagem e avaliação não são usados como ferramentas de transformação, a educação escolar pública legitima os ideais individualistas do capitalismo. Pois o sistema capitalista, ao reproduzir as relações sociais de produção, reproduz os lugares das classes sociais. Assim, “a escola contribui para essa divisão ao exercer uma ação hegemônica concomitante à dominação econômica” (Cury, 1986, p. 103).

De acordo com Cury (1986, p.76), “a educação põe-se a serviço do sistema capitalista de modo mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema. Essa neutralização se dá pela limitação ao acesso do saber (barreiras à democratização do ensino), pela alteração do saber que transmite, de modo que se possa limitar, pela exclusão e/ou seleção”. Pretende-se, com isso, “manter a divisão entre teoria e prática, validar como saber apenas o que é apanágio das classes dominantes (linguagem culta, ecletismo, etc.), apresentando-o como fruto de dons pessoais”. Mas, da mesma forma, “a educação é portadora de ferramentas de transformação irreduutíveis que podem acelerar a crítica da situação na qual ela aparece”. Para tal, no entanto, precisa haver uma intencionalidade nas práticas pedagógicas direcionadas a classes populares, com vistas a romper com o domínio que as classes dominantes exercem sobre o saber sistematizado.

Sendo assim, quando as instituições educacionais públicas reproduzem concepções que estão ancoradas em perspectivas que se coadunam com os princípios da burguesia, isso impede que haja a possibilidade de uma formação de sujeitos em perspectiva crítica transformadora.

Portanto, é urgente pensarmos na construção de uma Educação Infantil que esteja amparada em uma práxis comprometida com desenvolvimento integral das crianças pequenas, de modo a mediar os conceitos espontâneos que permeiam o contexto pedagógico e elevá-los aos conceitos científicos e filosóficos. Nesse prisma, as concepções e práticas de docentes na educação para a infância não podem ser cristalizados por “práticas pedagógicas amorfas e submissas frente à reprodução servil do conhecimento” (Saito; Oliveira, 2018, p.5). Para que haja uma transformação,

torna-se necessária uma formação que garanta conhecimento teórico suficiente para se traduzir em práticas pedagógicas humanizadoras que apresentem o saber historicamente elaborado pelos homens, com mediações decisivas dos profissionais que estarão cotidianamente com elas. Nesse sentido, a intencionalidade exercida pelo professor de Educação Infantil é basilar, pois, só assim, possibilitará desenvolver os conhecimentos que estão em desenvolvimento na ZDP da criança.

5.3 Papel do professor no processo de aprendizagem

O conceito de mediação é utilizado e difundido no âmbito escolar, perpassando diversas abordagens teóricas, definido como fator pedagógico que deve estar articulado ao papel que o professor desempenha no processo educativo.

Quando questionadas sobre o papel da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem, as professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de João Pessoa apresentaram compreensões distintas, revelando tanto aproximações entre si, quanto divergências conceituais do sentido atribuído à mediação. A professora P6 afirma: *“acho importante a mediação por meio de materiais. Eu acho importante porque possibilita a criança desenvolver melhor quando parte de suas experiências, praticando, vivenciando, acho que com as experiências a aprendizagem é mais eficaz e significativa”*.

A compreensão da mediação da P6 está associada a uma valorização do uso de materiais e experiências práticas como formas de potencializar o desenvolvimento infantil. Nota-se uma redução do conceito de mediação, que passa a ser entendido quase exclusivamente como a disponibilização de materiais ou experiências do cotidiano, sem explicitar o papel ativo do professor em articular, problematizar e sistematizar o conhecimento historicamente produzido. Por outro lado, a professora P1 afirma:

Acho a mediação muito importante, pois, se o professor não mediar aquela situação a criança não vai desenvolver. Eu vejo, às vezes a criança quer falar, quer até expor aquilo que ela está pensando, mas tem pessoas ao redor dela que não liga, não pensam, não estão ali ouvindo. Então mediar é importante, porque também tem uma ansiedade, uma ânsia de conhecer muito grande, que se o professor também não mediar essa ansiedade toda ele acaba não desenvolvendo, passando direto, e não consegue absorver o conteúdo, não consegue desenvolver aquela habilidade.

Nessa fala, a mediação aparece como escuta e atenção aos interesses da criança, destacando a necessidade de o professor reconhecer sua curiosidade e busca pelo conhecimento. Sendo assim, a concepção permanece centrada na ideia de “acompanhar” e “controlar” o ímpeto infantil, sem situar a mediação como ponte entre a vivência imediata e o acesso ao saber sistematizado. Já a professora P2 complementa esse quadro ao afirmar:

Tem que ter mediação sim, pois contribui para o desenvolvimento do senso crítico. Eu acho que essa é a participação do professor quando ele faz essa mediação. O professor tem que fazer a mediação, tem que chegar junto e mediar, observar a dificuldade da criança, com cuidado, porque às vezes aquele impacto choca muito aquela criança, e eu acredito que, quando você percebe essa dificuldade na criança, que você chega junto, ajuda ela aprender mais e mais.

Aqui, a professora cita a relação da mediação ao desenvolvimento do senso crítico. No entanto, sua fala se mantém associada a uma concepção mais assistencialista e cuidadora, em que a mediação aparece como “estar junto” e “ajudar” diante das dificuldades da criança, em vez de ser concebida como processo intencional de ensino que organiza a relação entre sujeito e objeto de conhecimento.

Já as professoras P3, P7 e P9 apresentam outra dimensão: “quando a gente pergunta e escuta o que elas querem aprender, elas vão ficar mais tranquila, vão prestar mais atenção e com isso o aprendizado é mais eficaz” (P3); “A mediação é você está ali do lado da criança cuidando e observando o que ela expressa para ir trabalhando os conteúdos. A gente precisa passar essa segurança para eles se sentirem à vontade para se desenvolver melhor” (P7); “Para mim, mediação é você estar ali por perto orientando a criança... mostrando qual é o caminho para ela se sentir bem apoiada, senti que ali realmente ela tem um apoio, um apoio de um mediador que somos nós professoras” (P9).

Nesse caso, a mediação aparece vinculada a uma postura assistencialista e protetiva, enfatizando a proximidade afetiva e o suporte emocional. Embora seja fundamental a dimensão afetiva na relação pedagógica, a fala tende a reduzir a mediação ao acompanhamento imediato da criança, sem destacar sua dimensão mais ampla de inserção no conhecimento científico. Essa concepção expressa um limite, pois, ao associar a mediação ao apoio e cuidado, esvazia-se o papel histórico da escola como mediadora entre a criança e o patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, as falas das professoras P4, P5 e P8 explicitam:

“Eu acho que a importância da mediação é transmitir todo nosso conhecimento ali dentro daquele conteúdo e, além disso, tentar com que as crianças fiquem mais aberta, mais comunicativa, mais participativa, a gente como mediadora a gente tem que tentar trazer sempre essa criança lá dentro, mesmo da sala pra dentro da convivência dos colegas, tentar interação entre eles ali sem briga sem confusões, e eles estão sempre ali” (P4).

“Eu acho que a mediação faz toda a diferença. A mediação é basicamente está sentado com 30 alunos, 28 alunos, e fazer a pergunta: e aí, o que é que vocês hoje a gente vai trabalhar meu ambiente. O que é que vocês querem saber no meu ambiente? ah, eu quero saber como é que a gente planta uma árvore. Eu acho que é diferente eu chegar assim: olha eu vou trabalhar sobre o meio ambiente e a gente vai aprender a plantar uma árvore. Eu acredito que a conversa, o diálogo, eu acho que faz toda diferença” (P5).

“Me vejo como mediadora, uma mediadora desse conhecimento que eu repasso pra eles, nós mediamos, e eles interagem. Por exemplo, eu explico falo pra eles aquele conhecimento, pergunto o que eles pensam sobre aquilo, depois eles estão ali interagindo com o outro. Vamos explicando pro outro tentando né, compreender enfim, é isso, me vejo como mediadora” (P8).

Os discursos das docentes citam e reconhecem a mediação como elemento importante do processo educativo, mas a significam de formas distintas: P4, embora cite a importância do professor enquanto agente do conhecimento, acentua, principalmente, a mediação como apoio à socialização e ao convívio entre as crianças. Já P5 e P8 enfatizam o papel da mediação no sentido de estabelecer um diálogo entre professor e criança. No relato das três docentes, embora se reconheça uma articulação ao processo pedagógico, contudo, é possível perceber que a mediação não é entendida como condição necessária para que a aprendizagem tenha sentido.

Observa-se que essas limitações na compreensão e na análise do papel da mediação no processo pedagógico não constituem fenômenos isolados; ao contrário, refletem a realidade concreta das condições de formação e de trabalho docente. Elas revelam fragilidades estruturais que atravessam tanto os percursos formativos quanto o cotidiano profissional, impactando diretamente a capacidade do professor de atuar de forma intencional, planejada e teoricamente fundamentada. Desse modo, as dificuldades em reconhecer e efetivar a mediação pedagógica expressam não apenas escolhas individuais, mas a materialidade de um contexto marcado por lacunas formativas, exigências institucionais, rotinas rígidas e escassez de momentos de estudo e reflexão.

A categoria mediação ocupa lugar central na dialética, pois, conforme assinala Saviani (2019, p. 26), ela, articulada à noção de ‘ação recíproca’, constitui, junto com as categorias de ‘totalidade’ e ‘contradição’, o arcabouço fundamental da concepção

dialética da realidade e do conhecimento. A partir dessa compreensão, torna-se evidente que o conceito de mediação expressa a ideia de que todos os fenômenos estão intrinsecamente vinculados entre si, uma vez que nada existe de forma isolada ou dissociada de suas determinações históricas, sociais e materiais. Desse modo, a mediação revela a dinâmica relacional que estrutura o real, indicando que o processo educativo também se constitui por múltiplas interações e determinações que condicionam, orientam e possibilitam a produção do conhecimento.

Desse modo, é pela mediação dos adultos que as crianças se apropriam deste mundo cultural, objetivado pela humanidade por intermédio de relações sociais concretas, “[...] determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (Leontiev, 2004, p. 275).

Este processo de apropriação é mediado pelas relações sociais, cuja transmissão realiza-se por outros indivíduos que operam como mediadores entre o sujeito e o mundo. Assim, o ser humano constitui-se em decorrência desse processo educativo. Por isso, na concepção de Leontiev (2004, p. 291):

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

Diante disso, a educação tem papel fundamental na constituição do psiquismo humano. Sem esse processo educativo de transmissão da cultura às novas gerações, seria improvável a continuidade do desenvolvimento histórico da humanidade, visto que existe uma linha tênue na relação entre o progresso histórico e o progresso da educação, “[...] que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente” (Leontiev, 2004, p. 291- 292).

Nessa perspectiva, é necessária a defesa de uma educação escolar que promova a ampliação do conhecimento de mundo da criança para além dos conhecimentos da vida cotidiana, uma escola de Educação Infantil como lugar do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, cujo objetivo central é promover as máximas capacidades da criança. Porém, para que isso ocorra, é

imprescindível que o “[...] professor assume o compromisso político de enriquecer a vivência da criança na escola com conteúdo científicos, artísticos, filosóficos, despertando a curiosidade das crianças para objetivações humanas não-cotidianas” (Pasqualini, 2016, p.35).

Nesse sentido, a mediação tem duas dimensões essenciais para o processo de formação e desenvolvimento da criança, em especial, na Educação Infantil: a primeira se efetiva no contexto social em que os adultos são agentes externos, mediadores de contato da criança com o mundo, ou seja, o adulto (pai, mãe, tios e demais sujeitos que constituem o espaço de interação social) é o próprio mundo por meio do qual a criança toma ciência da cultura humana e humaniza-se. A segunda dimensão se realiza no âmbito escolar, em que o professor, ou um colega mais experiente, faz essa mediação por meio da cultura humana e dos conteúdos historicamente elaborados.

Nessa perspectiva, o papel que o professor exerce no trabalho educativo é crucial para direcionar o tipo de aprendizagem e desenvolvimento que querem produzir nos alunos. Questionadas sobre qual o papel do professor na Educação Infantil, as professoras afirmaram que o professor “é gestor de aprendizagem”, “é dar amor”, ou que ele é “um influenciador”. Por outro lado, foi feita uma correção sobre o termo, afirmando: “na verdade, a gente não usa mais o nome professor nos CMEI, a gente usa educador, eu gosto, acho tão bonitinho educador”. Sobre o seu papel no processo educativo, destacou-se que “o educador, ele tem uma influência muito grande para influenciar as crianças, desde o primeiro contato, com a escola e com os demais níveis de aprendizagem” (P2).

Por sua vez, a professora P7 afirma: “o nosso papel como professor é dar o melhor de nós e buscar sempre o conhecimento pra poder transmitir o melhor pra eles”. Nota-se aqui uma visão transmissiva e esvaziada de noções pedagógicas. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Critica, essa perspectiva precisa ser problematizada: o papel do professor não se reduz à transmissão, mas consiste em organizar as condições objetivas de aprendizagem, criando situações que possibilitem à criança apropriar-se criticamente do conhecimento historicamente produzido.

Já P5 ressalta a troca entre professor e criança, afirmando: “às vezes a gente pensa que só ensina, mas acaba aprendendo com eles”. Essa fala evidencia a dimensão dialética da relação educativa, reconhecendo que o professor também se transforma no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para além da troca, o

papel docente exige uma intencionalidade pedagógica, pois é a escola a instituição socialmente responsável por garantir à criança o acesso ao conhecimento sistematizado, superando os limites da experiência imediata.

As falas das docentes P4 e P8 revelam uma preocupação em desconstruir a visão reducionista que historicamente marcou a Educação Infantil, segundo a qual a atuação do professor restringir-se-ia ao brincar ou ao cuidado. Como enfatiza P8, “*não somos só tias que brincam, aqui tudo é planejado, até as brincadeiras*”. Nessa mesma direção, P4 afirma: “*o papel do professor na educação infantil é muito importante, porque é nessa primeira fase que eles vão assimilar muitas coisas, muito conhecimento [...] a gente não só faz brincar, a gente também traz conteúdos e conhecimento para eles*”.

Esses depoimentos expressam uma concepção mais consciente do papel docente, ao reconhecer que o brincar, na Educação Infantil, não pode ser compreendido como atividade meramente recreativa, mas como prática intencional e articulada ao processo educativo. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, essa compreensão reafirma a centralidade da mediação pedagógica na apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido, destacando que o desenvolvimento infantil exige não apenas experiências espontâneas, mas a ação planejada e consciente do professor.

O desafio que se impõe, entretanto, consiste em assegurar que tal compreensão se traduza em práticas efetivas, capazes de superar tanto concepções espontaneísticas quanto as determinações neoliberais e imediatistas que permeiam as políticas educacionais contemporâneas.

As professoras P6 e P3 destacam dimensões afetivas e de cuidado como centrais ao papel docente. P6 afirma: “*é ser mediadora do desenvolvimento dela [...] a gente é um pouco de mãe, um pouco de psicóloga, médica*”, enquanto P3 enfatiza que o papel do professor é “*trazer o amor [...] o meu papel é dar amor pra eles crescerem amados, valorizados*”. Ainda que o cuidado e o afeto sejam dimensões inegavelmente presentes e necessárias no trabalho com crianças pequenas, quando isoladas como essência do papel docente, tais concepções tendem a naturalizar o trabalho educativo como uma extensão do trabalho materno ou assistencial, reduzindo a função social da escola a suprir carências afetivas. Essa concepção expressa uma marca histórica da Educação Infantil no Brasil, fortemente vinculada a uma lógica assistencialista.

Por outro lado, é frequente identificar, nos relatos docentes, a associação do trabalho pedagógico na Educação Infantil à realização de “coisas bem decoradas” e à habilidade de confeccionar materiais visualmente atrativos, como capas e cadernos e salas bem ornamentadas. Esse discurso é evidenciado na fala da professora P9: “*eu decoro as atividades em um caderninho para eles levarem pra casa. Eu gosto desse capricho, os pais também gostam e elogiam*”.

Tais práticas revelam uma exigência recorrente dirigida aos professores desse segmento: o capricho decorativo como parte constitutiva do trabalho docente. Essa demanda se entrelaça a estigmas historicamente construídos em torno da Educação Infantil, que associam as funções docentes a habilidades manuais.

Um dos elementos centrais desses estigmas diz respeito à feminização da profissão. Historicamente, a docência na Educação Infantil foi destinada majoritariamente às mulheres, sob o entendimento de que possuiriam uma “vocação natural” para o cuidado da criança pequena, vinculada a atributos maternais e afetivos. Esse aspecto aparece explicitamente na fala da professora P4: “*eu sempre gostei de criança, então a educação infantil para mim é um dom, um dom de amor e carinho*”.

A análise dessas falas evidencia que as representações sociais acerca da docência na Educação Infantil ainda se sustentam em concepções tradicionais de gênero, que tendem a naturalizar o trabalho pedagógico como mera extensão das tarefas maternais. Nessa perspectiva, o fazer docente é frequentemente reduzido a práticas estéticas, ornamentais e de cuidado, o que desconsidera sua dimensão intelectual, intencional e formativa. Tal visão reforça estereótipos historicamente construídos sobre o papel feminino na educação das crianças pequenas e contribui para a desvalorização do trabalho pedagógico, esvaziando sua complexidade e sua centralidade no desenvolvimento e na aprendizagem.

As falas de P9 e, novamente, de P7 destacam a escuta e a observação como centrais ao trabalho docente. Para P9, “*observar o que a criança traz facilita conduzir a aula*”, e, para P7, “*a partir do momento que a gente escuta a criança, fica mais fácil adequar o planejamento*”. Essa perspectiva aproxima-se de uma concepção espontaneísta, em que o papel do professor é acompanhar e adaptar sua prática ao interesse imediato da criança. Ainda que a escuta na Educação Infantil seja fundamental, é necessário compreendê-la em unidade com a mediação intencional do conhecimento. Do contrário, corre-se o risco de restringir a prática educativa a um reflexo das manifestações espontâneas da criança, sem a necessária elevação ao

nível de sistematização e criticidade. Nessa mesma perspectiva, sobre o papel do professor na Educação Infantil, P1 afirma: “*Acho que é de ajudar a conhecer o seu caminho, ajudar a criança auxiliar nesse processo de conhecimento de autoconhecimento dele*”.

Podemos identificar, nessas falas, a descaracterização atribuída ao professor de Educação Infantil, colocando-o no lugar de “gestor”, “influenciador” ou, ainda, “ajudante” no processo educativo. As concepções docentes coadunam-se com perspectivas ativas, como a Pedagogia da Infância e o construtivismo, quando entendem que a Educação Infantil parte da espontaneidade da criança. Podemos identificar tal concepção na fala da P2, quando afirma: “*na verdade, a gente pensa que ensina a eles, mas ao contrário, eles que ensinam a gente*”.

Vale ressaltar que as teorias ativas têm uma proposta pedagógica fundamentada e organizada. No entanto, essa perspectiva não se concretizou no Brasil, conforme afirma Baptista (2012, p. 224): “a educação ativa no Brasil é uma possibilidade! significa dizer que ela não se tornou uma realidade”, não podendo manifestar-se na concepção e na prática dos(as) professores(as) porque não estavam postas as “condições correspondentes”. Nessa mesma ótica, Souza (2020) afirma:

A Pedagogia da Infância não é uma realidade na Educação Infantil em João Pessoa: Nesse cenário, entendemos que a Pedagogia da Infância, tendo como uma de suas bases a educação ativa, a criança protagonista do próprio processo de construção do conhecimento, ainda não é uma realidade nos CREIs pesquisados, embora a fala das docentes esteja arraigada em termos que fazem referência a essa teoria. Na realidade empírica, ainda há um caminho a ser percorrido, pois “a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas”. Sendo assim, a Pedagogia da Infância configura-se como uma possibilidade nos CREIs, uma vez que não foram colocadas em prática as premissas da teoria (Souza, 2020, p. 119).

Nessa mesma perspectiva, observa-se que, embora as professoras dos CMEIs apontem, implicitamente, elementos da teoria piagetiana e outras perspectivas ativas, não conseguem descrever qual seria o papel do professor nas respectivas teorias, pois não há condições históricas para o desenvolvimento fiel a tais teorias. Desse modo, as docentes acabam por reproduzir concepções espontaneísticas, o que seria um entendimento esvaziado de perspectivas pelas quais se dizem se orientar pedagogicamente. O que se percebe é que há uma contradição, pois, embora citem,

não sabem explicar como colocar em prática, apresentando discursos vagos, baseados no senso comum, “uma concepção fragmentada, incoerente, desarticulada [...] e simplista” (Saviani, 1996, p. 2).

Desse modo, destaca-se que a Pedagogia da Infância, em muitos de seus desdobramentos teóricos, sustenta um discurso de caráter ‘antiescolar’ no âmbito da Educação Infantil, priorizando a noção de ‘educar’ em detrimento de ‘ensinar’. Nessa perspectiva, tende-se a rejeitar ou minimizar o papel do professor como agente intencional da aprendizagem e mediador do conhecimento, aderindo a concepções próximas ao ideário do ‘aprender a aprender’, típico da tradição escolanovista e de abordagens de matriz neoliberal e pós-moderna. Como consequência, o trabalho pedagógico perde sua dimensão de sistematização e de intervenção consciente, deslocando-se para práticas centradas na espontaneidade, na vivência e na autonomia desvinculada de conteúdos, o que fragiliza a função social da Educação Infantil como espaço formativo e produtor de humanização.

Em contrapartida, a concepção defendida pela Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica destaca que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao conhecimento fragmentado; a cultura erudita e não e não ao conhecimento popular” (Saviani, 2013, p.14). Nesse sentido, o foco da aprendizagem está direcionado aos conceitos científicos, e não a um reforço dos conceitos espontâneos. Vale ressaltar que isso não implica a imposição, ou estimulação precoce no sentido de que a criança pequena aprenda conceitos teóricos abstratos, mas, sim, que o trabalho do professor deve ter como norte o trabalho com conhecimento sistematizado, e não apenas o reforço dos saberes pragmáticos espontâneos com base no senso comum.

Para Vigotski, as gerações mais velhas têm obrigação de passar o conteúdo para as gerações mais novas, o que implica reconhecer, no âmbito da escola, que cabe ao professor puxar o conhecimento que está na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança. Agindo na ZDP, o professor poderá explorar novas áreas do desenvolvimento que estão em maturação, e não apenas aquelas já maturadas.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, em sala de aula, o professor apresenta-se como a síntese de conhecimentos sistematizados. Ou, dito de outra forma, “face à criança é como se ele (o professor) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo às crianças: Isto é o nosso mundo” (Arendt, 2013, p. 239, *apud* Saito; Oliveira, 2018, p.10). O papel do

adulto, representado pelo professor, deve ser recíproco e em conjunto com as crianças em situações de interação, uma vez que o adulto assume a posição do outro mais experiente que deve promover, organizar e prover situações de desenvolvimento pelas relações humanas estabelecidas na escola infantil.

Conforme Saito e Oliveira (2018, p. 9) afirmam, “quando se pensa nos desafios para o trabalho docente intencional e planejado, há a necessidade de buscar o papel do professor como autoridade pedagógica do ensino, principalmente na primeira infância”. Nesse sentido, a Educação Infantil não deve estar direcionada a um ensino para a criança apenas “para atender seu processo vital ou para satisfazer seus desejos, mas primordialmente para que ela desenvolva os potenciais e as experiências necessárias para uma vida de qualidade e mais humanizada”.

Para Marsiglia (2011, p. 36), o educador, como um parceiro mais experiente, “é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo”. Nesse panorama, para que ocorra a aprendizagem, é fundamental que o professor desenvolva estratégias pedagógicas que desafiem intelectualmente a criança, para que ela possa ir além dos conhecimentos já desenvolvidos. Nesse processo, é fundamental que o professor também conheça a realidade sociocultural dos seus alunos. De acordo com Arce (2013, p.16), trata-se de um movimento duplo, no qual “o professor trabalha com dois movimentos ao mesmo tempo, procurando relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos”.

O professor é figura central nesse processo, o qual, por meio da organização do ensino, possibilitará o desenvolvimento das principais mudanças no psiquismo infantil. Por isso, Pasqualini (2010, p.87) defende a necessidade de o professor organizar a atividade da criança, como condição para o processo de apropriação. Para tanto, ele precisa:

[...] planejar e organizar as atividades pedagógicas considerando a atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança. Precisa criar condições para a paulatina superação das funções psicológicas elementares, em direção à formação dos processos psicológicos superiores. Precisa inserir o conhecimento científico nas atividades pedagógicas, para garantir a formação de pseudoconceitos ‘ricos e maduros’. Tudo isso, como nos lembra Elkonim, para provocar o surgimento do novo, ou ainda, para provocar revoluções no desenvolvimento infantil, tornando realidade a educação escolar

infantil como expressão do direito da criança pequena ao conhecimento e ao desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (Pasqualini, 2010, p.87).

Desse modo, a intencionalidade na prática pedagógica constitui elemento fundamental na Educação Infantil. Quando não se comprehende que a ação docente é também uma prática social — e, portanto, atravessada pelas mudanças históricas, culturais e políticas da sociedade —, o trabalho do professor tende a se reduzir a um fazer mecânico, voltado apenas à reprodução das estruturas sociais já existentes. Em contrapartida, quando essa dimensão é reconhecida, o fazer pedagógico passa a assumir um caráter potencialmente transformador.

Embora exerça funções específicas em sala de aula, o professor não pode prescindir de questionar continuamente sua atuação: indagar-se sobre o sentido de suas escolhas, analisar se sua prática é intencional e se está orientada por um compromisso efetivo com a transformação social. Trata-se de conceber uma educação voltada à formação humana em sua integralidade, articulada ao contexto de vida social e comprometida com a ampliação das possibilidades de leitura e intervenção no mundo. Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir para que as crianças se apropriem da realidade com criticidade, desenvolvam a experiência do pensar e construam ações significativas que fortaleçam a transformação do saber em conhecimento vivo e socialmente relevante.

5.4 Avaliação: da observação à ação intervintiva

O processo de avaliação na Educação Infantil, no âmbito dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de João Pessoa, é orientado pelos documentos normativos oficiais em nível nacional e municipal. De maneira geral, instrumentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituem o alicerce para a formulação das diretrizes locais voltadas à Educação Infantil. No contexto municipal, esses referenciais subsidiam documentos como o Plano Municipal de Educação (PME) e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de João Pessoa, que regulamentam e organizam as práticas avaliativas e pedagógicas nos CMEIs.

A Secretaria de Educação do Município de João Pessoa utiliza a plataforma virtual “EducaSIM” como ferramenta oficial de gestão pedagógica. Por meio dela, os professores registram seus planos de ensino, as aulas diárias, a frequência dos alunos, bem como o acompanhamento sistemático do desenvolvimento e do progresso das crianças, entre outros recursos que apoiam a organização e a documentação do trabalho educativo.

Nessa plataforma, encontram-se as habilidades que as crianças devem consolidar no decorrer do ano letivo, sendo que o professor deve seguir a seguinte legenda: Competência Em Construção (CEC); Apresenta Dificuldade (AD); Competência Construída (CC). Outro fator encontrado na plataforma é que as professoras da Educação Infantil devem fazer o registro descritivo sobre o “Diagnóstico Inicial”, referente ao nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao chegar à unidade. Além desses aspectos, as professoras devem fazer um breve relatório bimestral sobre cada criança, sendo necessário conter, nesse documento, o “desenvolvimento psicológico, social, físico e pedagógico da criança” (João Pessoa, 2017).

Algumas docentes relatam como ocorre o processo avaliativo nas instituições. A professora P9 afirma: *“No EducaSIM tem um relatório bimestral que nós fazemos de cada criança; lá também tem as habilidades que a gente deve avaliar e a legenda que devemos colocar para cada habilidade que foi consolidado ou não”*. Nessa mesma direção, P1 acrescenta: *“Tem um relatório da prefeitura, que é um padrão, em que a gente preenche essas fichas e coloca no sistema como cada criança desenvolveu sua habilidade; tem um relatório que a gente envia para eles. Através do sistema, cada criança é individual”*. A docente P7, por sua vez, detalha o processo, destacando a dimensão diagnóstica e periódica da avaliação: *“Sempre fazemos uma avaliação no começo do ano para saber como a criança chegou, depois dessa avaliação inicial, essa avaliação diagnóstica, aí fazemos a avaliação no final de cada bimestre, os relatórios do primeiro, segundo, terceiro e quarto”*.

Diante desse panorama, observa-se que, no início do ano letivo, as professoras são orientadas a realizar uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar como cada criança chega à instituição, considerando aspectos psicológicos, sociais, físicos e pedagógicos. A partir desse diagnóstico, a avaliação passa a ser realizada de forma bimestral, mediante relatórios padronizados pelo sistema municipal, que

orientam e normatizam o trabalho docente no acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Questionadas sobre os documentos, teorias ou autores que fundamentam suas práticas avaliativas, as docentes apresentaram respostas que revelam o predomínio da observação como principal instrumento, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as próprias experiências profissionais. Isso pode ser observado nos depoimentos: “*De acordo com a BNCC*” (P5); “*Só o EducaSIM e observação, mesmo*” (P8); “*De acordo com a BNCC e em minha experiência mesmo*” (P3); “*Da observação e a experiência*” (P4); “*A gente avalia a partir disso mesmo do sistema, desse diagnóstico, e da observação*” (P7); “*De acordo com a BNCC, né, que foi o que a gente falou, que a avaliação não é pra promoção, é observar e registrar o desenvolvimento em todos os aspectos da criança, social, cognitivo, físico*” (P9).

Por outro lado, algumas professoras expressaram percepções divergentes quanto ao sentido da avaliação na Educação Infantil. A docente P1 afirmou: “*não tenho um pressuposto teórico, não. Eu me baseio muito nesses anos que tenho em sala de aula para fazer esse tipo de avaliação*”. Além de reconhecer a ausência de uma fundamentação teórica consistente, a professora revela discordância em relação ao próprio ato de avaliar nesse nível educacional:

Eu discordo da avaliação na Educação Infantil. Na verdade, nem acho que seria o correto avaliar na educação infantil, esse termo avaliação para uma criança tão pequena que está no começo, ainda da sua vida de conhecimento, nem avaliar uma criança, a gente avalia. Creio que a avaliação é uma palavra muito pesada para uma criança tão pequena. Eu diria mais que um conhecimento, saber o conhecimento que aquela criança tem sobre determinado assunto. Não gosto muito dessa parte de avaliação (P1).

A fala de P1 evidencia a permanência de um tabu em torno da avaliação, entendida como algo incompatível com a infância, o que revela uma concepção que descola a prática avaliativa de sua função pedagógica formativa. Nessa mesma direção, a fala de P3, por exemplo, evidencia a rejeição ao termo “avaliação”, considerado “forte” e inadequado para crianças em constante desenvolvimento, sugerindo substituí-lo por “acompanhamento”, como demonstrado a seguir:

Eu acho que esse nome avaliação é tão forte, porque avaliar uma criança? que eu queria até que esse nome fosse abolido, porque avaliar uma pessoa que está em constante desenvolvimento. Eu acho estranho esse nome avaliar, eu não concordo com esse nome avaliar. Eu trocaria por acompanhamento. A gente tem que mostrar o resultado

das crianças, mas essa palavra avaliar é muito forte, é eu acho que na educação infantil, essa palavrinha precisa ser revista, trocar por acompanhamento, uma palavra mais doce não é uma palavra tão forte (P3).

Essa resistência revela uma tensão latente entre a função pedagógica da avaliação e a carga histórica de sentidos negativos que lhe são atribuídos — tradicionalmente vinculados a práticas de controle, seleção e exclusão. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, tal contradição expressa a herança de práticas escolares tradicionais, voltadas para mensuração e julgamento, que ainda incidem sobre a Educação Infantil, mesmo em um contexto em que se busca um olhar mais formativo e processual.

Em outra perspectiva, P2 concebe a avaliação como um acompanhamento dos processos naturais da criança: “*A avaliação não tem o objetivo de promoção da criança, ela tem o objetivo de observar e acompanhar, orientar o dinamismo presente no desenvolvimento de cada criança, acho que é mais isso. Avaliação é escutar a criança, observar, compreender, é orientar*” (P2). Essa compreensão revela um movimento contraditório. Por um lado, reconhece-se a relevância de observar, escutar e acompanhar a criança em seu percurso de desenvolvimento — aspectos importantes no cotidiano da Educação Infantil. Por outro, essa observação tende a ser naturalizada, reduzindo a ação docente a um acompanhamento passivo de processos considerados espontâneos.

Tal perspectiva evidencia resquícios de pedagogias naturalistas e espontaneístas, nas quais o desenvolvimento infantil é visto como algo que ocorre “por si só”, independentemente da intervenção pedagógica. Nesse entendimento, a avaliação assume um caráter descritivo e testemunhal, desconsiderando a mediação intencional do professor como elemento central para orientar, potencializar e sistematizar aprendizagens. Dessa forma, dilui-se a dimensão formativa e transformadora da prática avaliativa, afastando-a do papel ativo que deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem.

Esse quadro evidencia que a falta de clareza teórica conduz à reprodução de práticas sustentadas pelo senso comum ou por concepções pedagógicas fragmentadas. As falas analisadas mostram que, ao não se apropriarem de fundamentos teóricos mais robustos, as docentes acabam recorrendo, prioritariamente, à BNCC e às próprias experiências acumuladas, movimento que,

embora revele a potência do saber da prática, também torna explícitas suas limitações.

Observa-se, assim, que as práticas avaliativas nos CMEIs ainda carecem de uma articulação mais consistente entre teoria e prática. Apesar do empenho, da dedicação e do compromisso evidenciados pelas professoras, suas ações permanecem circunscritas por lacunas formativas que dificultam compreender a avaliação como um ato de mediação pedagógica e como parte constitutiva do processo de formação humana, histórica e socialmente situada.

Em outras palavras, a ausência de referenciais teóricos sólidos impede que a avaliação transcendia o caráter descritivo e cotidiano, limitando seu potencial de orientar, intervir e transformar o processo educativo. Fortalecer essa articulação é, portanto, condição indispensável para consolidar práticas avaliativas mais intencionais, críticas e coerentes com a função formativa da Educação Infantil."

Além da fundamentação teórica que orienta o trabalho docente, torna-se imprescindível a utilização de instrumentos avaliativos diversificados que possibilitem avaliar, de forma processual e integral, o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A diversidade de instrumentos amplia as possibilidades de observação e registro, permitindo que a avaliação se constitua não apenas como verificação pontual, mas como mediação pedagógica capaz de orientar intervenções intencionais, respeitando as singularidades das crianças e garantindo-lhes condições de aprendizagem e desenvolvimento em sua totalidade.

Sobre os instrumentos de avaliação, Luckesi (2000) esclarece que, para maior precisão conceitual, deveriam ser denominados instrumentos de coleta de dados para a avaliação, uma vez que não avaliam em si, mas subsidiam o processo avaliativo. Segundo o autor, tais instrumentos precisam apresentar qualidade satisfatória para "coletar os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar [...]. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino [...]" . Caso contrário, corre-se o risco de as crianças serem qualificadas inadequadamente, o que pode comprometer seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, comprehende-se que o instrumento, quando utilizado de maneira intencional e articulada ao planejamento pedagógico, fornece subsídios ao professor para organizar intervenções que respondam às fragilidades apresentadas pelas crianças, favorecendo não apenas o processo de ensino, mas também o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, na Educação Infantil, os instrumentos de

avaliação devem ser concebidos como ferramentas pedagógicas que orientam o trabalho docente, permitindo a identificação tanto das potencialidades quanto das dificuldades de cada criança.

Para o autor, é fundamental destacar que o instrumento em si não avalia, mas oferece informações importantes que, devidamente analisados, podem fundamentar a prática pedagógica, subsidiando a tomada de decisão sobre o que e como ensinar, bem como sobre as estratégias mais adequadas para favorecer o desenvolvimento das crianças. Isso implica compreender que o ato de avaliar não pode se reduzir à mera descrição ou quantificação de comportamentos, mas deve ser entendido como parte de um processo dialético entre o processo de ensino-aprendizagem, em que os instrumentos se configuram como meios de captar a realidade concreta para transformá-la por meio da prática pedagógica.

Nesse sentido, as professoras dos CMEIs destacam que utilizam diferentes instrumentos de avaliação das crianças, tais como: “*tenho um caderninho que anoto tudo*” (P3), “*avalio cada tarefinha*” (P6), “*diário de bordo*” (P7), “*fotos e vídeos*” (P8), “*Fiz o portfólio do primeiro bimestre, e montei junto com eles, ficou bem legal*” (P4). Essas falas evidenciam uma diversidade de registros, que vão desde anotações pessoais até a construção de portfólios, denotando uma tentativa de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças por múltiplos meios.

Algumas docentes detalham, de forma mais explícita, como realizam esse processo. P2, por exemplo, ressalta o uso do diário de bordo como instrumento para relatar dificuldades e avanços, articulando-o à interação com a criança, com os pais e com a equipe pedagógica: “*A criança vive em constante transformação. [...] Todo dia a gente registra uma coisa de alguma observação, alguma dificuldade na sala que você teve com a criança. É importante ter tudo anotado para fazer um relatório como a criança realmente está*” (P2). Nessa mesma linha, P1 destaca:

Eu tenho meu próprio, vamos dizer, método de avaliação dentro da sala de aula, que é vendo no dia a dia se aquela criança realmente consegue desenvolver aquela habilidade, se ela adquiriu aquele conhecimento ou não. Eu registro para mim, para que depois consiga ir para o relatório da prefeitura do ‘EducarSIM’ [...].

Essa fala evidencia uma tensão significativa entre a dimensão pedagógica da avaliação — que deveria acompanhar de forma concreta e contextualizada o desenvolvimento da criança — e a dimensão burocrática, que demanda a

transformação desses registros em relatórios normativos destinados à secretaria municipal. Tal contradição revela o descompasso entre o sentido formativo da avaliação e as exigências administrativas que, muitas vezes, acabam por reduzir a complexidade do processo educativo a documentos padronizados.

Nessa mesma linha, P6 evidencia o predomínio da dimensão burocrática: “*Através de registros, portfólios com fotos também, a cada bimestre a gente também tem que fazer um relatório geral [...] que é enviado para a prefeitura pela supervisora*” (P6). Essa fala expressa a subordinação do trabalho docente à lógica administrativa e de controle externo, reduzindo a avaliação a um procedimento formal de prestação de contas, o que a distancia de sua função pedagógica principal: mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, algumas falas revelam práticas avaliativas voltadas ao acompanhamento cotidiano da criança em situações concretas de aprendizagem. Por exemplo, P5 afirma: “*Eu acredito que a nossa avaliação, ela é diária, a gente avalia a criança através de brincadeira [...] observando e avaliando uma fala, um comportamento*”. Nessa mesma direção, P7 menciona: “*Todas as vezes que observo algo de diferente na criança vou lá e escrevo em uma frase [...] e assim vamos anotando para fazer o relatório do bimestre*”. Nota-se que essas práticas, embora submetidas ao relatório bimestral, revelam esforços em direção a uma avaliação mais formativa, processual e próxima da realidade do desenvolvimento infantil.

Todavia, todas as professoras entrevistadas citam que também avaliam a partir da observação. Algumas delas detalham como ocorre essa observação. Podemos citar P4: “*a gente não pode avaliar sem observar primeiro [...] a gente observa quando a criança tá numa roda de diálogo, quando a criança tá interagindo numa brincadeira, quando está fazendo uma atividade, quando está se expondo e nas suas apresentações*”. A prática descrita evidencia que a observação se configura como instrumento processual, articulando-se à participação da criança em diferentes situações pedagógicas. Nessa mesma perspectiva, P7 afirma:

Aqui ocorre principalmente a partir da observação, pois se você observa o que a criança está fazendo você está avaliando. Aqui a gente está o tempo todo avaliando as crianças seja na brincadeira, seja no banho, seja na vivência, seja na acolhida, seja no refeitório ou dentro da sala, enfim a todo momento a gente está observando e avaliando.

A fala explicita uma concepção ampliada de observação, que não se restringe ao espaço formal da sala de aula, mas se estende aos diferentes momentos e ambientes da rotina escolar. Essa perspectiva permite acompanhar a criança em sua integralidade, captando suas ações, interações e modos de ser nos diversos espaços do CMEI, o que enriquece a compreensão do seu processo de desenvolvimento.

Em contrapartida, falas de algumas docentes explicitam a observação mais vinculada a aspectos biológicos da criança: “*a gente tem que observar se a criança comeu, pois muitos não têm o que comer em casa [...] Se dormiu bem, se ela tiver chorosa tentar identificar o porquê*” (P9); “*Observamos tudo, se estão doentes, se estão tristes, se recusaram a comida, se não querem participar das brincadeiras [...]*” (P5). Essas falas evidenciam uma dimensão da observação associada às condições biológicas das crianças, como a alimentação, o sono e os aspectos emocionais. Embora seja inegável a relevância dessas observações para o cuidado e o bem-estar infantil, cabe destacar que, se restrita a esse âmbito, a prática corre o risco de reproduzir uma concepção assistencialista, historicamente presente na Educação Infantil brasileira. Nessa perspectiva, a observação perde seu caráter de mediação pedagógica mais amplo, limitando-se a assegurar necessidades básicas, sem avançar na compreensão da criança como sujeito histórico e social em desenvolvimento.

Ainda há falas das docentes que vinculam a observação a aspectos de comportamento e disciplina, como observar “*se estão batendo nos coleguinhas*” (P3) ou “*observo o comportamento, a linguagem, a higiene, observo tudo*” (P5). Esse panorama indica que, embora as professoras reconheçam a importância da observação no cotidiano infantil, sua prática avaliativa muitas vezes se restringe a controle comportamental e à vigilância das normas de convivência, incluindo higiene e saúde.

Essa limitação revela a presença de contradições entre a função social da Educação Infantil e a prática docente. A avaliação, entendida como mediação entre o conteúdo, o sujeito e as condições concretas de aprendizagem, não deve se restringir à normatização do comportamento, mas buscar compreender a criança em sua totalidade histórica e social, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Assim, o desafio que se coloca é superar a dicotomia historicamente construída entre cuidado e educação, reconhecendo que ambos constituem dimensões indissociáveis do trabalho na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a observação, ao

mesmo tempo em que considera as condições materiais e concretas de vida das crianças, deve também orientar processos formativos capazes de articular aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Trata-se de compreender a observação como um instrumento pedagógico intencional, que subsidia práticas educativas críticas e emancipadoras, voltadas à promoção do desenvolvimento integral e à ampliação das possibilidades de participação das crianças no mundo social.

A observação, portanto, ao mesmo tempo em que é instrumento pedagógico fundamental para captar o desenvolvimento da criança, sofre as pressões de uma lógica externa e normativa que tende a reduzir seu caráter processual a relatórios formais. A contradição central está na disputa entre uma avaliação que busca apreender a criança em sua historicidade, como sujeito social em formação, e uma avaliação burocrática, subordinada à lógica do controle administrativo.

Contudo, conforme salienta Luckesi (2000), ratifica-se que os instrumentos avaliativos – entre eles, a observação – não possuem, em si mesmos, a capacidade de avaliar. Eles apenas produzem dados que necessitam ser analisados criticamente e convertidos em subsídios para a intervenção pedagógica. Assim, uma vez identificadas informações relevantes sobre a criança, a mediação e a intervenção docentes, no processo educativo, tornam-se imprescindíveis, sob pena de reduzir a avaliação a um procedimento meramente descritivo.

Quando questionadas sobre o que fazem com as informações obtidas a partir do uso de instrumentos, inclusive da observação, algumas docentes apresentaram respostas que evidenciam essa preocupação. A professora P5, por exemplo, afirma: “Depende, se teve um avanço e se foi significativo, né, sim, a gente conseguiu alcançar o nosso objetivo, aí se a gente vê que não conseguiu alcançar o seu objetivo, vamos ver o que a gente pode melhorar, pode ser trabalhado com mais atenção” (P5). A fala da docente indica um movimento de continuidade do trabalho pedagógico a partir das informações coletadas, ainda que restrito a uma lógica de alcance de objetivos previamente estabelecidos, sem ter, contudo, uma análise prospectiva do conhecimento da criança. Por outro lado, outras docentes enfatizaram:

Essas observações a gente vai anotando e depois a gente faz um relatório individual de cada criança, onde a gente pode saber onde ir, melhorar naquele aprendizado daquela criança, onde ele está tendo o déficit de atenção, então tudo isso é muito contribuído para isso. Além disso tem o EducaSIM quando termina o bimestre. Aí vai para o contexto EducaSIM” (P4).

É justamente por isso que o diário de bordo é importante, porque quando a gente termina um bimestre que vai para outro, então olhar o que está no diário de bordo é importante para saber esse avanço. Porque os bimestres eles são uma continuação, então observar o que está ali consegue entender direitinho o que a criança evoluiu e a criança que não evoluiu na hora de fazer o relatório. (P7)

Inicialmente, observa-se uma aparente valorização da observação constante como instrumento de avaliação contínua das crianças no processo educativo, apresentando um esforço de acompanhamento individualizado da aprendizagem das crianças. No entanto, percebe-se que essa prática está mais atrelada a obter informações para preencher o relatório bimestral do que propriamente ter elementos que deem subsídio ao processo educativo, configurando uma prática predominantemente reprodutiva e burocrática, vinculada ao controle institucional.

É fundamental o uso da observação e outros instrumentos avaliativos na educação infantil para dar um suporte pedagógico à professora, apresentando elementos do que a criança já aprendeu, o que já foi consolidado, o Nível de Desenvolvimento Atual da criança e o que ainda está em amadurecimento na Zona de Desenvolvimento Próximo. Nesse viés, a avaliação diagnóstica ganha centralidade no processo educativo, não apenas no início do ano, mas ao longo de todo o processo educacional, mostrando constantemente o que a criança já sabe e de onde o professor pode partir para apresentar conteúdos que tenham sentido ao nível de aprendizado da criança.

Nessa perspectiva, quando questionadas sobre quais parâmetros utilizam para saber o próximo conteúdo a ser trabalhado, as professoras responderam:

Eu acho assim, cada criança tem seu tempo, às vezes o tempo daquele não é o tempo dessa, então o que a gente tem que fazer é persistir para que ele não se sinta excluído, desmotivar, ele, né? Então, cada um tem seu tempo e a gente tem que ficar sempre, não desistir daquela criança. Eles não gostam daquela atividade, então vamos fazer outra diferente, dar uma oportunidade da tua diferença (P3).

Observa-se que a fala da professora enfatiza a noção de que “*cada criança tem seu tempo*”, o que, embora expresse uma preocupação legítima com a singularidade infantil, reforça um viés espontaneísta, ao deslocar para a criança a responsabilidade pelo avanço, enfraquecendo a centralidade da intervenção docente. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica corre o risco de se transformar em mera constatação do desenvolvimento já alcançado, sem se constituir em instrumento de superação das

limitações identificadas. Por outro lado, há professoras que mobilizam a avaliação diagnóstica para planejar novas mediações, como se observa na fala de P6:

É através da sondagem e da observação que vemos esse desenvolvimento da criança. Por exemplo, eu estava trabalhando o nome próprio aí a gente começa com a fichinha, com o nome, ele escreve o seu primeiro nome, quem tem dois nomes e aí eu vou percebendo que a turma já domina já tem autonomia de escrever o seu nome. Aí uma criança me questionou, tia eu já sei meu nome, eu agora eu quero aprender o meu sobrenome. Aí eu nunca aí já tá já num nível mais avançados enquanto tem outra criança que às vezes não identifica a letra inicial, então, a partir dessa observação é que a gente vai elaborando as atividades de acordo com o nível da criança que a gente observa, né?" (P6).

Observa-se que P6, ao descrever o processo de sondagem a partir da escrita do nome próprio, tenta identificar níveis diferenciados de aprendizagem, propondo desafios progressivos, como o acréscimo do sobrenome. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica estaria mais atrelada ao entendimento de continuação do processo educativo, permitindo ao professor organizar situações de ensino que provoquem avanços. Porém, há uma contradição, pois a complexificação da atividade para fazer o sobrenome partiu da criança, e não docente. Isso demonstra que a professora, embora demonstre o entendimento de que as crianças têm níveis de desenvolvimentos diferentes, aguarda a iniciativa da criança para, posteriormente, fazer intervenção.

As entrevistas também evidenciam o uso de práticas de retomada e sistematização dos conteúdos (P4, P7, P9), que expressam a preocupação das docentes em verificar a assimilação e em ajustar o planejamento. Contudo, tais práticas aparecem frequentemente descritas de forma fragmentada ou burocratizada, assumindo a forma de *flashbacks* semanais ou revisões mecânicas de conteúdos, o que restringe a dimensão transformadora da avaliação e a reduz a um instrumento de checagem de memorização.

A professora P4, por exemplo, afirma: “*Eu dou a aula pra eles, passo tudo direitinho, a semana todinha naquele conteúdo, para eles conseguirem assimilar. Quando chega na sexta-feira, eu gosto de fazer um flashback [...] para compreender o que eles pegaram, ou o que não conseguiram assimilar*” (P4). A fala revela a intenção de verificar o aprendizado, mas a concepção de avaliação permanece atrelada à repetição e ao controle da assimilação imediata do conteúdo. De forma semelhante, P7 descreve o processo de “ir e voltar” no conteúdo como estratégia para

contemplar diferentes ritmos de aprendizagem: “*Sempre tem uma criança que aprende mais do que a outra. Então a gente fica indo e voltando no conteúdo durante aquela semana para não atrasar também aquela outra criança que não entendeu direito*” (P7). Já a professora P9 enfatiza a retomada de forma mais disciplinarizada: “*À tarde como a gente sempre faz a retomada do que foi trabalhado pela manhã, então a gente sempre está ali também disciplinando [...] não pode focar só em uma disciplina*” (P9).

As três falas demonstram um esforço de assegurar a continuidade do ensino, mas revelam limites na concepção de avaliação, que tende a assumir um caráter repetitivo, linear e, em certa medida, burocratizado. Nesse sentido, o processo avaliativo acaba reduzido a uma prática de revisão de conteúdos já ministrados, sem, necessariamente, explicitar as contradições do desenvolvimento infantil ou potencializar novas aprendizagens.

A professora P1 destaca que “*a criança nunca vem vazia, nunca, ela sempre traz o conhecimento de casa*”, evidenciando a valorização dos conhecimentos oriundos da prática social, os quais constituem ponto de partida para o processo de ensino. Já P5 e P8 afirmam que realizam uma sondagem inicial para identificar o que já sabem e as dificuldades do assunto:

Através do dia a dia e a gente consegue fazer uma sondagem, né? Geralmente a gente faz uma sondagem do conteúdo que a gente vai trabalhar naquele dia. Por exemplo, se vamos trabalhar o trânsito, a gente costuma sempre perguntar o que eles sabem, placas, sinais, essas coisas, aí vemos qual é a maior dificuldade, e vamos trabalhando isso (P5).

Começo com uma roda de diálogo, pra começar essa conversa com eles. Explica como vai ser feita a vivência, mas também tem essa participação das crianças e é da compreensão dela do que a gente vai fazer tirar as dúvidas dessas crianças. E também a respeitar essa subjetividade de cada 1, né de cada criança, porque cada ser é particular tem uma compreensão diferente (P8).

Essas práticas revelam contradições importantes: de um lado, as docentes apontam para um movimento de superação da avaliação meramente classificatória, uma vez que reconhecem a necessidade de compreender o que a criança já domina; de outro, ainda permanecem restritas, em alguns momentos, a uma sondagem pontual ou ao levantamento superficial de saberes, sem, necessariamente, articulá-los de forma sistemática ao conhecimento historicamente produzido.

As falas das professoras P1, P5 e P8 evidenciam uma tentativa de compreender a avaliação como um processo de diagnóstico inicial, destinado a identificar o que eles citam de “conhecimentos prévios” das crianças e, a partir deles, orientar o planejamento pedagógico. Nesse sentido, destacam que “*a criança nunca vem vazia*” (P1) e que é preciso realizar uma “*sondagem do conteúdo*” (P5) ou iniciar uma “*roda de diálogo*” (P8) para compreender o ponto de partida dos alunos. Tais afirmações indicam a valorização das experiências sociais e culturais que as crianças trazem de seus contextos de vida, sua prática social.

Entretanto, ao se observar as especificações dessas práticas, percebe-se que elas permanecem, em grande medida, circunscritas a um levantamento pontual ou impressionista dos saberes imediatos, sem uma sistematização que permita efetivamente transformá-los em ponto de partida para a apropriação do conhecimento historicamente produzido. O risco, nesse caso, é reduzir a avaliação diagnóstica a uma prática de sondagem superficial, que identifica “o que a criança sabe”, sem avançar para uma intervenção pedagógica intencional capaz de promover novas formas de compreensão.

As falas das professoras revelam que, na prática cotidiana, a avaliação na Educação Infantil é vista como presente para acompanhar o desenvolvimento da criança. De forma recorrente, as entrevistadas associam a avaliação à observação (P8, P5, P6) e ao acompanhamento do progresso individual (P7, P9), indicando que compreendem o processo avaliativo como um meio de verificar avanços e dificuldades, para, então, intervir de forma mais adequada.

Outro aspecto importante é a compreensão da avaliação como instrumento de mediação pedagógica. P5 destaca o papel dos registros para orientar os “*próximos passos*”, revelando consciência de que a avaliação não se encerra no diagnóstico, ao entender a prática avaliativa como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, algumas falas (P6, P4) evidenciam a presença da pressão externa por resultados, seja pelo sistema de ensino, seja pelas famílias. Isso revela uma dimensão material e social do trabalho docente: a avaliação não é apenas um ato pedagógico interno à sala de aula, mas está inserida em uma rede de exigências institucionais, políticas e sociais que cobram “*provas*” do desenvolvimento infantil. Essa condição expressa a contradição entre a função social da Educação Infantil

como espaço de desenvolvimento integral e a lógica de controle institucional que perpassa as políticas educacionais.

As falas de P7 e P9 reforçam a compreensão de que a avaliação é fundamental por garantir a ‘bagagem’ necessária para a transição da criança ao Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, evidencia-se um movimento de subordinação da avaliação a uma lógica preparatória, em que o foco recai menos sobre o processo formativo vivido na Educação Infantil e mais sobre as expectativas da etapa subsequente.

As informações obtidas apartir das entrevistas mostram que, embora exista uma concepção mais ampla e processual de avaliação, ela convive com práticas permeadas pela lógica de controle e responsabilização típica do sistema educacional capitalista. À luz do materialismo histórico-dialético, evidencia-se uma tensão entre a valorização da observação e do acompanhamento contínuo e a submissão desses processos a exigências burocráticas que reduzem a avaliação a verificações formais.

Esses elementos revelam o conflito entre uma avaliação voltada à mediação do desenvolvimento humano e outra alinhada à racionalidade técnica e gerencial, que esvazia sua dimensão formativa. Assim, a observação, ainda que reconhecida como central, permanece restrita a registros descritivos, sem se traduzir em mediações pedagógicas capazes de promover avanços qualitativos no desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a avaliação deixa de integrar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem, limitando a superação do desenvolvimento real das crianças e a efetivação da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Essa contradição expressa a força da lógica neoliberal, que instrumentaliza a avaliação como mecanismo de mensuração, padronização e controle, negando seu potencial mediador e a centralidade da ação docente na promoção do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a avaliação, ao invés de cumprir sua função de mediação para a apropriação crítica do patrimônio cultural humano, acaba por reforçar práticas espontaneísticas que esvaziam o papel do professor e limitam a aprendizagem à adaptação ao imediatista.

O desafio que se coloca, portanto, é superar as práticas espontaneísticas e naturalizantes ainda presentes na Educação Infantil, avançando em direção a uma concepção crítica de avaliação que articule teoria e prática, valorize a intencionalidade pedagógica e contribua efetivamente para a formação integral das crianças.

Para Luckesi (2000), a função precípua da avaliação, em qualquer nível de ensino, envolve dois processos indissociáveis: diagnosticar e decidir. Para o autor, não é possível tomar decisões sem um diagnóstico prévio, e, por outro lado, um diagnóstico que não se desdobra em decisão revela-se falho e inócuo para a prática pedagógica. O ato de diagnosticar, portanto, constitui-se em dois momentos articulados: o primeiro é a constatação, que oferece a base material do processo avaliativo; o segundo é a qualificação do objeto avaliado, atribuindo-lhe um valor positivo ou negativo a partir de critérios estabelecidos. Tal qualificação, por si só, já implica uma tomada de posição, a qual orienta a decisão sobre os rumos da prática pedagógica. Nesse sentido, a avaliação é um processo dinâmico somente concretizado quando culmina em uma decisão – sem ela, permanece inconcluso. Na Educação Infantil, por exemplo, uma observação desprovida de registro e de finalidade pedagógica constitui-se em um instrumento vazio, incapaz de cumprir sua função formativa.

Nessa direção, a concepção de avaliação diagnóstica defendida por Luckesi pode oferecer subsídios relevantes ao trabalho pedagógico nos CMEIs de João Pessoa, uma vez que dialoga com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Para Pasqualini (2015), a avaliação diagnóstica exige que o professor seja capaz de identificar o nível de desenvolvimento atual de conhecimento da criança, isto é, aquilo que ela já sabe ou consegue realizar de forma autônoma em determinado momento. A partir desse diagnóstico, torna-se possível planejar intervenções pedagógicas que consolidem aprendizagens e ampliem o desenvolvimento, tendo como horizonte a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Assim, a avaliação inicial revela ao professor a condição atual da criança e orienta a definição dos conteúdos a serem trabalhados, dos recursos didáticos a serem utilizados e das estratégias pedagógicas mais adequadas, sempre em consonância com as condições concretas do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural defende um modelo de avaliação dinâmica, centrada na mediação docente. A avaliação diagnóstica, nesse quadro, não apenas descreve o estágio de desenvolvimento da criança, mas também fornece subsídios para o planejamento e a intervenção pedagógica, de modo que o ato avaliativo, necessariamente, assume caráter interventivo e formativo.

Em síntese, superar práticas espontaneísticas e naturalizantes na Educação Infantil exige a construção de uma concepção crítica de avaliação que articule teoria

e prática, valorize a intencionalidade docente e reconheça a avaliação como parte constitutiva do processo de formação humana. A perspectiva diagnóstica apresentada por Luckesi, ao compreender a avaliação como um movimento indissociável entre diagnosticar e decidir, oferece bases sólidas para reorientar o trabalho pedagógico, na medida em que desloca a avaliação de uma função meramente descritiva para um ato intencional, reflexivo e transformador.

Esse entendimento dialoga diretamente com os aportes da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente ao considerar que o diagnóstico deve identificar o nível de desenvolvimento atual da criança para possibilitar intervenções que ampliem sua Zona de Desenvolvimento Próximo. Assim, a avaliação deixa de ser um procedimento burocrático e passa a constituir um instrumento de mediação, capaz de orientar o planejamento, as intervenções pedagógicas e a promoção de aprendizagens qualitativamente superiores.

Conclui-se, portanto, que uma avaliação comprometida com a formação integral das crianças deve assumir caráter dinâmico, interventivo e formativo, reafirmando o papel do professor como mediador e organizador do ensino

6. A REPRODUÇÃO DOS IDEÁRIOS HEGEMÔNICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A NEGAÇÃO DA ZDP

Nesta seção, fazemos uma síntese a partir das categorias do materialismo histórico-dialético mediação, contradição, reprodução e negação, pois, nesta pesquisa, estas são centrais para revelar como a avaliação na Educação Infantil em João Pessoa, longe de ser neutra, insere-se em um contexto de disputa ideológica e política, configurando-se como mecanismo de reprodução de concepções espontaneístas e neoliberais de ensino.

6.1 Reprodução: a educação como mecanismo de manutenção social

Para o materialismo histórico-dialético, nas sociedades capitalistas, a reprodução, enquanto mecanismo de manutenção social, manifesta-se em três dimensões fundamentais. Primeiramente, atravessa as relações de produção e as forças produtivas do trabalho humano, situando a educação como parte de um movimento mais amplo de manutenção do capital. Segundo, manifesta-se na forma como o processo pedagógico se organiza, frequentemente marcado pela reprodução acrítica de metodologias de ensino, práticas avaliativas, planejamentos e recursos didáticos, reforçando a preservação das condições do modo de produção capitalista. Em terceiro, expressa-se no papel do professor, cuja prática tende a atender demandas imediatistas e alinhadas aos interesses da classe dominante. Como assinala Cury (1986, p. 28): “O capitalismo se mantém porque gera uma cultura da acumulação, e a educação é utilizada como elo mediador de ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital.”

Nessa perspectiva, o conhecimento científico, cujo poder a classe dominante detém, manipulando-o de acordo com seus interesses, não deve ser meramente reproduzido, mas apropriado criticamente e superado. Romper com a lógica formal que permeia o trabalho educativo implica adotar uma lógica dialética, que possibilite a apropriação crítica do saber humano e a construção de novas formas de compreender e transformar a realidade.

Observa-se, na Educação Infantil, que práticas docentes, muitas vezes, cristalizam-se em ações naturalizadas, esvaziando o pensamento pedagógico e

consolidando experiências formativas reprodutoras de rotinas mecânicas e instrumentais. Conforme Saito e Oliveira (2018, p. 8): “[...] dão lugar ao silêncio e emudecimento humanos, com predominância da lógica do pensamento instrumental e repetitivo, com características de padronização e diminuição da razão à sua dimensão instrumental e utilitarista.”

De acordo com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a criança não desenvolve suas capacidades de forma espontânea, sendo necessário promover processos educativos concretos que permitam a formação de indivíduos críticos, capazes de intervir e transformar a realidade (Martins, 2016, p. 27). Nessa lógica, o ensino deve atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), promovendo o desenvolvimento de funções psíquicas ainda não consolidadas (Vigotski, 2021, p. 199).

O ensino que se apoia apenas no contexto espontâneo da criança tende a reproduzir o senso comum, não promovendo a elevação do conhecimento espontâneo ao científico e negando a função política da educação, que deve, conforme aponta Cury (1986, p. 77), “educar politicamente quem não sabe, rompendo com a ideologia dominante”. Assim, segundo o autor, as concepções pedagógicas reproduzem ideias da classe dominante, utilizando instituições educativas como espaços de legitimação dessas ideias e manutenção das relações de produção (Cury, 1986, p. 87).

A reprodução do saber nas instituições educacionais públicas, quando desvinculada de intencionalidade crítica, impede a formação de sujeitos capazes de agir e transformar a sociedade. Conforme aponta Vázquez (1977, p. 202), “a teoria existe em relação à prática, e a prática transforma o mundo objetivamente para satisfazer necessidades humanas”. Portanto, é essencial o diálogo entre teoria e prática docente, garantindo que o conhecimento seja apropriado de forma crítica e mediada, e não reproduzido de maneira acrítica.

Quando processos de ensino, aprendizagem e avaliação não são utilizados como instrumentos de transformação, a educação escolar legitima os ideais individualistas do capitalismo, reproduzindo as relações sociais e os lugares das classes sociais (Cury, 1986, p. 103). Portanto, o autor sinaliza que a neutralização dos efeitos contraditórios desse exercício se dá pela limitação ao acesso ao saber e pela seleção ou exclusão, mantendo a divisão entre teoria e prática e reforçando a supremacia do conhecimento das classes dominantes (Cury, 1986, p. 76).

A Educação Infantil, nessa perspectiva, deve ser concebida como uma práxis comprometida com o desenvolvimento integral da criança, mediando os conceitos espontâneos do cotidiano pedagógico e elevando-os aos conceitos científicos e filosóficos. A intencionalidade do professor é decisiva para possibilitar que os conhecimentos em desenvolvimento na ZDP da criança sejam efetivamente trabalhados, promovendo práticas humanizadoras que superem a reprodução servil do conhecimento (Saito; Oliveira, 2018, p. 5).

6.2 Mediação docente e apropriação do patrimônio cultural

No âmbito do materialismo histórico-dialético, a formação dos homens não se dá de forma espontânea ou natural, mas mediante a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e objetivados nas práticas sociais. Esses conhecimentos, transmitidos de geração em geração, constituem a base do processo de humanização, uma vez que o indivíduo se torna humano ao apropriar-se da humanidade historicamente construída.

Cury (1986) destaca que a mediação expressa “uma conexão dialética de tudo que existe”, articulando prática e pensamento, comportamento humano e questões sociais. Nessa perspectiva, a mediação não é uma instância neutra ou abstrata, mas um processo que se realiza na unidade entre prática social e elaboração teórica, constituindo-se como vínculo entre a realidade concreta e a consciência do real.

Nos estudos de Vigotski (1998; 2000; 2017; 2021), a mediação ocupa papel central na compreensão da formação do gênero humano em cada indivíduo. Diferentemente de outros seres vivos, cuja relação com a espécie é biologicamente determinada, o ser humano apropria-se da cultura por meio de instrumentos e signos historicamente construídos, como a linguagem, a escrita e os sistemas de representação simbólica. Esses mediadores não apenas organizam a atividade psíquica, mas possibilitam a transmissão do conhecimento, sendo a linguagem o signo que exerce função nuclear na constituição das funções psicológicas superiores. Nesse processo, a escola constitui-se como espaço privilegiado em que a mediação docente possibilita que a criança acesse a cultura humana e desenvolva funções psíquicas superiores, como pensamento abstrato, memória voluntária e linguagem.

Nesse sentido, a formação humana efetiva-se pela relação dialética entre objetivação e apropriação no interior das práticas sociais. Duarte (2001) distingue “espécie humana” de caráter biológico, e “gênero humano” de caráter histórico, reafirmando que a condição natural não basta para a constituição do sujeito humano. Como sintetiza Leontiev (2004), “todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens”.

Do ponto de vista educacional, essa compreensão atribui à escola um papel central: a mediação docente é condição para que a criança acesse os conhecimentos historicamente produzidos e avance em seu processo de formação. Isso significa que o professor não é mero transmissor de conteúdos nem observador passivo, mas mediador entre a criança e o patrimônio cultural humano, criando condições para que o processo de apropriação se realize.

Os estudos de Saito e Oliveira (2018, p. 9), ressaltam que, “quanto maior for o arsenal de conhecimento do contexto histórico e cultural acumulado pelas gerações anteriores apresentados à criança, maior probabilidade de aprendizagem e formação”. Assim, a transmissão cultural não se dá de forma mecânica, mas mediada pela atividade educativa e pela apropriação ativa da criança da herança cultural do contexto de que participa.

Nessa direção, Vigotski (2017) destaca que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Isso significa que a mediação e, especialmente, a mediação pedagógica devem incidir sobre funções ainda não consolidadas, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse movimento encontra expressão no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na qual a ação intencional do professor, ao trazer os conceitos científicos, potencializa aprendizagens que não ocorreriam de forma espontânea.

Entretanto, a análise das práticas avaliativas na Educação Infantil em João Pessoa revela que, sob forte influência das políticas neoliberais, a avaliação restringe-se à observação e ao registro do que a criança já realiza, em detrimento de sua função mediadora. Tal postura acaba por reforçar uma concepção espontaneísta de ensino, que naturaliza o desenvolvimento e nega o papel interventivo do professor na ZDP. Assim, a mediação, que deveria constituir-se como processo fundamental na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, é neutralizada por práticas avaliativas alinhadas à lógica da adaptação, da eficiência e do controle.

Constata-se uma contradição: ao mesmo tempo em que o discurso pedagógico reconhece a importância do brincar e da observação, essas práticas, quando desvinculadas de um ensino sistematizado, negam a mediação docente e reduzem a avaliação a um procedimento burocrático. A mediação, nesse contexto, deixa de cumprir sua função histórica de articular o indivíduo ao gênero humano, transformando-se em mero registro do que já está consolidado na criança.

Portanto, compreender a categoria mediação implica reconhecer que o desenvolvimento humano só se realiza quando a escola cumpre sua função social de transmitir os conhecimentos sistematizados, permitindo que a criança avance além de seu desenvolvimento atual. Para tanto, é imprescindível que o professor assuma sua centralidade como mediador da relação entre a criança e o patrimônio cultural, superando práticas espontaneísticas e resistindo à lógica neoliberal que subordina a avaliação às exigências do controle e da eficiência.

6.3 Contradição: Entre espontaneísmo e mediação docente

A categoria contradição, à luz do materialismo histórico-dialético, constitui elemento central para compreender o movimento histórico e dinâmico da realidade, especialmente no campo educacional. Metodologicamente, a contradição permite analisar o fenômeno em sua historicidade, evidenciando dimensões opostas que o constituem, articulando discurso pedagógico, prática docente e totalidade social (Cury, 1986). Negar a contradição é falsear a realidade, pois a educação, situada na sociedade capitalista, é atravessada por interesses de classe e revela funções simultaneamente formativas e excludentes: enquanto possibilita a apropriação de saberes historicamente produzidos, também atua como mecanismo de classificação e reprodução de desigualdades.

Na Educação Infantil, essa contradição se manifesta quando práticas pedagógicas cotidianas naturalizam concepções espontaneísticas de aprendizagem, apoiando-se no senso comum, e não em elementos científicos e filosóficos. O brincar, por exemplo, embora constitua-se como atividade fundamental ao desenvolvimento da criança, quando desvinculado de um ensino intencional, reproduz a lógica antiescolar historicamente presente nesse segmento. Assim, o ensino se encontra tensionado entre sua função de promover o desenvolvimento crítico e cognitivo da

criança e as limitações estruturais e formativas que reforçam práticas padronizadas e instrumentalizadas (Saito; Oliveira, 2018; Martins, 2016).

A contradição também é visível na avaliação, que, sob a lógica neoliberal, privilegia a mensuração e a adaptação às normas institucionais em detrimento da mediação docente na ZDP. Dessa forma, a avaliação, simultaneamente, afirma seu papel formativo e o nega, restringindo o potencial de desenvolvimento da criança e reproduzindo concepções de ensino fragmentadas, alinhadas a interesses das classes dominantes (Cury, 1986).

Portanto, compreender a contradição na Educação Infantil implica reconhecer a tensão entre, de um lado, a expectativa de uma prática docente crítica e intencional, capaz de mediar o conhecimento histórico e cultural, e, de outro, as condições concretas de formação e atuação que favorecem a reprodução de discursos pedagógicos normativos e fragmentados. Romper com essa contradição requer intencionalidade na prática docente, alinhada à apropriação e à superação do saber historicamente produzido, permitindo que a avaliação se constitua como instrumento de mediação, desenvolvimento e transformação social.

Romper com essa contradição exige intencionalidade pedagógica, conhecimento teórico e mediação consciente do professor, de modo que a avaliação se constitua como instrumento de desenvolvimento, apropriação do saber historicamente produzido e transformação social, superando o caráter espontâneo e burocrático da prática atual.

6.4 Negação: Limites e regressões na avaliação

A categoria negação, segundo Cheptulin (1982), constitui um momento inseparável do desenvolvimento da realidade material. Trata-se de um movimento interno aos objetos e processos, emergindo de suas contradições e das condições históricas em que se manifestam. No âmbito da dialética, a negação não se reduz à anulação, mas representa transformação, podendo indicar avanços qualitativos ou movimentos circulares que repetem práticas passadas em novas condições históricas.

No contexto da avaliação na Educação Infantil, a prática pedagógica, frequentemente, não se constitui como resultado da mediação entre teoria e prática – princípio fundamental do processo educativo –, mas como execução de diretrizes

externas. Essa dinâmica reforça a alienação do trabalho docente e fragiliza o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente e transformadora.

À luz do materialismo histórico-dialético, observa-se uma tensão central: por um lado, há reconhecimento da importância da observação e do acompanhamento contínuo das crianças; por outro, essa prática é limitada por burocracia e pela concepção de avaliação como simples verificação de objetivos alcançados. Essa contradição expressa, simultaneamente, a reprodução de concepções hegemônicas de avaliação escolar, vinculadas à lógica neoliberal de mensuração e controle e à dificuldade das docentes em transformar os dados coletados em intervenções pedagógicas que potencializem o desenvolvimento infantil.

É justamente nesse espaço de contradição – entre a avaliação como prática burocrática e como mediação do processo ensino-aprendizagem – que se revelam possibilidades de superação. Somente quando a avaliação for compreendida como parte constitutiva do processo educativo, mediada pela ação intencional do professor, poderá cumprir sua função social de promover o desenvolvimento humano, para além da adaptação e do controle.

Nas instituições educacionais de João Pessoa, a negação assumiu, em grande parte, caráter regressivo. Embora se reconheça a importância da observação, esta restringe-se a constatar o que a criança já realiza espontaneamente, sem servir de base para intervenções pedagógicas. Dessa forma, a avaliação nega a mediação docente, reforçando concepções espontaneísticas que naturalizam o desenvolvimento infantil.

Esse cenário confirma a tese desta pesquisa: no modelo neoliberal de ensino, a avaliação na Educação Infantil reproduz uma concepção espontaneista de ensino e aprendizagem que nega a mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Trata-se de uma negação que mantém práticas regressivas, comprometendo o pleno desenvolvimento das crianças.

Apesar disso, emergem possibilidades de superação. O uso de diários de bordo e relatórios individuais revela a preocupação das professoras em acompanhar continuamente a singularidade de cada criança, embora essas práticas ainda sejam tensionadas pela lógica espontaneista e neoliberal, limitando a avaliação à função descriptiva.

Portanto, a avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida como campo de disputa entre concepções: de um lado, reproduz burocracia e controle,

subordinando o trabalho docente a relatórios e indicadores; de outro, abre-se a possibilidade de prática emancipatória, quando mediada pelo professor, projetando a ZDP e orientando intervenções que promovam aprendizagens qualitativamente superiores. O desafio é superar a reprodução de práticas avaliativas fragmentadas e naturalizadas, em direção a uma avaliação verdadeiramente formativa, articulando cuidado, ensino e mediação crítica.

6.5 Avaliação como campo de disputa e possibilidade de transformação

A avaliação na Educação Infantil não pode ser compreendida como um processo neutro ou meramente técnico. Pelo contrário, ela se constitui como um campo de disputa em que diferentes projetos de sociedade e concepções de infância, ensino e aprendizagem se confrontam. De um lado, prevalecem práticas avaliativas burocráticas, fragmentadas e alinhadas à lógica capitalista, que reduzem a avaliação a instrumento de controle, classificação e mensuração de resultados. Esse modelo, ao desconsiderar a intencionalidade pedagógica, esvazia a função formativa da avaliação e a coloca a serviço da reprodução da ordem social vigente, legitimando desigualdades e naturalizando a exclusão.

Por outro lado, a avaliação também contém a possibilidade de se configurar como mediação intencional do professor, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser simples constatação do que a criança já realiza e passa a constituir-se como diagnóstico dialético do processo educativo, capaz de identificar não apenas conquistas, mas também possibilidades de desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Assim, a avaliação se converte em instrumento para planejar intervenções pedagógicas que impulsionem a apropriação de conhecimentos científicos, culturais e artísticos historicamente produzidos, promovendo o desenvolvimento integral e omnilateral da criança.

Essa contradição expressa-se de forma concreta no cotidiano das instituições de Educação Infantil: ao mesmo tempo em que há esforços de professoras em acompanhar singularidades por meio de registros, relatórios e observações, essas práticas são frequentemente tensionadas por demandas burocráticas de sistemas de controle, como o EducaSIM, que reduzem o trabalho docente a relatórios

padronizados e descontextualizados. Nesse movimento contraditório, a avaliação oscila entre a função emancipatória e a função reprodutiva, revelando a luta entre perspectivas críticas e espontaneistas/neoliberais que disputam o sentido da escola.

Torna-se evidente que a avaliação é expressão das relações sociais e das determinações históricas que atravessam a prática educativa. Longe de se restringir à dimensão técnica, ela se insere no terreno da luta de classes, sendo apropriada ora como mecanismo de reprodução da lógica do capital, ora como possibilidade de resistência e transformação. Sua apropriação crítica exige que o professor assuma a centralidade de seu papel como mediador, articulando teoria e prática e organizando condições pedagógicas que superem o imediatismo e o espontaneísmo.

A superação das práticas avaliativas acríticas e reprodutivistas depende, portanto, da consolidação de uma formação docente crítica, enraizada em fundamentos teórico-metodológicos consistentes, que reconheça a avaliação como processo formativo, dialético e mediador. Só assim a Educação Infantil poderá cumprir plenamente sua função social: socializar o patrimônio cultural historicamente produzido, garantir condições de desenvolvimento pleno às crianças e contribuir para a emancipação humana. Nesse horizonte, a avaliação deixa de ser instrumento de adaptação à ordem vigente e assume sua potencialidade transformadora, afirmando-se como prática pedagógica voltada à formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de intervir na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa investigação acerca da avaliação na Educação Infantil e a mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo, nos Centros Municipais de Educação Infantil de João Pessoa, Paraíba, analisamos o fenômeno na perspectiva do materialismo histórico-dialético e das categorias analíticas mediação, reprodução, contradição e negação. Essa epistemologia permitiu compreender o movimento histórico da avaliação, as práticas docentes, as contradições que permeiam as abordagens pedagógicas e as distintas definições atribuídas ao conceito de avaliar e sua relação com a Zona de Desenvolvimento Próximo.

Essa análise revelou que, ao longo da história da educação brasileira, a avaliação foi utilizada majoritariamente como instrumento de seleção, classificação e exclusão escolar, reproduzindo a lógica de uma sociedade estruturada em classes sociais e naturalizando desigualdades. As práticas avaliativas predominantes nesse percurso – testes objetivos, interrogatórios orais e escritos e demais estratégias de caráter quantitativo – refletem um modelo de avaliação ainda presente no processo pedagógico atual. Entre suas marcas, destacam-se: a dissociação entre ensino e aprendizagem, a centralidade em provas e exames com finalidade de promoção, o uso da avaliação como mecanismo de pressão psicológica, além do estímulo à competição e da desqualificação dos que não atingem os padrões esperados.

Constatou-se que as concepções de infância e de educação são produtos históricos, vinculados às transformações sociais, econômicas e culturais de cada época. Desde a ausência de um “sentimento de infância” na Idade Média até as pedagogias ativas modernas, a criança foi sendo ressignificada, passando de força de trabalho a sujeito de escolarização e disciplinamento moral.

Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Dewey representaram avanços ao reconhecer a especificidade infantil e valorizar a espontaneidade, o afeto e a experiência prática, em contraposição ao ensino em que a criança é ser passivo e submetido ao ensino meramente decorativo. Contudo, suas propostas também carregaram limites: ao naturalizar o desenvolvimento infantil, reforçaram perspectivas liberais que individualizam o sucesso ou fracasso escolar, ajustando a educação às demandas do capitalismo emergente. Nesse movimento, as pedagogias ativas assumem caráter contraditório: ao mesmo tempo em que reconhecem a criança como sujeito de direitos,

tendem a esvaziar o papel social da escola e descaracterizar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, deslocando o conhecimento sistematizado para adaptação alinhadas à lógica do “aprender a aprender”.

Nesse contexto histórico, as premissas da avaliação na Educação Infantil surgiram influenciadas por esses modelos educacionais, especialmente sob a influência das pedagogias não-críticas e, ainda que assumindo um caráter informal, foram orientadas pelo disciplinamento das crianças, pelo controle da ordem social e pelo ajustamento ao meio. Nessa perspectiva, a avaliação assumiu características classificatórias, de modo que, por algum tempo, a própria passagem para o Ensino Fundamental esteve condicionada à alfabetização prévia.

A LDB (1996) representou um avanço ao reconhecer a avaliação na Educação Infantil como processo contínuo e formativo. Contudo, ao reduzi-la ao simples acompanhamento do desenvolvimento da criança, acaba por naturalizar o conhecimento existente, inibindo a ação prospectiva do professor, fundamental para impulsionar novas aprendizagens. Persistem, assim, desafios para a consolidação de práticas avaliativas críticas, efetivamente articuladas ao ensino e orientadas para a potencialização do desenvolvimento infantil em sua integralidade.

No tocante às concepções das docentes, comprehende-se que estas são socialmente constituídas e se inscrevem em uma realidade histórica e cultural marcada por contradições e ambiguidades próprias do desenvolvimento humano e, particularmente, do trabalho educativo. Assim, tais concepções não se configuram como produções individuais ou neutras, mas são determinadas pelos condicionantes sociais, econômicos e históricos que atravessam a prática docente, reproduzindo, de diferentes formas, a lógica capitalista que estrutura o campo educacional. Ao mesmo tempo, essas concepções articulam elementos provenientes da formação inicial e continuada, bem como saberes produzidos na experiência cotidiana, constituindo-se como sínteses das condições concretas nas quais as professoras atuam. Nesse sentido, expressam tanto os limites impostos pela realidade objetiva quanto as possibilidades de superação e transformação presentes no exercício da docência.

Nesse cenário, as concepções das professoras dos CMEIs de João Pessoa não se diferenciam: constituem-se no entrelaçamento de vivências práticas, fragmentos teóricos e perspectivas do senso comum. Essa realidade expressa a condição histórica da formação docente no Brasil, marcada por lacunas estruturais na

formação inicial e pela fragilidade das políticas de formação continuada, fatores determinantes à prática pedagógica e avaliativa nas instituições de Educação Infantil.

A análise da concepção das professoras sobre o processo educativo nos CMEIs de João Pessoa revelou um entendimento marcado por uma tensão entre a centralidade atribuída ao lúdico, à espontaneidade e à observação cotidiana, e a ausência de fundamentação teórica sistematizada que oriente de modo crítico a avaliação e a organização do processo de ensino-aprendizagem. Tal situação evidencia a predominância de um praticismo pedagógico, no qual a experiência imediata e os documentos oficiais (BNCC e orientações da rede municipal) sobrepõem-se à apropriação de fundamentos científicos que poderiam conferir maior intencionalidade ao trabalho pedagógico.

Esse quadro revela uma contradição central no campo da Educação Infantil brasileira: de um lado, a valorização da escuta e da consideração do que a criança traz de seu contexto social, cultural e familiar; de outro, a ausência de sistematização que permita transformar tais experiências em objeto de ensino e em ponto de partida para a apropriação do conhecimento científico. Trata-se de uma tensão que reflete os limites históricos da formação docente, marcada por políticas públicas que enfatizam a dimensão afetiva e relacional da prática pedagógica, mas que, muitas vezes, deixam em segundo plano a fundamentação teórico-metodológica necessária à intervenção consciente e intencional.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, esse movimento não pode ser compreendido na redução da ação individual das docentes, mas deve ser compreendido como expressão das condições objetivas de sua formação e atuação profissional, determinadas pelas políticas educacionais, pelas demandas institucionais e pela lógica da sociedade capitalista que orienta a educação.

Quanto à mediação do professor no processo educativo, em comum, todas as entrevistadas reconhecem a importância da presença do professor para o desenvolvimento da criança, mas não conseguem articular de forma clara a mediação como categoria central do processo educativo. Prevalece a noção de mediação enquanto acompanhamento, apoio ou oferta de experiências, em detrimento da compreensão dialética de que o professor é o responsável por organizar pedagogicamente as condições para que a criança se aproprie do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A análise das concepções docentes sobre o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil evidenciou que o papel do professor é frequentemente reduzido a funções de cuidado, afeto, apoio ou acompanhamento da espontaneidade infantil. Tal compreensão, embora reconheça a importância do professor, expressa uma negação do ensino enquanto ato intencional de transmissão do conhecimento sistematizado, favorecendo a permanência de práticas espontaneísticas e assistencialistas.

Essa perspectiva está enraizada em processos que marcaram historicamente a Educação Infantil no Brasil, associando-a a estigmas, como a feminização da profissão, a lógica decorativa e a naturalização de tarefas maternais. Nesse movimento, emerge a contradição: ao mesmo tempo em que as docentes citam a importância do professor e reconhecem a relevância da mediação, restringem esses elementos ao plano imediato, sem articular o trabalho pedagógico ao acesso ao conhecimento científico. Assim, a mediação, em muitos discursos, aparece esvaziada de sua dimensão histórico-cultural, sendo reduzida a apoio ou diálogo, e não como condição para a apropriação do patrimônio humano. Nesse contexto, torna-se evidente que a superação dessas limitações depende da formação crítica e da valorização da intencionalidade pedagógica, de modo que a Educação Infantil assuma plenamente sua função social de transmitir às novas gerações a cultura historicamente produzida, possibilitando a transformação da realidade concreta.

Para o materialismo histórico-dialético, o papel do professor não pode ser reduzido ao acompanhamento da espontaneidade, mas deve assumir a mediação intencional entre a criança e o saber historicamente produzido, organizando condições para que os conhecimentos cotidianos se transformem em conceitos científicos. Assim, a contradição entre práticas espontaneísticas e a necessidade de ensino escolar revela-se como motor de transformação: ao mesmo tempo em que denuncia a fragilidade da formação docente, aponta para a possibilidade de uma prática pedagógica crítica, comprometida com a emancipação humana. Portanto, a superação da reprodução de concepções assistencialistas exige reconhecer o professor como autoridade pedagógica e como sujeito histórico capaz de promover, pela mediação, o acesso das crianças às máximas conquistas culturais e ao desenvolvimento omnilateral.

Em relação ao processo avaliativo, a concepção das professoras nos CMEIs investigados, evidencia, em certa medida, ter se mostrado presente no cotidiano docente, mas assume formas contraditórias. Assim, as falas das docentes permitem

compreender que, embora a observação e os registros avaliativos estejam presentes e sejam reconhecidos como importantes no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sua função pedagógica acaba, em grande medida, sendo reduzida a instrumentos de verificação, comparação de avanços ou cumprimento de exigências burocráticas, como ocorre com os relatórios e o sistema institucional EducaSIM. Nesse processo, a avaliação tende a assumir um caráter fragmentado, seriado e administrativo, em detrimento de sua dimensão formativa e mediadora. Embora haja esforços das professoras em observar e registrar singularidades, a avaliação não se realiza como prática de mediação na ZDP, mas apenas como constatação do já realizado.

Portanto, evidencia-se que a avaliação na Educação Infantil não é neutra, sendo marcada pela reprodução da lógica avaliativa hegemônica, burocrática e pela verificação de objetivos preestabelecidos (retrospectiva), resultando de condições históricas, sociais e institucionais. Sendo assim, a avaliação revela-se como espaço de contradição: ao mesmo tempo em que possibilita conhecer e intervir no desenvolvimento da criança. Por exemplo: ao recorrer ao diário de bordo e aos relatórios individuais, as professoras demonstram preocupação em acompanhar a criança de forma contínua, reconhecendo aspectos de sua singularidade e a necessidade de intervenções pedagógicas; por outro lado, esses mesmos elementos são tensionados pela lógica espontaneísta e neoliberal que orienta a prática, limitando a avaliação a uma função meramente descritiva e burocrática. Essa contradição abre possibilidades de superação, desde que o processo avaliativo seja apropriado de forma crítica e consciente, tendo como horizonte a emancipação humana, e não apenas a mensuração de resultados.

Portanto, a análise das concepções das professoras da educação Infantil em João Pessoa – a partir das categorias marxistas mediação, reprodução, contradição e negação – evidenciou que as práticas avaliativas, longe de se constituir como instrumentos neutros, expressam um campo de disputa e, em grande medida, reproduz concepções espontaneísticas e neoliberais de ensino, reforçando a lógica da burocratização, do controle e do acompanhamento, em detrimento de sua função formativa, intervenciva e emancipatória.

A categoria mediação permite compreender que a formação humana exige a apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido, processo que só se efetiva pela intervenção intencional do professor na Zona de Desenvolvimento

Próximo (ZDP). Todavia, a prática avaliativa observada tem se limitado à constatação do que a criança já realiza, neutralizando o papel docente e negando a possibilidade de impulsionar aprendizagens qualitativamente superiores.

A categoria reprodução possibilita afirmar que a avaliação, subordinada à lógica do capital, cristaliza práticas pedagógicas naturalizadas, mecânicas e burocráticas, que reforçam a alienação do trabalho docente e a manutenção das desigualdades sociais. Em lugar de constituir-se como espaço de apropriação crítica, a avaliação tende a legitimar valores dominantes e consolidar a lógica neoliberal de padronização e eficiência.

A categoria contradição explicita as tensões que atravessam a prática docente: de um lado, o discurso que valoriza o lúdico e a observação como elementos centrais do desenvolvimento da criança na Educação Infantil; de outro, a ausência de articulação desses elementos a um ensino sistematizado e crítico, o que compromete a função formativa na primeira etapa da Educação Básica. Assim, a avaliação afirma sua importância formativa ao mesmo tempo em que a nega, permanecendo presa à lógica imediatista e fragmentada.

Por fim, a categoria negação revela que, em vez de impulsionar processos de superação, a avaliação frequentemente assume caráter regressivo, repetindo práticas espontaneísticas que reforçam a naturalização do desenvolvimento infantil e a negação do papel ativo do professor.

Sendo assim, confirmou-se a tese de que, no modelo neoliberal de ensino, a avaliação na Educação Infantil reproduz uma concepção espontaneísta de ensino e aprendizagem que nega a mediação do professor na ZDP. Ao privilegiar registros do que a criança já realiza, em detrimento de intervenções pedagógicas intencionais, a avaliação limita-se a um caráter burocrático, adaptativo e regressivo.

Entretanto, também se evidencia que essa negação não é absoluta: ela contém contradições que abrem possibilidades de superação. Assim, mesmo sob forte influência neoliberal, a avaliação contém brechas para a superação de práticas espontaneísticas, apontando para a necessidade de reafirmar a centralidade da mediação do professor e da apropriação crítica do patrimônio cultural no processo educativo.

Defendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em articulação com a Psicologia Histórico-Cultural, constitui-se como uma alternativa teórico-metodológica potente para a Educação Infantil. Diferentemente das pedagogias não críticas e das

teorias pós-modernas, a PHC comprehende a educação em sua relação dialética com a sociedade, reconhecendo-a como prática social historicamente determinada e capaz de contribuir para a emancipação humana. Nessa perspectiva, o ensino deve ter como ponto de partida a prática social, mas orientado pela mediação docente intencional, que assegure à criança a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente.

Nessa mesma direção, o pensamento gramsciano contribui ao reforçar a centralidade do voluntarismo e da ação educativa intencional na luta contra o espontaneísmo e o senso comum, compreendendo a escola como espaço de disputa hegemônica e de formação crítica. A partir desses fundamentos, a atividade pedagógica na Educação Infantil não pode ser reduzida ao acompanhamento do desenvolvimento espontâneo ou a práticas assistencialistas, mas deve constituir-se em trabalho sistemático, planejado e organizado, capaz de impulsionar a formação psíquica e social da criança. Assim, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a Psicologia Histórico-Cultural, reafirmam que o ensino é determinante para o desenvolvimento humano, pois nele se objetiva a humanização da criança pela apropriação das conquistas históricas e culturais da humanidade.

Portanto, reafirma-se que o desenvolvimento infantil não é natural ou espontâneo, mas construído nas relações sociais e mediado intencionalmente pela prática pedagógica. A Educação Infantil, ancorada nos pressupostos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, deve ser compreendida como espaço de formação humana integral, no qual a mediação do professor, como sujeito social e político, possibilita às crianças apropriarem-se do patrimônio cultural da humanidade, condição fundamental para seu desenvolvimento psíquico e emancipação.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, M. Y. "DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM": UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL' 2021. Dissertação (Mestrado em educação) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004
- ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015. Tradução Dora Flaksman.
- BAGGIO, M. L. S. C. **ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA: EM PAUTA O SAEB'** 2023 146 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL-UEM.MARINGÁ-PR-BRASIL
- BALDAN, M. **A representação do ato de ensinar: continuidades e rupturas da concepção de ensino na pedagogia tradicional, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica – uma análise a partir das teses e dissertações no Portal da Capes** / Merilin Baldan – 2011 248 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.
- BAPTISTA, M. G. A. **Gramsci e Vigotski**: da educação ativa à educação crítica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn.
- BRAGA, N. P. S. **A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL'**. 2019. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. [Constituição 1988]. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomilado.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Memorial Descritivo das Creches Tipo B. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação –MEC. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da educação - MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3301/0>. Acesso em: 09 jan. 2020.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999. Disponível em <https://e-page.pub/doc/historia-da-pedagogia-franco-cambi-livro-completo-3xlpq88403>. Acesso em: 20 agosto de 2023.

Campos, R. K. do N., & Ramos, T. K. G. (2019). A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM ROUSSEAU. Revista: **Tempos e Espaços em Educação**, 11(01), 239–250. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9654>. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9654>>. Acesso em: 20 agosto de 2023.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ATP/ DOT, 2004.

CERIZARA, B. Rousseau: A Educação na Infância. São Paulo: Scipione, 1990.

- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- DELVAL, E.. **Ensinar bem**: prática educativa da profissão docente. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 218.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed.Nacional, 1976.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 2. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- DIAS, A. A. Infância e direito à educação. In: BITAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe (orgs.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 209-228.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).
- DUARTE, N. **Formação do homem total: elementos para a crítica da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação& Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p.1013-1038. Especial. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GAMBOA, S. S. **Fundamentos para la investigación educativa**: Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.
- GANDINI, L. Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. In: EDWARDS,

Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) **As cem linguagens da criança:** a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 137-150.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 2. ed. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2003. Coleção educação contemporânea.

GAVA, F. G. **Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche'** 2019. 201 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - campus Sorocaba da UFSCar.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil:** um encontro com a realidade. 3. ed. Porto Alegre; Mediação, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 1982.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito & desafio – uma perspectiva construtivista. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1994.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Versão eletrônica monousuário, 3.0. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2009.

JOÃO PESSOA (PB). **Diretrizes Normativas da Educação Infantil.** João Pessoa: Prefeitura Municipal, 2018.

JOÃO PESSOA. **Plano de Ação 2017.** Secretaria de Educação e Cultura -SEDEC. Coordenação de Educação Infantil. João Pessoa, 2017.

JOÃO PESSOA. **Lei ordinária nº 13.035,** 19 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências. João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/PME-VERS%C3%83O-PRELIMINAR-08-05-ROGERIO.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

JOÃO PESSOA. Resolução SEC nº 9 de 2010. **O Conselho Municipal de Educação de João Pessoa.** Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=175504>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Junior, J. C. L. **O raciocínio espacial no desenvolvimento do ensino de química:** o conceito de zona de desenvolvimento proximal'. 2008 **Dissertação** (Mestrado em

ENSINO DE CIÊNCIAS MODALIDADES FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA) -
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca
Depositária: ifusp Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

KISHIMOTO, T. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-275.

KONDER, L. **O que é dialética** /São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 23).

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber.** Rio de Janeiro: [editora], 2006.

KRAMER, S. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Revista Interacções.** N° 32, PP. 5-26, 2014. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>. Acesso em: 09 abr. de 2019.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da Educação - Série 1 - Escola; v. 3.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos:** Uma alternativa curricular para a educação infantil. 2. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. Série: educação em ação.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA. S.; TONET. I. **Introdução à Filosofia de Marx.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2ª grau. Série formação do professor).

LIMA, L. O. *Piaget para principiantes.* 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

LOPES, A. A. B. **Avaliação em educação física na educação infantil à luz da pedagogia histórico crítica: um estudo sobre o sistema de avaliação vigente na cidade de Rio Claro (SP)**' 2023. **Dissertação** (Mestrado Profissional - PROEFP - Educação Física em Rede Nacional) Instituição de Ensino: Universidade Estadual

Paulista Júlio De Mesquita Filho (BAURU), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: <https://hdl.handle.net/11449/251268> Repositório da Unesp.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Editora Melhoramento, 1978. Obras completas de Lourenço Filho; V. 2.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. 2012. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html>. Acesso em: 20 abril 2019.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 06 nov 2019.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas. 1992. 560 f. **Tese** (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 1997.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas (SP): Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, L. M. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas (SP): Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas (SP): Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Prefácio. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru (SP): Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016, p. 25-30.

MEDINA, G. B. K. Jean-Jacques Rousseau: uma reflexão sobre a Educação Infantil Medina. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 10., 2011, Curitiba. Anais [...], Curitiba, 2011, p. 3128-3136. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4309_2728.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

MELLO, G. N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1." Grau. In: **Educação & Sociedade**, n.º 2. São Paulo, Cortez - CEDES, jan. 1982. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1757>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MENDES, ROSEANE DE SOUZA. **PROGRAMA ACOLHEDOR: desenvolvimento de estratégias de prevenção e cuidado com a saúde mental de estudantes do curso técnico em secretariado subsequente ao ensino médio (ifam, campus manaus zona leste)**'. 2023. **Dissertação** (Mestrado Profissional em educação profissional e tecnológica) - Instituição de Ensino: Instituto Federal De Educ., Ciência E Tecnologia Do Paraná, Vitória

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986, p. 78.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança**. 2. ed. São Paulo: Editora Flamboyant, 1967.

MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1949.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 261 f. **Tese** (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MOTA, J. F. **A Formação Inicial Dos Professores De Educação Física Da Rede Municipal De Ensino De Belém' 2010 Dissertação** (Mestrado em educação) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: PAULO FREIRE.

MOURA, M. O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural:** Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre a Atividade Pedagógica. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2016. p.81-109.

PALHANO, T. R. **Pragmatismo, trabalho e educação na Constituição de 1988**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru (SP): Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016,

p. 69-100.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. Revista: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12776>. Acesso em: 22 abril 2019.

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. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2010.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 207f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2006.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu A. Lindoso; Rosa Maria R. da Silva. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1972.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUEIRÓZ, F. P. O conceito de infância e o papel do educador em Rousseau. 2010. 79f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

REIS, A. L. **MODELAGEM SOCIOTÉCNICA E AVALIAÇÃO DA RESILIÊNCIA DE UMA MISSÃO CUBESAT**'. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Ciências e Tecnologias Espaciais) - Instituto Tecnológico De Aeronáutica, São José dos Campos Biblioteca Depositária: ita

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis (PR): UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- RODRIGUES, B. C. **SERIOUS GAME: TECNOLOGIA DIGITAL PARA A EQUIPE DE ENFERMAGEM NA REANIMAÇÃO PEDIÁTRICA'.** 2019. f. Tese (Doutorado em enfermagem) - Universidade Estadual De Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEM
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação.** 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **IMAGENS DA EDUCAÇÃO**, v. 8, p. 39310-39324, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- SANTOS, J. B. **O financiamento da Educação Infantil no contexto do Fundeb: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa/PB – 2007-2013.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- SANTOS, K. A. L. **Dinâmica da linha de costa e mapeamento do uso da terra no litoral central do estado de Sergipe entre os anos de 1988 e 2019'.** 2021. Dissertação (Mestrado em Recursos Hídricos) - Instituição de Ensino: Universidade Federal De Sergipe), São Cristóvão Biblioteca Depositária:
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 2019
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 1l. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, D. (1996). **A Nova Lei da Educação:** Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, V. C. **TRABALHO, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES INVESTIDOS/DESINVESTIDOS: a avaliação no trabalho docente de egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPA Cametá, PA'.** 2019 274 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Sistema De Bibliotecas Da Universidade Federal Do Pará

SOARES, M. C. **Desenvolvimento da leitura e escrita na perspectiva histórico-cultural: contrapondo-se à naturalização das dificuldades no processo de alfabetização.'** 2021. **Dissertação** (Mestrado em psicologia) - Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Acesso em 17 de jun. de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, ano. (1982)

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Organização: João Luis Gasparin , Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife (PE): Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, V. V. **A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.** 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte (MG): Editora Autêntica, 2008.

SUCHODOLSK, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. 4. ed. Lisboa, Livros Horizonte, 2000.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

TOMAS, D. N. **O Trato Com A Queixa Escolar Na Educação Infantil Em Um Sistema Municipal De Ensino: Uma Análise Histórico-cultural'** 29/11/2022 178 f. **Tese** (Doutorado Em Educação Escolar) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, D. Fundamentos da Pedagogia Renovada: A Escola Nova e suas influências. São Paulo: Editora _____, 1996, p. 257.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S.

Vigotski. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernâni E. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE – I Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Conforme a resolução do CNS/ No. 466/2012)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A negação da mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Próximo.**”. Será desenvolvida por Valdinélia Virgulino de Souza Silva, doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, sob a orientação do profº. Drª. Maria das Graças de Almeida Baptista.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: compreender a concepção de avaliação no processo ensino-aprendizagem de professoras da Educação Infantil, a partir do processo de mediação na Zona de Desenvolvimento Próximo. E os objetivos específicos são: contextualizar historicamente a avaliação da aprendizagem; analisar as construções históricas e filosóficas do saber espontâneo; refletir sobre a articulação da avaliação e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo; identificar os métodos e procedimentos empregados pelas professoras para avaliar a aprendizagem das crianças; destacar as contradições da prática pedagógica na Educação Infantil.

Acreditamos na importância desse trabalho, uma vez que, a educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica se mostra fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem nos demais níveis de ensino. Assim, se faz necessário um processo de avaliação que sirva de subsídio para o acompanhamento da aprendizagem do estudante e da eficácia do trabalho pedagógico.

Quanto ao procedimento de coleta e produção de dados, será utilizada a entrevista semiestruturada, na qual será realizada de forma individual e gravada.

Os riscos serão de acordo com a resolução do CNS/ No. 466/2012. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o que pode acontecer é a insegurança quando exposto alguns conceitos que, talvez, seja desconhecido pelos participantes. Em relação aos benefícios também estão de acordo com a resolução do CNS/ No. 466/2012. Uma vez identificada e compreendida quais as implicações do processo de avaliação da aprendizagem na ação educativa na educação infantil será possível contribuir para o estudo e a reflexão dos métodos avaliativos que perpassam às práticas pedagógicas nesse nível de ensino.

Você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária, e, se, por algum motivo, desistir não haverá nenhum dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo.

Assim, solicito a sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão resarcidas pelo pesquisador responsável.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer

esclarecimento que considere necessário em qualquer momento da pesquisa.

Eu _____
 declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para participação na pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) entrevistado (a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Contatos:

Programa de pós-graduação em Educação-PPGE/UFPB - Cidade Universitária Campus I, Setor Humanístico, Bloco III, João Pessoa-PB, CEP: 58.059-900 Fone: 83XX3216-7702 e fax: 83XX3216- 7140.

E-mail: val_nelha@hotmail.com Fone: (83) 9 9652-7856

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - Endereço: Cidade Universitária - Campus I - Conj. Castelo Branco - CCS/UFPB - João Pessoa-PB - CEP 58.051-900 - E-mail do eticaccs@ccs.ufpb.br - fone: (83) 3216-7791 - Fax: (83) 3216-7791

ANEXOS

ANEXO – I Quadro 1 – Estado da Arte

Avaliação na Educação Infantil e Zona de Desenvolvimento Próximo – descriptores: Educação Infantil + Avaliação da Aprendizagem + Zona de Desenvolvimento Próximo + Voluntarismo + Espontaneísmo

Autor(a)	Título	Ano	Objetivo resumido	Área
Pereira, Eliton Perpétuo Rosa	Computador, multimídia e softwares na educação musical: uma análise microgenética do conhecimento musical na escola pública de educação básica	2005	Investigar o papel das TIC na aprendizagem musical em escolas públicas.	Música / Educação Musical (UFG)
Júnior, José Carmo Lattari	O raciocínio espacial no desenvolvimento do ensino de química: o conceito de zona de desenvolvimento proximal	2008	Analizar o uso da ZDP no ensino de química, com foco em habilidades espaciais.	Ensino de Ciências (USP)
Agostinho, Michele Yenara	“Dificuldades de aprendizagem”: uma análise a partir da teoria histórico-cultural	2021	Compreender dificuldades de aprendizagem à luz da psicologia histórico-cultural.	Educação (UFSCar)
Mendes, Roseane de Souza	Programa acolhedor: desenvolvimento de estratégias de prevenção e cuidado com a saúde mental de estudantes do curso técnico em secretariado subsequente ao ensino médio.	2023	Propor ações de acolhimento e prevenção em saúde mental.	Educação Profissional e Tecnológica (IFPR)
Rodrigues, Bruna Caroline	Serious game: tecnologia digital para a equipe de enfermagem na reanimação pediátrica.	2019	Desenvolver e avaliar jogos digitais em treinamentos de enfermagem.	Enfermagem (UEM)
Reis, Alan Lima dos	Modelagem sociotécnica e avaliação da resiliência de uma missão CubeSat	2021	Desenvolver modelos de avaliação de resiliência em projetos aeroespaciais.	Ciências e Tecnologias Espaciais (ITA)
Santos, Karen Ariadne Leite	Dinâmica da linha de costa e mapeamento do uso da terra no litoral central do estado de Sergipe entre os anos de 1988 e 2019.	2021	Mapear transformações ambientais.	Recursos Hídricos (UFS)

Fonte: Elaboração própria, com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2005–2023).

ANEXO – II Quadro 2 – Estado da Arte II

Avaliação na Educação Infantil e Zona de Desenvolvimento Próximo – descritores: Educação Infantil + Avaliação da Aprendizagem + Psicologia Histórico-Cultural + Materialismo Histórico-Dialético

Autor	Título	Ano	Objetivo resumido	Área
SOUZA, Valdinelia Virgulino de	A concepção docente sobre o processo de avaliação na Educação Infantil em João Pessoa: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	2020	Investigar concepções docentes sobre avaliação na Educação Infantil sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural	Educação
BRAGA, Nídia Paula da Silva	A organização dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	2019	Analizar a organização do ensino e aprendizagem na Educação Infantil a partir da teoria histórico-cultural	Educação
SOARES, Marli Cabrera	Desenvolvimento da leitura e escrita na perspectiva histórico-cultural: contrapondo-se à naturalização das dificuldades no processo de alfabetização	2021	Discutir leitura e escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural	Psicologia
LOPES, Adriano Antônio Batista	Avaliação em educação física na Educação Infantil à luz da pedagogia histórico-crítica: um estudo sobre o sistema de avaliação vigente na cidade de Rio Claro (SP)	2023	Analizar práticas avaliativas em Educação Física na Educação Infantil	Educação Física / Educação
MOTA, Joselene Ferreira	A formação inicial dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Belém	2010	Investigar a formação inicial de professores de Educação Física	Educação
GAVA, Fabiana Gouveia	Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche	2019	Identificar sentidos atribuídos por professores à avaliação em creche	Educação
BAGGIO, Michelle Liana Soria Cuesta	Organização da prática pedagógica na pré-escola: em pauta o SAEB	2023	Analizar impactos do SAEB na prática pedagógica da pré-escola	Educação
SILVA, Valdileia Carvalho da	Trabalho, formação e produção de saberes investidos/desinvestidos: a avaliação no trabalho docente de egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR UFPa – Cametá, PA	2019	Analizar a avaliação no trabalho docente de egressos do PARFOR	Educação
TOMAS, Débora Nogueira	O trato com a queixa escolar na Educação Infantil em um sistema municipal de ensino: uma análise histórico-cultural	2022	Analizar a “queixa escolar” na Educação Infantil em perspectiva histórico-cultural	Educação
SOARES, Marli Cabrera	Desenvolvimento da leitura e escrita na perspectiva histórico-cultural: contrapondo-se à naturalização das dificuldades no processo de alfabetização	2021	Discutir leitura e escrita a partir da perspectiva histórico-cultural	Psicologia

Fonte: Elaboração própria, com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2005–2023).

ANEXO - III - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- Data de nascimento: ____ / ____ / ____
- Formação acadêmica: _____
- Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- Há quanto tempo você exerce o magistério? _____
- Experiência na Educação Infantil? _____
- Qual seu vínculo empregatício com a prefeitura de João Pessoa-PB?
- Tempo que atua nesta Instituição? _____
- Qual a sua carga horária de trabalho? _____
- Já atuou na Educação Infantil em outra função? Qual? _____
- Como é seu trabalho diário com as crianças?
- Você se baseia em alguma teoria ou abordagem pedagógica para desenvolver a sua prática? Qual?
- Quais as metodologias de ensino utilizada para a aprendizagem das crianças?
- Como elabora o planejamento das atividades?
- Com base em que material didático você desenvolve suas aulas?
- Quais parâmetros você utiliza para saber os conteúdos a serem trabalhados com as crianças?
- Como você se coloca diante o processo de aprendizagem, se considera uma profissional que faz intervenção no processo de aprendizagem? Provoca as crianças? Parte do que as crianças trazem?
- Qual a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil?
- Para você, qual o papel do professor na Educação Infantil?
- Qual o papel da espontaneidade da criança no processo educativo?
- Como ocorre a avaliação da aprendizagem na educação infantil?
- Você se baseia em alguma teoria da educação ou documento para avaliar a aprendizagem das crianças?
- Quais ferramentas você utiliza para avaliar as crianças?
- O que são feitos com as informações a partir da avaliação?
- Qual a importância da avaliação na educação infantil?