



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

**MARLUCE SULA DA SILVA**

**AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO PROFESSOR  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ITAPORANGA – PB**

**2014**

**MARLUCE SULA DA SILVA**

**AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO PROFESSOR  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Alessandra Fernandes Nóbrega

**ITAPORANGA - PB**

**2014**

S586c Silva, Marluce Sula da.

As concepções de educação do professor na educação infantil /  
Marluce Sula da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2014.

52f.

Orientador: Alessandra Fernandes Nóbrega

Monografia (graduação em Pedagogia – modalidade a distância)  
– UFPB/CE

1. Educação infantil. 2. Prática pedagógica. 3. RCNEI. I. Título

UFPB/CE/BS

CDU: 37-051 (043.2)

# **AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em  
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro  
de Educação da Universidade Federal da Paraíba,  
como requisito institucional para obtenção do título  
de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

## **BANCA EXAMINADORA**

Prof. \_\_\_\_\_  
Prof. Alessandra Fernandes Nóbrega  
Orientadora  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. \_\_\_\_\_  
Prof. Convidado  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof. \_\_\_\_\_  
Prof. Convidado  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

## **AGRADECIMENTOS**

É difícil acreditar que, enfim, a missão foi cumprida. Foi necessário fé, dedicação, persistência, coragem, família, amigos e, principalmente, amor ao estudo. A todos aqueles que acreditaram e me apoiaram, quero deixar meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

À esta universidade, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional. A palavra mestre nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos.

A minha orientadora, Professora Alessandra Fernandes Nobrega, que me “adotou” com tamanho compromisso e seriedade, agradeço pela orientação, pelos conhecimentos construídos, pela compreensão, pela atenção e por me mostrar os caminhos. Meu verdadeiro muito obrigada!

Ao meu namorado, Orlando Macena, por estar comigo sempre, por superarmos juntos tantos desafios, pela motivação e por acreditar em mim

Finalmente, à minha família, meus pais Anayde e Antonio Sula (In memória), aos meus irmãos Genival, Fátima, Julio, Jose, Sandoval, Adaltiva, Plínio, Leticia e Damares, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

A Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é tecer algumas reflexões sobre as orientações teóricas que norteiam a prática pedagógica dos professores do ensino infantil. A escolha por trabalhar esta temática deve-se à importância que a fundamentação teórica exerce sobre o planejamento e execução das atividades pedagógicas. Para fundamentar essa pesquisa realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica acerca das diversas correntes pedagógicas, utilizando como alicerce de nossas argumentações os pensamentos de autores como Saviani (1985), Freire (1996), Libâneo (1994), dentre outros. Posteriormente, fizemos uma análise do conteúdo do RCNEI (1985), a fim de perceber quais os princípios epistemológicos que sustentam as propostas pedagógicas desse documento. A atenção dispensada ao RCNEI (1998) justifica-se pelo fato de que esse documento é amplamente utilizado pelos professores brasileiros, como guia para a elaboração de seus planos de aula. De posse dos debates acadêmicos travados sobre a temática propusemos realizar uma pesquisa de campo de caráter exploratório, analítico-descritiva, coletando dados através da aplicação de um questionário semiestruturado, junto a professores de uma creche localizada no município de Benito de Santa Fé, PB. Nossa intenção foi compreender quais princípios teóricos utilizados pelas professoras como suporte de suas aulas. Chegamos à conclusão de que as professoras fazem escolhas metodológicas coerentes com princípios epistemológicos gerais, porém não se prendem a uma única orientação teórica.

**Palavras – Chaves:** Educação Infantil. Prática pedagógica. RCNEI

## ABSTRACT

The objective of this paper is presents some reflections on the theoretical orientations that guide the pedagogical practice of the kindergarten teachers. The choice to work this issue due to the importance that the theoretical foundation has on the planning and implementation of educational activities. In support of this research initially conducted a literature search on the various pedagogical trends, using as the foundation of our arguments thoughts of authors like Saviani (1985), Freire (1996), Libâneo (1994), among others. Subsequently, we analyzed the content of RCNEI (1985) in order to understand what the epistemological principles that underpin the pedagogical proposals of this document. The attention given to RCNEI (1998) justified by the fact that this document is widely used by Brazilian teachers, as a guide for preparing their lesson plans. Having the locked academic debates on the subject undertook to carry out an exploratory field research, analytical and descriptive, collecting data by applying a semi-structured questionnaire, with teachers of a nursery located in the municipality of Benito Santa Fe, PB. Our intention was to understand what theoretical principles used by teachers in support of their classes. We concluded that the teachers make methodological choices consistent with general epistemological principles, but not attached to a single theoretical orientation.

**Key - Words:** Early Childhood Education. Pedagogical practice. RCNEI

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1.REFLEXÕES ACERCA DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Corrente Tradicionalista.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Escola Nova.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Escola Libertadora.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Tendência Tecnista.....</b>	<b>19</b>
<b>1.5 Construtivismo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.6 Sociointeracionista.....</b>	<b>24</b>
<b>2. REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO RCNEI.....</b>	<b>27</b>
<b>3. COM A PALAVRA OS PROFESSORES; PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DE DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Delineamento da Pesquisa.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1.1 Locus.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1.2 Amostra da Pesquisa.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1.3 Instrumento e Coleta de Dados.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 As Professoras e Suas Práticas Educativas.....</b>	<b>36</b>
<b>4. A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

Pensar a escola brasileira na atualidade nos leva, em um primeiro momento a reconhecer os elementos que a fazem existir e que, no processo de suas interações, singularizam essa instituição. É nessa perspectiva que nos propomos a pensar o tema aqui apresentado a Práxis Pedagógica do professor da Educação Infantil, ou seja, pretendemos desvelar as formas como os professores se relacionam com os saberes que construíram ao longo de sua formação acadêmica ou escolar, uma vez que há muitos professores que ainda não frequentaram os bancos universitários. Esta pesquisa trata-se de uma reflexão acerca da Práxis Pedagógica do professor da Educação Infantil.

A prática docente é algo que precisa ser discutida cotidianamente para que assumamos uma postura de formação permanente, uma vez que revelam não só uma concepção educacional, mas também uma atitude política frente ao ato de educar e às percepções sobre o papel social que a escola e o próprio professor exercem. É nessa dimensão relacional que encontra-se a complexidade do conceito de práxis como nos relata Freire (1996), ao apontar que o ato de educar implica em uma atitude de responsabilização do professor com o saber, o ensinar e o aprender de todos aqueles implicados no processo educativo.

Ensinar é algo que exige muito preparo, discernimento e formação de qualidade. Dessa forma, realizar um debate sobre a prática docente é pertinente pelo fato de levar em consideração a especificidade da educação, enquanto área que promove a formação da cidadania de cada sujeito (FREIRE, 1996). A incontestável relevância dessa discussão e, ao mesmo tempo, a falta de discussões sobre a práxis educativa, no âmbito da escola nos levou a querer aprofundar o estudo acerca das várias correntes epistemológicas da educação e como essas visões de mundo e de educação influem nas práticas pedagógicas no ensino infantil.

Durante minha trajetória acadêmica sempre me detive com efetiva simpatia e afeição aos assuntos relacionados ao fazer docente e suas características. A práxis pedagógica é de suma importância para se detectar a formação e construção da identidade docente de cada professor. Para fundamentar nossas proposições, usaremos os pensamentos de Freire (1999), Pimenta (2003), Gadotti (2000), Alves (1997), Saviani (1985). Porém, devido à importância que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998), possui como documento norteador da prática de cada professor nessa modalidade

educacional, achamos pertinente também analisar quais os parâmetros epistemológicos que atravessam esse documento, a fim de verificar quais dessas diretrizes teóricas estão mais presentes na prática pedagógica cotidiana dos professores atuantes em uma creche municipal da cidade de Bonito de Santa Fé-PB.

Sabemos que cada professor possui uma metodologia própria que configura e o constitui, enquanto profissional que possui um ideal de homem e de sociedade que deseja formar. A partir daí queremos questionar qual é a tendência pedagógica assumida pelo professor na veiculação de conteúdos em sala de aula. Essas posturas pedagógicas, no entanto, não são decisões de caráter meramente pessoais, respondem também às dinâmicas sociais e paradigmáticas de cada conjuntura. Portanto, embora em cada período haja uma predominância de uma determinada tendência, concomitantemente educadores podem assumir posturas mais tradicionais ou mais críticas do que seus companheiros, demonstrando que a educação é um processo vivo em permanente construção.

As mudanças epistemológicas são históricas e correspondem aos aspectos e demandas pertinentes a cada contexto social. Por isso, em cada época existe uma maneira de conceber a prática docente, ficando assim entendido que essa é histórica social. Da mesma forma, as práticas pedagógicas e as concepções epistemológicas que as suportam, não encontram-se isoladas umas das outras, elas hibridam-se. É comum que um professor interacionista lance mão de práticas tradicionais ao longo de suas aulas, fato que demonstra a dinamicidade do ato de educar.

Nas minhas vivências cotidianas percebo o quanto é importante aperfeiçoar o fazer docente cotidianamente. O professor precisa ver-se como sujeito inacabado e que está sujeito aos condicionamentos sociais, políticos e culturais. Diante de tais premissas, consideramos de suma importância abordar a prática pedagógica do professor e investigar as suas filiações teóricas para, a partir daí, entender o seu agir pedagógico na sala de aula. Diante as tendências liberais, tradicionais, construtivistas, progressistas, tecnicistas, histórico-cultural, é relevante analisar em qual dessas vertentes estará mais próxima a prática assumida pelo docente em sala de aula na interação com os seus alunos.

Para construir esse trabalho, se faz necessário identificar as principais correntes de pensamento e suas principais características. Com isso, poderemos apontar aquelas que se fazem presentes nas práticas pedagógicas dos professores, objeto dessa pesquisa. Não porcuramos com isso apontar defeitos ou distinguir entre as práticas pedagógicas boas ou

ruins, antes queremos perceber o processo de reflexão que os próprios professores fazem sobre seu papel enquanto educadores, se identificam em seu agir, as matrizes teóricas que os fundamentam.

Assim, nosso trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, descritos a seguir. No primeiro iremos abordar as correntes de pensamento educacional predominantes no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX. Tomamos como marco temporal para o início da pesquisa a década de 1930, em razão de, nesse período, ter sido introduzido no Brasil o pensamento escolanovista. O escolanovismo propôs mudanças significativas nos métodos pedagógicos adotados até então, levando os professores a ressignificarem seu papel social e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo analisaremos as principais práticas pedagógicas e o que prescreve o RCNEI (BRASIL, 1998). Com isso faremos uma breve análise de alguns pressupostos teóricos desse trabalho e como eles podem intervir no cotidiano das creches e pré-escolas. No terceiro capítulo analisaremos as concepções dos docentes da Educação Infantil acerca das correntes pedagógicas. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo de caráter exploratório, analítico-descritiva. Colentando as concepções dos professores sobre sua prática pedagógica, pudemos nesse capítulo, compreender o olhar lançado pelo professor sobre o papel social de sua profissão.

Diante do que foi aqui exposto, começaremos, então, a aprofundar nossa temática situando as correntes pedagógicas em seu contexto histórico. Atentando para as principais mudanças ocorridas no contexto educacional que demarcaram novas ações na prática pedagógica.

# **1. REFLEXÕES ACERCA DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR.**

Para refletir sobre a prática cotidiana de cada docente, faz-se necessário articular suas ações às tendências teóricas da pedagogia a que se refere, uma vez que objetivos e metodologias de ensino encontram-se intimamente ligados às concepções sobre que tipo de homem e de sociedade ele deseja formar. Da mesma forma, é preciso observar a necessidade de relacionarmos ao processo de elaboração e consolidação de uma tendência pedagógica ao contexto histórico e suas condicionalidades, modo de ver o mundo e as pessoas.

Partindo desse pressuposto, Saviani (1985), em seu livro *Escola e Democracia* analisa as tendências educacionais predominantes no Brasil, na década de 1980, classificando-as em liberais, tradicionais, interacionistas, libertadoras, crítico social dos conteúdos. Cada tendência propõe um tipo de mediação entre os conteúdos disciplinares, práticas pedagógicas dos professores e o conjunto de valores socialmente hegemônicos, em cada contexto histórico. Porém, devemos estar atentos ao fato de que essas tendências não estão justapostas, sendo comum que os professores em sua prática cotidiana utilizem métodos de ensino de diferentes correntes.

Em linhas gerais, Saviani (1985) afirma que as concepções de caráter tradicional apontam o professor como detentor do saber, sendo o aluno uma figura passiva, tábula rasa a ser preenchida. Já as tendências renovadoras, interacionistas, optam pelo professor como mediador, facilitador de saberes, sua função é deixar que o aluno seja o protagonista da construção do conhecimento em sala de aula. Para a teoria histórico-crítica, o saber precisa ser significativo e aliar teoria e prática cotidiana (SAVIANI, 1985). Faz-se necessário, então, compreender o que caracteriza cada tendência indicada por Saviani, a fim de compreendermos os pensamentos que norteiam as ações pedagógicas dos professores.

## **1.1 Corrente Tradicionalista**

Essa corrente tradicionalista é explicada por Saviani (1985) e Libâneo (1986) como sendo aquela que percebe o aluno a partir do critério de que ele não possui muitos

conhecimentos. O papel do professor seria oferecer-lhe total condição de aprender. Nessa tendência educacional, percebe-se o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, o aluno é, pois, um ser passivo, comparado a uma folha em branco e a aprendizagem é feita por metodologia como decoreba, disciplina rígida e memorização de regras.

A escola tem o papel de transmitir o conhecimento científico de forma mecânica, sem questionamento e com muita rigidez. Um dos seus seguidores foi Herbat. È importante citá-lo tendo em vista sua vanguarda da propagação de que o propósito de educação é a moralidade. De acordo com Libâneo,

Segundo Herbat, a principal tarefa de instrução educacional é introduzir idéias corretas na mente dos alunos. O professor é um arquiteto da mente. Ele deve trazer a atenção dos alunos aquelas idéias que deseja que dominem suas mentes. O modelo de ensino consiste em provar a acumulação de idéias na mente das crianças (LIBÂNEO, 1994, p. 61)

A partir dessa colocação, feita por Libâneo (1994) em seu livro *Didática*, inferimos que a principal meta da educação proposta por Herbat era acumular conteúdo no espaço cognitivo do aluno. O objetivo da educação é desenvolver hábitos morais de forma mecânica sem conotação crítica ou reflexiva. A tarefa de educar cabia ao professor e limitava-se aos conteúdos programáticos, desprezando toda a bagagem cultural partilhada pelas crianças com a comunidade. Diante disso, lançou-se a classificação dessa corrente pedagógica como tradicional pelo fato dela ser mais adepta ao acúmulo de conhecimentos sem uma prévia criticidade.

Havia nessa época, ainda segundo Libâneo (1994), a necessidade de estruturação e ordenação do processo de ensino, com uma grade curricular que privilegiasse conhecimentos técnicos e científicos. A ciência detinha uma verdade incontestável e deveria servir como fio condutor das ações e da moral. Daí a exigência de uma formação sólida do aluno, voltada para a consolidação de uma personalidade considerada como positiva, naquele contexto social. Com isso a aprendizagem se tornava mecânica, passiva e não produzia mecanismos capazes de provocar uma reflexão crítica por parte dos alunos.

A prática docente baseada nesse pensamento epistemológico é feita de forma impositiva, onde o professor é visto como autoridade maior. O compromisso das escolas é com a cultura, os problemas sociais pertencem a sociedade (LIBÂNEO, 1994). À escola cabia

o papel de preparar moral e intelectualmente os alunos para assumirem sua posição na sociedade: a uma parcela seleta e mais instruída da população caberia o dever de dirigir a sociedade; enquanto, à outra parcela, menos escolarizada e, portanto, menos capaz, era reservada a função de construir, com seu trabalho, o bem comum.

A concepção de educação pautada no tradicionalismo obedece aos critérios de colocar o aluno em condição de inferioridade e enaltecer o docente como possuidor do saber inabalável e isso dificultaria a interação na sala de aula, pois os alunos não podiam expressar seus sentimentos, eles eram sujeitos passivos que vinham à escola com a intenção de aprender aquilo que somente o professor detinha, que era um saber científico, inquestionável (LIBÂNEO, 1994).

Na pedagogia Tradicional o professor é autoridade máxima, ele deve ter um nível de conhecimento suficiente para abastecer a mente de seus alunos, com uma gama variada e ampla de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Ao professor cabe, no entanto, a função de transmissor de conhecimentos. Ele próprio é apenas mais uma peça do sistema, que atribui a centros de pesquisas a função criadora de conhecimentos científicos. Nem as potencialidades do professor, nem dos alunos é considerada primordial para a ciência, encastelada nos centros superiores de pesquisa. O saber é irradiado desses pólos científicos para a sociedade, chegando à sua base através dos sistemas de ensino.

Portanto, na maioria das vezes, os professores devem se limitar a transmitir a matéria de forma global, com os conhecimentos apreendidos em seus estudos pessoais. Aos alunos cabe o dever de absorverem acriticamente esses saberes, ao sistema criar condições para que a difusão da ciência seja eficaz e permanente. Em nenhum momento são questionadas as preferências e as habilidades individuais, e o saber acaba reduzido a uma fórmula monótona de escuta e memorização, no qual todos os elementos que dela participem sejam empoderados de suas capacidades reflexivas (LIBÂNEO, 1994).

Diante disso, infere-se que a perspectiva tradicional tenha como pressuposto fazer do ensino e da aprendizagem uma mera transição de saberes. Sem nenhuma reflexão crítica, sem possibilidade de questionamentos e descobertas, sem condições efetivas de diálogo e partilha, as aulas em um sistema rigidamente tradicionalista torna-se previsível e monótono. Da mesma forma, os conteúdos curriculares e os processos avaliativos sofrem os efeitos da redução de seus procedimentos. Acentuando um viés de classificação mecânica e pontual de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

Com isso, percebe-se que o ensino é realizado de forma unidirecional, onde somente o professor fala e os alunos escutam. Para os adeptos dessa corrente pedagógica, aluno bom é aquele quieto, que não se pronuncia nas aulas. Ainda há muitos seguidores dessa tendência, embora haja dúvidas se ela é totalmente negativa ou se alguns de seus preceitos funcionam. Apesar de ressaltar os vários aspectos negativos dessa tendência, Saviani (1985) destaca que é inegável a importância em se transmitir a todos os alunos, ricos ou pobres, frequentadores de escolas particulares ou públicas, o legado científico construído pela humanidade. Saviani (1985) chega mesmo a afirmar que uma transformação das estruturas excludentes da sociedade é impossível de ser efetivada, se às camadas mais vulneráveis, for negado o acesso ao conhecimento científico de ponta, produzido nos centros de pesquisa avançados.

Um tema polêmico que suscita muitas reflexões torna ainda mais significativo se pensamos sobre como essa concepção educacional é aplicada no campo do ensino infantil. O ensino infantil não despertou durante muito tempo a atenção das autoridades brasileiras, que pouco legislaram sobre o tema, até períodos mais recentes, com destaque para a década de 1990, ou seja, o final do século XX. Para Paschoal e Machado (2009) o ensino infantil brasileiro teve sua história vinculada, a princípio, a políticas assistencialistas.

Até o meados do século XX, não eram raras as rodas dos expostos, locais onde órfãos e crianças abandonadas eram acolhidas, geralmente por ordens religiosas, para serem educadas e integradas socialmente. Segundo Paschoal e Machado (2009), apenas em 1950 a roda dos expostos foi definitivamente extinta e a assistência à infância carente tomou contornos mais definidos em termos educacionais. No início do século XX, o Brasil impulsionado por um processo de urbanização e industrialização do país, e dominado por uma concepção higienista, buscou implantar creches e pré-escolas como forma de atendimento às crianças oriundas de famílias carentes.

Paschoal e Machado (2009) ressaltam que as crianças nascidas em famílias de trabalhadores, nesse período, eram consideradas carentes e naturalmente marcadas por uma debilidade cognitiva. As baixas expectativas de crescimento dessas crianças marcaram durante muito tempo os esforços pedagógicos voltados para a infância pobre brasileira, principalmente nas escolas destinadas ao ensino infantil. Fica evidente, por esses pressupostos que o ensino infantil destinava-se a moldar os comportamentos das crianças desconsiderando seus aspectos pedagógicos mais fundamentais de desenvolvimento das múltiplas potencialidades infantis.

O início da vida escolar, ou seja, o ensino infantil, na perspectiva tradicionalista é visto apenas como modalidade responsável pelo “cuidar” do aluno. Numa perspectiva que não atendia às necessidades de crescimento cognitivos específicos das capacidades cognitivas das crianças, mas voltava-se primordialmente à inculcação de hábitos comportamentais exigidos por uma nova realidade social.

## **1.2 Escola Nova**

A escola nova surgiu no Brasil nos anos de 1930, com a novidade de desenvolver práticas pedagógicas ativas, onde o aluno se tornasse centro do processo educativo. O professor seria um facilitador que mediava a aprendizagem significativa para cada discente. Tendo como idealizador Dewey (1859-1952), essa corrente de pensamento enfatiza a necessidade de implantar, na sala de aula e na educação como um todo, a democracia. De acordo com Libâneo (1994) o significado atribuído ao conceito de democracia pelo escolanovismo consistia no exercício de direitos liberais, tais como a garantia de acesso de todas as crianças à escola e o direito de cada aluno em expressar seus pensamentos e anseios, na sala de aula. Ou seja, embora revolucionário, em seu tempo, podemos atualmente perceber os limites que essa corrente criava ao desenvolvimento de um senso crítico de seus alunos.

A perspectiva de cidadania proposta por Dewey a ser efetivada na escola, visava a formação de um indivíduo em harmonia com o sistema capitalista já consolidado. Assim, a escola teria duas funções primordiais, segundo Benevides (1996), a de formar e informar os cidadãos, recorrendo ao acervo de conhecimentos acumulados pela humanidade, baseado em um pensamento científico de comprovada validade; a de formar moralmente os cidadãos, a partir da consolidação de valores éticos socialmente aceitos; e de moldar os comportamentos, induzindo os cidadãos a comportarem-se de maneira harmoniosa para o bem comum.

Para a Escola Nova a educação está vinculada a um viver social, e se realiza a partir de uma vivência prática dos valores democráticos. Porém, com uma noção de democracia voltada para a harmonização social, para a aceitação das estruturas sociais estabelecidas, vistas como pilares do desenvolvimento individual e coletivo. Mesmo considerando os limites que podem ser atribuídos às noções fundamentais que do pensamento deweyniano e do

escolanovismo brasileiro, é inegável os avanços que essa corrente epistemológica trouxe para a educação.

Sustentando como objetivo a formação de um cidadão participante socialmente, o escolanovismo propôs a construção de uma educação centrada nas potencialidades dos alunos e no fortalecimento das atividades interacionistas, no interior do ambiente escolar. A ênfase ao diálogo, a participação dos alunos na construção do saber escolar, a valorização das habilidades e competências individuais provocou uma ruptura com os padrões tradicionais de educação.

O professor deixou de ser o dono do saber escolar e o mero transmissor de conhecimentos, passando a ser um mediador nas atividades escolares. Exercendo uma função de gerenciamento, conciliação, orientador dos saberes na sala de aula, o professor também empoderou-se de seu papel de planejador das aulas. Elaborar as aulas tornou-se uma tarefa essencial à prática pedagógica, a busca de recursos e métodos que aproximassem a dinâmica pedagógica das experiências sociais, exigia dos professores um reconhecimento não só da realidade social, mas também dos conteúdos escolares e colocava o professor como protagonista da construção do conhecimento (LIBÂNEO, 1994).

Segundo Libâneo (1994), a educação, para o escolanovismo, tem como premissa um repasse interativo de aprendizagem, a aprendizagem resulta na mudança de comportamento, portanto, é de suma importância que cada sujeito tenha essa condição como prioridade. Por isso, a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiências onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais das crianças. É interessante que o saber escolar tenha uma íntima relação com a vida de cada educando, pois só assim ele terá prazer em aprender.

O currículo não se baseia nas matérias de estudo convencionais que expressam a lógica do adulto, mas nas atividades e ocupações da vida presente, de modo que a escola se transforme num lugar de vivências daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade. O aluno passa a ser o centro da convergência do trabalho escolar (LIBÂNEO, 1994). O currículo são as matérias de ensino na sala de aula, ele é mais do que uma seleção inócua de conteúdos, pois transparece as seleções de cultura, sendo um recorte cultural em que cada professor deseja formar um indivíduo capaz de resolver os dilemas sociais de uma sociedade cheia de desafios. É demasiadamente importante que cada docente seja ético e sério na hora de decidir o que irá escolher e privilegiar para sua turma, sendo isso um requisito fundamental para

caracterizar a formação de um sujeito apto a lidar com a diversidade e a pluralidade em que nossa sociedade está inserida (LIBÂNEO, 1994).

Como bem descreve o autor, a educação na perspectiva da escola nova elege o aluno como centro das atenções. A prática pedagógica do professor direciona seus objetivos com o propósito de fazer com que a aprendizagem faça sentido para o aluno, tenha mais relação com suas vivências cotidianas. A escola não é depósito de conhecimento, mas lugar de interação entre grupos de pessoas que socializam saberes a partir da mediação competente do professor (LIBÂNEO, 1994).

É importante também investir em materiais concretos para que o ensino e a aprendizagem sejam positivos ao aluno. Existem os autores que trabalham com a educação especial, promovendo um trabalho com crianças especiais, portadoras de necessidades educacionais especiais a exemplo de Decroly e Montessori.

De acordo com Saviani

A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esforçando uma nova maneira “de interpretá-la educação e ensinamento implantá-la, primeiro através de experiências restritas, depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 1985, p.07).

Com isso, percebe-se que a escola nova vem fazer oposição aos aspectos pregados pela pedagogia tradicional. Ela surge como alternativa para promoção de um ensino e aprendizagem diferenciado, dinâmico e motivador. Nela o professor será o facilitador e motivador do aluno. Mesmo assim deve-se assinalar que ela ainda possuía um caráter metodológica conservador (LIBÂNEO, 1994).

O movimento da Escola Nova foi fundamental na história do ensino infantil brasileiro. Nas décadas de 1920 até 1950, legisladores profundamente ligados a essa corrente pedagógica implementaram diversas experiências na estruturação do sistema educacional brasileiro. Nesse período foram criados os primeiros jardins da infância no Brasil. Segundo Wajskop (1995), essas experiências foram marcadas pelo incentivo ao uso de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos e a valorização da cultura popular e do folclore como meio de reforçar o vínculo da escola às tradições comunitárias.

As brincadeiras típicas de cada região seriam, assim, a ponte de ligação entre a escola, a criança e a sociedade, fortalecendo os laços entre comunidade e escola, entre conhecimentos pedagógicos e cultura popular. Porém, para Wajskop (1995) essas atividades tinham um sentido em si mesmo, brincadeiras e jogos não visavam especificamente, como momento de experiência cultural, mas não exatamente de valorização da cultura popular. Funcionavam, assim como motivo de vinculação, mas não de fortalecimento da cultura popular, demonstrando os limites das concepções pedagógicas dessa corrente pedagógica.

### **1.3 Escola Libertadora**

É a vertente correspondente aos pensamentos de Paulo Freire, grande educador de jovens e adultos que ensinava a partir de temas geradores e círculo de cultura. Freire é autor de diversos livros a exemplo de Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido, Educação Como Prática de Liberdade. Ele realizava aulas a partir do círculo de cultura e elaborava sua prática a partir das vivências de todos os alunos. Sua intenção era retirar o oprimido da condição de alienado. Um dos mais renomados educadores brasileiros. É dono de um método de alfabetização de adultos que tem a palavra do aluno como eixo orientador (FREIRE, 1996).

Essa corrente pedagógica leva em conta as problemáticas sociais e a posição de cada cidadão, ou seja, privilegia uma discussão política no sentido de promover a criatividade dos alunos e acabar com a alienação social (FREIRE, 1996). A pedagogia freireana influenciou e ainda influencia milhares de educadores em todo o mundo. São célebres as suas frases, dentre elas a de que “A educação pode não ser a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (FREIRE, 1996). Portanto, segundo o pensamento freireano, a dimensão social da educação é o eixo condutor do pensamento pedagógico, e o professor assume como papel social de mediador, voltado para a promoção do diálogo reflexivo para debater a situação social de cada sujeito. Sendo assim, nesta corrente de ensino, o papel do professor é de promover a conscientização do aluno sobre sua realidade sócio-econômica, buscando superar as situações de opressão que perpassam a vida das camadas mais vulneráveis da sociedade.

É de se observar que o ensino infantil não adequa-se aos propósitos dessa corrente epistemológica, uma vez que os alunos, ainda muito jovens, não estão em um momento de

amadurecimento intelectual suficiente para tecer reflexões analíticas acerca da sociedade. Porém, seus professores podem pautar suas práticas pedagógicas nos pensamentos freireanos. Betim e Almeida (2012), fazendo pesquisas sobre a formação de profissionais atuantes na educação infantil atestam a importância da construção da identidade profissional desses professores como fator primordial na definição de uma educação de qualidade.

A identidade profissional envolve a confluência de diversos fatores, como a valorização da profissão, as condições de trabalho, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, mas também como ressaltam as autoras, a formação continuada e a percepção de seu papel social enquanto agente transformador. Ao assumirem-se como criadoras no processo de ensino-aprendizagem, e não só meras reprodutoras de um sistema de ensino, os professores passam a modificar a relação que estabelecem com seus alunos, incentivando-os a também desenvolverem sua autonomia e espírito de liderança. A educação libertadora tem um caráter profundo de transformação das relações no interior das escolas que não podem ser meramente restritas aos binômios professor/aluno ou ensino/aprendizagem (BETIM E ALMEIDA, 2012).

Com uma visão mais centrada em seu papel social, o professor também passa a ver o aluno, como um ser em processo de formação, portador de anseios, desejos e conflitos, que precisa de apoio e carinho, de liberdade de expressão e respeito às limitações próprias de sua condição de crianças. O olhar de um professor consciente de seu papel social e do potencial transformador que traz em suas ações é o principal fator a ser considerado na forma como esse professor planeja, acompanha e avalia seus alunos, com uma perspectiva também de transformação e libertação.

#### **1.4 Tendência Tecnista**

Para Saviani (1985) a tendência tecnicista também pode ser compreendida como uma tendência reprodutivista da escola capitalista excludente. O tecnicismo defende que a superação dos problemas de exclusão social serão resolvidos com a formação para o mercado de trabalho. Há também a crença de que os recursos tecnológicos podem substituir o papel do professor e facilitar a aprendizagem do aluno. O ensino é realizado de forma acrítica, sem questionamentos ou reflexões.

No Brasil, o tecnicismo educacional desenvolveu-se a partir da década de 50, mas principalmente na década de 1960, à sombra do progressivismo. O país vivia nessa fase um processo de desenvolvimento industrial impulsionador de transformações sociais relevantes. Os índices de urbanização se acentuam e o mercado de trabalho passa a exigir um novo perfil para os trabalhadores, que deveriam ser alfabetizados e capazes de se adaptarem às novas demandas produtivas. O tecnicismo educacional visava, portanto, a formação de um sujeito técnico, capaz de vivenciar na escola o que estava sendo exigido na sociedade (LIBÂNEO, 1994).

Inspirado em princípios behavioristas, o tecnicismo propunha como modelo educacional um sistema voltado para as necessidades empregatícias do momento. Para tanto, o Estado tomou para si a tarefa de estruturar esse sistema educacional, fortalecendo a noção de que a escola deveria qualificar a mão-de-obra, especialmente nos centros industriais. Ferreira Jr e Bittar (2008) ressaltam que em regiões mais empobrecidas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país, mas também em áreas empobrecidas do Centro-Sul do país, essa política tecnicista trouxe consequências profundas para a juventude.

O objetivo era formar um exército de trabalhadores, que com conhecimento técnico medianos, pudessem fortalecer a produção capitalista brasileira. Os jovens também eram vistos como parte desse corpo de trabalhadores. Não interessava ao governo investir na produção científica ou impulsionar a reflexão crítica dos cidadãos. Antes a educação nacional deveria conter os impulsos contestadores, apresentando uma perspectiva de crescimento pessoal através de uma qualificação profissional da maioria da população brasileira (FERREIRA Jr e BITTAR, 2008).

Esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das décadas de 1960 e 1970, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente (LIBÂNEO, 1994). As imposições curriculares evidenciam o descaso com a educação e demonstra que os sistemas educacionais já não privilegiam uma perspectiva em que o aluno fosse um sujeito autônomo, proativo com reflexões e atitudes que o libertem.

Ferreira Jr e Bittar (2008) ainda destacam a implantação de um plano geral para a educação brasileira com diretrizes que contemplavam desde o ensino fundamental até o ensino superior. Baseados na proposta política educacional defendida por Mário Henrique

Simonsen<sup>1</sup>, Ferreira Jr e Bittar (2008) destacam que os militares não dispensaram atenção significativa, a escolarização era obrigatória apenas a partir dos 7 anos de idade, o que desobrigava o Estado em ampliar o número de creches públicas no país. Da mesma forma, chamava a atenção sobre a necessidade de uma expansão da rede escolar de forma planejada, o que implicitamente significava a alocação de recursos reduzidos para a educação e o beneficiamento de regiões mais industrializadas no atendimento da educação pública.

Cada realidade social traz consigo uma maneira de ver e perceber o mundo e as pessoas. Assim, pode-se pensar que o tecnicismo foi o reflexo de um contexto histórico e social que predominou no nosso país. Dessa forma, a prática pedagógica tecnicista era baseada em estímulos e reforços que pautava-se em metodologias de ensino que pressupunham uma atitude de passividade e aceitação dos alunos, em relação aos conteúdos e sistemas de ensino existentes.

Ainda sobre isso, Libâneo (1994) revela que há ainda hoje nos cursos de formação de professores o uso de manuais didáticos de cunho tecnicista de caráter meramente instrumental que só se interessa na racionalização do ensino. Nessa concepção, o docente é como um administrador e executor do planejamento, que significa apenas um meio pra promover as ações que serão executadas em sala de aula.

## **1.5. Construtivismo**

O construtivismo talvez tenha sido a corrente teórica que mais influenciou as práticas pedagógicas, nos últimos 30 anos, no Brasil. A difusão dos pensamentos de Piaget sobre os processos de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, impactou a educação em todo o mundo, definindo práticas e metodologias de ensino. Devido sua importância, antes de discutir a aplicação dos princípios construtivistas no ensino infantil, no Brasil, se faz necessário traçarmos alguns comentários sobre o pensamento genético piagetiano.

---

1. Ministro da Fazenda, durante o governo Geisel, entre 1974 e 1979, e do Planejamento no governo Figueiredo, entre 1979 e 1985

Segundo Becker (1994), o pensamento piagetiano descreve o ser humano como portador de potencialidades que só se desenvolvem em um meio social adequado. Ou seja, embora todos os seres humanos tragam em sua genética potencialidades desenvolvidas ao longo de toda a história da humanidade, essas potencialidades só afloram quando socialmente o homem aprende mecanismos de melhor utilizá-las em seu benefício. O fato de atribuir ao desenvolvimento um traço genético específico da espécie, caracterizado pelo progressivo amadurecimento cognitivo e emocional do ser humano ao longo de sua vida, fez com que essa corrente de pensamento fosse chamada de genética.

Nesse sentido Libâneo (1994) destaca os estágios que o pensamento piagetiano descreve como fases do desenvolvimento humano. Para estabelecer essas fases foram levados em conta por Piaget tanto aspectos cognitivos, quanto capacidades sensório-motoras e habilidades de convivência social. A amplitude dos fatores usados para o estabelecimento dessas fases, proporcionou ao pesquisador estabelecer um padrão de desenvolvimento das crianças, que serviram de base para o planejamento de práticas pedagógicas bastante específicas. O construtivismo, assim, enquanto corrente pedagógica, busca dar suporte para que crianças e jovens estudantes possam potencializar suas capacidades em cada um dos diferentes estágios de desenvolvimento.

Baseado nos diversos estudos de Piaget, Libâneo (1994) descreve os quatro estágios de desenvolvimento humano: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas, lógico-formal. O primeiro é o estágio sensório-motor que vai de 0 a 2 anos de idade e é nesse momento que cada criança adquire a capacidade de administrar seus reflexos básicos, é um período anterior à linguagem. No estágio seguinte, chamado de pré-operatório, que vai de 2 anos aos 7 anos de idade, a criança adquire a capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por símbolo. No estágio das operações concretas, que vai de 7 aos 11 anos, o que marca é a lógica da reversibilidade de discriminar os objetos. Por fim, aos 12 anos começa o período das operações formais que marca a entrada em uma idade mais adulta, onde o adolescente passa a ter domínio do pensamento lógico (LIBÂNEO, 1994, p. 88).

Os dois estágios finais da etapa de desenvolvimento citado por Piaget, mostra que cada ser humano estará adquirindo as condições necessárias para aprender de forma articulada e complexa. Para os educadores construtivistas, os conhecimentos sobre as diferentes fases de desenvolvimento das crianças devem ser consideradas no processo de planejamento das

atividades pedagógicas, a fim de adequá-las às expectativas e capacidades dos estudantes, favorecendo a mediação entre os professores, a escola e os alunos (LIBÂNEO, 1994).

O professor construtivista se preocupa em como o aluno aprende e quais os caminhos que percorre para poder superar os erros cometidos. É a partir dessas observações que planeja suas estratégias de ensino e aprendizagem. Becker (1994) ressalta que no construtivismo o conhecimento é construído a partir de uma interação complexa entre o sujeito, o objeto apreendido e as relações sociais. Um conhecimento é fixado pela criança, no caso o aluno, mas depois que esse conhecimento já é plenamente reconhecido, começa a ser questionado, levando a criança à busca de novos caminhos explicativos para seus anseios e, assim, a criança consegue acrescentar ao seu intelecto novas estratégias cognitivas. É em razão dessa permanente busca, originária no próprio processo de amadurecimento cognitivo e psicológico da criança, que provoca a conquista de novas aprendizagens.

Segundo Severino (1993), é pela configuração categorial e pelos objetivos intrínsecos ao processo de aprendizagem, que o construtivismo propõe a articulação entre conhecimento e aprendizagem. A teoria construtivista faz um apelo para que o aluno tenha uma realidade interativa na sala de aula, ele deve conduzir suas aprendizagens na perspectiva de aprender a partir de suas vivências e de seus erros. O conhecimento é um produto de um diálogo concreto entre sujeitos e suas reflexões sobre o mundo que o cerca.

Em razão da centralidade do ensino no aluno, a defesa do respeito às fases de desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança, a perspectiva de interação como caminho para a construção do saber e, por fim, o papel mediador que o professor assume para a corrente construtivista, tem feito essa tendência uma constante presença nas práticas pedagógicas aplicadas ao ensino infantil. Para Palmiere e Branco (2007) o maior risco que pode ocorrer no emprego da concepção construtivista no ensino infantil pode ocorrer se o professor não tiver clareza acerca dos processos de internalização que deve ocorrer com o conhecimento. Processo esse baseado nas relações estabelecidas entre os mecanismos inter e intra psicológicos, ou seja, o processo em que a criança se apropria do conhecimento sedimentando seu significado simbólico, para posterior ruptura desse saber em busca de novas respostas e explicações para um mesmo saber.

O fato do construtivismo estar associado à realização de atividades muito objetivas e concretas, especialmente quando aplicado ao ensino de crianças pequena, e em função ao respeito às etapas de desenvolvimento das crianças, pode também automatizar o saber sobre

sua prática cotidiana. É necessário que o saber seja sempre renovado, apresente-se como uma novidade, ou que sirva para a reflexão, no momento adequado, que levará o aluno ao rompimento com os saberes já consolidados. Portanto, apesar do construtivismo ser afeito ao ensino infantil exige um aprofundamento sobre seus princípios para surtir os efeitos desejados de impulsor do crescimento genético harmonioso da criança.

## **1.6 Sociointeracionista**

Na década de 1980, o sociointeracionismo ainda era pouco conhecido pelos pesquisadores e pedagogos brasileiros. Isso porque para o mundo ocidental, o pensamento de Vygotsky, que está na base dessa corrente pedagógica, ainda estava chegando ao Brasil, por isso, Saviani não faz uma crítica aos seus pressupostos. No entanto, é impossível desconsiderarmos as contribuições trazidas pelo interacionismo ao ensino infantil, na atualidade.

O ser humano modifica-se ao longo de sua vida, em parte devido à natural maturação do organismo, mas também em razão dos processos internos cognitivos que ligam o indivíduo ao seu meio sociocultural. Segundo Oliveira (1987), na concepção sociointeracionista, são os contatos sociais carregados de expressões culturais que impulsionam o desenvolvimento intelectual e emocional dos seres humanos, ou seja, as interações sociais são centrais para o crescimento individual.

Vygotsky viveu na Rússia entre 1896-1934, iniciou seus estudos nas áreas da psicologia e da literatura, mas o contato com os estudos, realizados na Rússia, sobre o desenvolvimento da linguagem, e com as pesquisas de Piaget levaram-no a novos caminhos da pesquisa científica. Foi a busca de esclarecimento sobre como diferentes dimensões constitutivas do homem – biológica, psicológica, social e cultural que se entrelaçam, que levou Vygotsky a observar os processos educativos (RABELO e PASSOS, s/d).

Para Vygotsky é no ambiente escolar que ocorre, de forma mais intensa, a formação intencional do ser humano, uma vez que os comportamentos e conhecimentos apresentados na escola podem estabelecer novos padrões de relacionamento do indivíduo consigo e com o mundo que o rodeia. Daí a importância da escola com todo seu aparato pedagógico. Mas

Vygotsky vai além, uma vez que vê na escola e nos processos de ensino-aprendizagem, o mecanismo para a apropriação pela criança da lógica de raciocínio e de conceitos científicos. Por conceitos científicos o educador russo designava a capacidade de abstração do pensamento humano, compondo uma rede complexa de simbologias capazes de promover a compreensão da realidade social (RABELO e PASSOS, s/d).

Todo aprendizado é necessariamente mediado e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante. O aprendizado precisa ser conduzido e facilitado por alguém mais experiente, dessa forma, a figura do professor que estará em sala de aula para ajudar os alunos na construção de seus saberes escolares, a partir da premissa que cada aluno possui seus conhecimentos de mundo e o ensino e aprendizagem precisam levar em conta tal afirmativa. Desse modo, o aprendizado não se subordina apenas ao desenvolvimento da criança e o caminho do saber até o aluno passa pela mediação de outra pessoa (LIBÂNEO, 1994).

O aprendizado é realizado em conjunto a partir de uma parceria entre aluno/aluno e aluno/professor em uma troca dialógica e interacionista para que ambos compartilhem seus saberes e dúvidas. Esse diálogo explicita-se no pensamento de Vygotsky de forma mais intensa quando ele trata da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, que consiste em um nível de aproximação entre a capacidade real de crescimento cognitivo da criança, de acordo com suas potencialidades e amadurecimento natural, e a capacidade de potencialização dessas capacidades com a ajuda de outras pessoas que já estejam em um estágio mais avançado de desenvolvimento. Ou seja, todas as crianças amadurecendo vão adquirindo a capacidade de se desenvolverem e resolverem problemas sozinhas, porém, com a ajuda de outras pessoas mais amadurecidas, podem potencializar e acelerar essa capacidade de resolução de problemas (RABELO e PASSOS, s/d).

Acompanhando e reproduzindo os exemplos oferecidos pelos companheiros mais amadurecidos, ou pelos professores, as crianças aprendem soluções para os problemas que enfrenta. Depois dessa ajuda essas crianças poderão sozinhas repetir a resolução dos mesmos problemas ou de outros parecidos, conquistando um novo estágio de desenvolvimento cognitivo. A valorização da interatividade, da ajuda, da troca, no processo de construção de conhecimentos é fundamental para uma redefinição do papel social do professor e da própria escola, pois atribuem a ambos a importância de impulsionar o desenvolvimento das crianças (RABELO e PASSOS, s/d).

O sociointeracionismo é muito bem adaptado à realidade do ensino infantil, uma vez que se pauta na concepção de que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre os agentes envolvidos no processo educativo e mais, pressupõe que ensino, aprendizagem e desenvolvimento, embora sejam processos independentes, encontram-se intimamente entrelaçados. Na infância, especialmente os contatos sociais marcam a vida da criança, as brincadeiras, os jogos, as fantasias são instrumentos de mediação usados pelas crianças para apreenderem o mundo ao seu redor, criando uma ponte com suas emoções interiores (ALMEIDA e CASSIRIN, 2002).

Por isso, o sociointeracionismo pode servir como suporte teórico e diretriz metodológica para o estabelecimento de atividades pedagógicas, no ensino infantil. As brincadeiras e jogos propostos pelos professores assumem no sociointeracionismo, não apenas a função lúdica, mas também de proporcionar às crianças o reconhecimento das regras sociais, das trocas culturais, o contato com formas diferentes de vivenciar a sociabilidade, mas também de estimular a expressividade das crianças, de levá-las a comporem seus próprios repertórios simbólicos sobre as pessoas e o mundo. Transformando o professor em mediador e a aprendizagem em um processo coletivo de aquisição de conhecimentos e ampliação da capacidade de apreensão da realidade social (ALMEIDA e CASSIRIN, 2002).

As correntes epistemológicas apresentadas até o momento foram muito marcantes na construção do nosso sistema de ensino, tendo influenciado os professores ao longo do tempo, na definição de suas práticas pedagógicas. Porém, a educação é uma ciência e uma prática em permanente transformação, novas correntes epistemológicas têm surgido e vem disputando seu espaço na definição de diretrizes educacionais no país. Cada professor, considerando suas próprias convicções, histórias pessoais, disponibilidade material e condições de trabalho, têm feito opções por diferentes caminhos pedagógicos.

No caso do sistema de ensino brasileiro, especificamente o destinado ao ensino infantil, tem criado mecanismos de contato dos professores com o conteúdo e os pressupostos epistemológicos das diferentes correntes que teorizam os processos de ensino-aprendizagem, a exemplo do RCNEI (BRASIL, 1998). Assim, para compreendermos de forma mais aproximada o que o RCNEI apresenta sobre esse debate, nas páginas que se seguem iremos tratar de seu conteúdo. Assim, acreditamos que estaremos mais capacitados a empreender uma análise sobre a prática educativa dos professores em seu cotidiano escolar.

## **2. REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO RCNEI**

No primeiro capítulo observamos os pressupostos teóricos de algumas das principais correntes pedagógicas, por considerarmos que o processo de ensino-aprendizagem está sustentado por um direcionamento epistemológico, ou seja, uma visão de mundo e de identificação desta com as ações concretas que cada pessoa realiza em seu cotidiano. Fica evidente, portanto, que não há uma dissociação entre teoria e prática. Uma pessoa que afirma uma posição política, tende a realizá-la em seus atos.

Na educação também é assim. As posturas pedagógicas de cada professor retratam seus princípios políticos/teóricos, mas não é só isso, o cotidiano pedagógico também revela o diálogo que o professor trava com as outras pessoas envolvidas no universo escolar – pais, alunos, gestores e outros professores, mas também com as normatizações legais referentes ao seu campo de atuação. As políticas públicas produzem uma quantidade muito significativa de pareceres técnicos, de leis e normatizações e toda essa produção também deve ser do conhecimento do professor, que adapta seu trabalho ao que é legalmente instituído, ou incorpora em suas práticas parte dessas diretrizes.

Com o objetivo de verificar uma das formas de relacionamento entre o universo escolar, escolhas epistemológicas e normatizações legais, consideramos necessário fazer uma breve análise sobre o impacto dos conteúdos do RCNEI (BRASIL, 1998). Embora esse documento tenha a função de apresentar aos educadores sugestões de atividades e currículos para o educação infantil, têm sido um dos principais guias de milhares de professores. Daí sua importância para nossas reflexões. Assim, nos perguntamos, qual a orientação teórica que guia o RCNEI? Como professores que possuem concepções diversas de educação se apropriam desse referencial?

O RCNEI (BRASIL, 1998) é composto por três volumes. No volume I, denominado Introdução, apresenta a concepção de infância e educação que sustenta o guia. É sobre esse volume que nos deteremos nesse trabalho. No segundo volume, são tratadas questões relativas à formação pessoal e social da criança, enfatizando os debates sobre identidades culturais e fortalecimento da autonomia na infância. Por fim, o terceiro volume volta-se para o debate sobre as diferentes formas de linguagens, oral, escrita, corporal, musical e também a questões da lógica matemática e do movimento.

Segundo Trova (2014), embora o RCNEI (BRASIL, 2014) seja um guia para a prática pedagógica, não traz de forma expressa um debate sobre o próprio professor e sua relação com o universo específico do ensino infantil. Para o autor, esse fato dificulta o reconhecimento identitário entre professor e sua profissão, especialmente no caso dos professores iniciantes. Embora a discussão trazida por Trova (2014) seja tangente ao tema de nosso trabalho, consideramos importante sua referência, uma vez que a identidade com a profissão impõe como fator decisivo na escolha de posturas e orientações de suas práticas pedagógicas.

O fato do RCNEI (BRASIL, 2014) não tratar do profissional da educação de forma explícita em seu texto, pode nos levar a considerar uma restrição de seu papel de orientação pedagógica. A educação é um processo complexo que não se sustenta apenas na aplicação de metodologias anteriormente definidas. Essas metodologias só se tornam eficazes se atendem às necessidades dos agentes envolvidos e, ainda, se adequam-se à realidade social concreta. Portanto, podemos apontar que a omissão de um debate sobre o professor e sua atuação concreta, na dinâmica pedagógica da sala de aula, acarreta uma abordagem incompleta do fenômeno educativo pelo RCNEI.

Ainda analisando o RCNEI (BRASIL, 2014) enquanto documento de orientação pedagógica, Lima e Nascimento (2010) lembram que o próprio processo de construção do documento e a abordagem que este faz em relação às práticas pedagógicas, acabam por revelar um “caráter vertical e unidirecional” do mesmo. As autoras chamam a atenção para dois fatos importantes na construção de uma crítica ao RCNEI (BRASIL, 1998): O primeiro diz respeito ao processo de sua elaboração e distribuição. Como o documento foi escrito por educadores selecionados pelo MEC, sem um amplo debate da sociedade, e posteriormente distribuído a todas as escolas e creches, acabou por demonstrar que mais do que um mero referencial, o RCNEI (BRASIL, 1998), pretende impor um modelo ao sistema educacional brasileiro; o segundo aspecto destacado pelas pesquisadoras é que o documento não contempla a realidade social da maioria das escolas brasileiras, tornando praticamente inviáveis sua efetivação.

Esses elementos virão à tona posteriormente quando nos detivermos na análise das práticas pedagógicas dos professores objetos dessa pesquisa. Porém, apesar dessas críticas, é inegável a importância do RCNEI (BRASIL, 1998) para educação brasileira na atualidade. Muitos professores recorrem a esse documento para elaborarem seus planos de aula, e

guiarem suas práticas pedagógicas. Kuhlmann (1999) também reforça a percepção de tentativa de homogeneização da educação infantil, obtida em razão da ampla difusão do documento em todo o território brasileiro. Porém, a pesquisadora considera os entraves de um sistema, como o brasileiro, marcado pelas distorções não consiga absorver de forma intensa as diretrizes contidas no RCNEI (BRASIL, 1998).

Kuhlmann (1999) ressalta, ainda que, o RCNEI (BRASIL, 1998) aborda o ensino infantil de uma forma generalística, ou seja, tanto as creches quanto as pré-escolas são trabalhadas no mesmo volume, sendo que o documento privilegia o ensino de crianças que estão na faixa etária entre os 4 e 6 anos de idade. Essa abordagem cria, para a pesquisadora, uma justaposição quando se trata de analisar os parâmetros epistemológicos defendidos pelo referencial. Francamente baseado em uma concepção construtivista, o documento não consegue adequar sua proposta pedagógica de forma clara quando trata dos trabalhos desenvolvidos nas creches, que comporta uma complexidade maior, uma vez que busca aplicar princípios educativos a crianças pequenas.

A forma de romper com as discrepâncias tanto no que toca aos princípios que guiam os professores das creches, quanto aqueles que trabalham nas pré-escolas é compreender a singularidade do universo infantil. Toda a intervenção proposta pelo professor é uma realidade exterior a esse universo infantil que pretende, de alguma forma, modificá-lo. Kuhlmann (1999) reafirma a importância dessa intervenção, desde que se tenha claro que as ações pedagógicas devem colocar no centro de suas preocupações a criança, não como ser idealizado, mas como ser histórica e culturalmente atuante.

Silva e Arce (2008) também tecem considerações confluentes ao pensamento de Kuhlmann Jr. (1999), ao enfatizarem que é sobre a concepção de infância que se sustentam as propostas pedagógicas apresentadas no RCNEI (BRASIL, 1998). Segundo as autoras, a concepção de infância trazida pelo documento define a criança como ser histórico e social, portanto, em permanente processo de construção. Porém, a singularidade de sua condição, um ser ainda em processo de formação, para o RCNEI, a criança possui uma forma particular de entender e se relacionar com o mundo, sua comunicação, seu agir e os processos de construção do conhecimento exigem um trabalho educativo baseado na criação, significação e ressignificação de conhecimentos e atitudes.

A síntese do trabalho na educação infantil ocorre na caracterização de uma prática que interrelacione o cuidar com o educar. Pelo cuidar Silva e Arce (2008) apontam a

responsabilidade com o crescimento e o bem estar do outro, de forma que sejam asseguradas todas as condições de alimentação, higiene e bem-estar da criança. Mas o cuidar deve estar associado ao educar que envolve a colaboração de diferentes profissionais, visando o desenvolvimento de vínculos afetivos das crianças entre si, com os outros agentes envolvidos com a escola e com o próprio ambiente escolar.

Fica claro que o RCNEI (BRASIL, 1998) considera a escola, os professores e as crianças como produtores de cultura. Porém, refletindo sobre o próprio processo de construção cultural e sua historicidade, não podemos deixar de considerar que toda cultura é construída socialmente, com o embate de visões de mundo. Mesmo crianças muito pequenas, em razão de seu convívio social, hábitos aprendidos em casa, têm seu próprio acervo cultural que deve ser respeitado e incorporado às práticas pedagógicas escolares a fim de fortalecer sua identidade e autonomia.

A fim de promover esta interação entre cuidado e educação, autores como Kuhlmann Jr. (1999) ressaltam a importância de uma boa preparação profissional das pessoas envolvidas com o ensino infantil, destacando nesse processo o papel do professor,

Cremos que o problema coloca-se como relevante até o diante do RCNEI, uma vez que o documento destina ao professor uma considerável responsabilidade pela implantação/implementação da proposta curricular, apontando para o perfil de um profissional altamente qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também prosseguir com a estimulação após cada resposta individual (KUHLMANN, 1999, p. 9).

Fica claro que, para Kuhlmann Jr. (1999), o professor assume não só a função de mediador no ensino infantil. Deve promover, através dessa mediação, a aquisição de novas habilidades em seus alunos ou consolidar aprendizagens e capacidades já existentes. Cabe aqui, além das competências técnicas em planejar e executar um programa ou um método pedagógico, também a capacidade e a sensibilidade para identificar as necessidades de cada aluno em particular e de toda a turma em seu conjunto.

O professor, como articulador do saber escolar em sala de aula, é o responsável por escolher o conteúdo para ser ministrado entre seus educandos. Ele faz o recorte cultural na perspectiva de escolher por uma metodologia que agregue à experiência escolar da criança um

teor de qualidade, no que toca a conteúdos apresentados, ou nos relacionamentos construídos ou ainda na construção de experiências emocionais significativas. A metodologia com que o professor trabalha também é algo que merece reflexões, pois esse será o recurso que levará os alunos a se apropriarem do saber pedagógico e sendo a metodologia um bom artifício, será também uma ponte para que cada aluno consiga aprender aquilo que é ensinado na escola (KUHLMANN, 1999).

Nosso foco refere-se justamente a essa escolha metodológica, no sentido de identificarmos quais os caminhos apontados pelo RCNEI (BRASIL, 1998), para que o professor faça suas escolhas e consiga construir um caminho coerente de realização pedagógica. Já vimos anteriormente que há um forte teor construtivista perpassando o texto argumentativo do RCNEI, tanto na proposição de um ensino centrado na criança e nas suas necessidades, como nas atividades apresentadas como exemplos concretos par os debates travados pelo referencial, como no próprio processo de avaliação que o RCNEI sugere para a averiguação do eficácia das diferentes atividades.

A avaliação é destacada no texto do RCNEI (BRASIL, 1998), por permitir que sejam revistos objetivos alcançados e traçados novos caminhos na efetivação da aprendizagem. Para o RCNEI (BRASIL, 1998), a avaliação exerce uma função singular no ensino-aprendizagem: deve ser pessoal, descritiva, contínua, processual e levar em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A síntese dessas observações são a base de relatórios e pareceres diagnósticos e de acompanhamento da evolução das crianças, sem contudo trazerem um caráter classificatório. Pretende-se com essa postura, levar o professor vincular sua visão de ensino-apredizagem como um processo formador e não fincado em parâmetros meramente meritocráticos (BRASIL, 1998).

Porém, apesar da clara influência construtivista na composição das orientações do RCNEI (BRASIL, 1998), para Silva e Arce (2008) é necessário fazer algumas considerações sobre a adoção dessa orientação como elemento unificador das práticas pedagógicas adotadas a nível nacional. A principal crítica das autoras diz respeito aos pressupostos que sustentam as atividades construtivistas, qual seja a escolha das atividades em razão das necessidades apresentadas pelos alunos.

Para Silva e Arce (2008), o construtivismo acredita em um desenvolvimento pessoal baseado em descobertas individuais dos alunos acerca de si e do mundo que cerca. Essas descobertas devem ser incentivadas pelos professores e pela escola, através da realização de

atividades atrativas aos alunos como jogos e brincadeiras, em espaços diversificados como as salas de aulas, pátios e outros espaços educativos. Porém, para as pesquisadoras, é preciso compreender que a construção da cultura e dos conhecimentos baseiam-se em trocas intensas e nem sempre favoráveis entre as pessoas, e todas as vezes que se reduz os processos de ensino-aprendizagem a um único elemento das muitas variáveis que interferem nesse processo, já há uma naturalização e um distanciamento da realidade educacional.

Dessa maneira, Silva e Arce (2008) argumentam que o professor não pode ser um mero executor de atividades propostas ou aconselhadas pelo RCNEI e por teorias que buscam determinar a exatidão dos processos de desenvolvimento das crianças. Antes, devem assumir a postura de protagonistas, analistas e pesquisadores de sua realidade educativa, transformando o ensino-aprendizagem em experiências vivas e significativas tanto para si, como para as crianças e para a própria instituição. Esse feito só pode tornar-se realidade com a consciência das opções que faz em termos de metodologias e preceitos epistemológicos, assim como pelo reconhecimento das reais condições sociais nas quais estão imersas a escola e seus alunos.

Baseados nas reflexões construídas até esse momento, vamos, então, analisar como na prática os professores do ensino infantil da cidade de Bonito de Santa Fé, no sertão paraibano, analisam suas práticas pedagógicas e em quais os preceitos pedagógicos baseiam suas práticas cotidianas.

### **3. COM A PALAVRA OS PROFESSORES; PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DE DADOS DA PESQUISA**

Nossa pesquisa tem por objetivo analisar as concepções de educação que guiam os professores em seu cotidiano. Para tanto, nos primeiros dois capítulos, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, acerca das principais concepções pedagógicas da história da educação brasileira. O aprofundamento desse debate nos permitiu analisar as práticas de três professoras que atuam em uma creche na cidade de Bonito de Santa Fé, sertão paraibano.

Assim, nossa pesquisa é descritiva analítica e os dados que servem de suporte às nossas reflexões foram obtidas a partir de uma pesquisa de campo, na qual observamos e realizamos uma entrevista semi-estruturada com as professoras da referida creche. Para tanto, aplicamos um questionário que foi respondido pelas professoras, cujas respostas serão analisadas a seguir.

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa científica une teoria e prática, uma vez que observando aspectos da realidade social e educacional, como em nosso trabalho, estamos não só refletindo sobre os fatos concretos, mas também projetando ideias de sua transformação. Dessa forma, entendemos que a pesquisa é uma atividade muito importante, pois vincula aspectos teóricos e práticos para auxiliar os pesquisadores na busca por respostas em suas investigações.

#### **3.1. Delineamento da Pesquisa**

Essa nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo e exploratória, pois caracteriza-se em um primeiro ponto com o tema analisando, traçando caminhos para um futuro amadurecimento dessas reflexões iniciais (MINAYO, 1994). Tem ainda como traço marcante seu caráter qualitativo, tendo em vista o reduzido tempo para a realização de uma pesquisa de alcance ampliado, reduzimos nosso campo de análise a uma única instituição, e aplicamos o questionário apenas a três professores. A seguir descreveremos e analisaremos as

respostas apresentadas por esses professores, a fim de confrontarmos os debates teóricos até aqui realizados com as práticas cotidianas da escola.

A análise descritiva propõe uma reflexão analítica acerca dos pensamentos dos autores que fundamentam a pesquisa com a fala dos entrevistados, formando, assim, uma interligação sobre o objeto da pesquisa (MINAYO, 1994).

### **3.1.1 Locus**

A pesquisa foi realizada em uma creche Municipal, que atende a um universo de 65 alunos com idade que varia de 2 a 4 anos que permanecem na creche em tempo integral. A creche é pequena comportando apenas três salas de aulas equipadas com TV e vídeo, uma diretoria, uma cozinha, uma refeitório, dois sanitários e um pátio recreativo, mas não possui sala de leitura, nem de informática. Além das atividades escolares a creche também oferece atendimento médico e odontológico.

O corpo de funcionários da escola é composto por um supervisor escolar, um orientador educacional e um assistente social, sete professores, um com ensino médio e os demais com curso de Pedagogia e especialização, também há um auxiliar e três monitores, duas cozinheiras e duas faxineiras. A creche tem um Projeto Político Pedagógico elaborado em colaboração com todos os seus funcionários.

### **3.1.2 Amostra da Pesquisa**

Cada sala de aula possui dois professores, sendo que um deles é o responsável direto pela turma. Como são apenas três turmas, foram aplicados questionários semiestruturados com os professores responsáveis de cada turma. Todos os professores se mostraram interessados e colaboraram prontamente com a pesquisa.

Todos os professores da creche são efetivos na rede municipal de ensino e possuem larga experiência docente, conforme é descrito abaixo. Para garantir o anonimato dos

entrevistados, no decorrer dessas análises substituímos seus nomes por prof. A, prof. B e prof. C.

**Prof. A** - 36 anos de idade, sexo feminino, formação superior em História e graduada em Pedagogia, é especialista em Saúde, Coleta e Educação. Exerce a função de professora em cargo efetivo, trabalha há 10 meses como professora nesta escola. Em duas manhãs da semana também trabalha em outro emprego.

**Prof. B** - 47 anos de idade, sexo feminino, formação superior em Pedagogia Licenciatura Plena, Especialização em Metodologia do ensino. Também exerce o cargo efetivo de professora municipal e tem 27 anos de tempo de serviço. Está nessa creche há 4 anos. No horário contraposto ao das aulas, trabalha também no laboratório de informática do município.

**Prof. C** - 45 anos de idade, sexo feminino, formação superior em Pedagogia Licenciatura Plena, Especialização em Metodologia do ensino. É também professora concursada do município e tem 26 anos de tempo de serviço como professora. Nesta escola está há 4 anos. No horário contraposto ao das aulas na creche, trabalha na Secretaria de Educação do Município.

### **3.1.3 Instrumento e Coleta de Dados**

Para recolher dados que serviram de eixo orientador para o encaminhamento da presente pesquisa, usei como instrumento de pesquisa o questionário. Minayo (1994, p. 60) diz que: “Essa temática de investigação consiste em que, com ou sem a presença do pesquisador, o entrevistado responda por escrito as questões entreguem pessoalmente ou enviado pelo correio”.

Os professores se mostraram receptivos ao convite para participarem da entrevista, receberam os questionários e optaram por levarem os questionários para suas residências com o propósito de melhor respondê-los. No dia seguinte os procurei na mesma escola e fiz o recolhimento com o agradecimento por terem sido solícitos ao nosso chamado.

### 3.2 As Professoras e Suas Práticas Educativas

O tema de nossa pesquisa é controverso. Como vimos, muitas concepções e práticas, embora dominantes ainda hoje em nosso sistema educativo, são há muito criticados. Mesmo tendo uma postura tradicional, muitos professores não assumem ter essa postura, por conta das críticas que poderiam sofrer. Da mesma forma, correntes teóricas como o construtivismo, embora criticado pelos pesquisadores e acadêmicos, são amplamente difundidos enquanto pressuposto pedagógico, inclusive através de documentos oficiais como o RCNEI (BRASIL, 1998), conforme já analisamos anteriormente.

Mas o que importa de fato não são as críticas de teóricos e pesquisadores, importa a prática diária e cotidiana concretizada nas escolas, pois são elas que formam nossos estudantes. O que pensam os professores sobre suas práticas pedagógicas? Quais as conexões que fazem entre a teoria e suas concepções pessoais de educação? Esses professores efetivam uma concepção pedagógica em suas salas de aula? Há coerência entre o que acreditam e suas experiências profissionais? Essas são as questões que buscaremos elucidar a seguir.

Esse tema é também controverso, pois ao responder a um questionário, os professores têm a possibilidade de refletir sobre suas experiências diárias e omitir em suas respostas aspectos que possivelmente acreditam não serem condizentes com o esperado pela academia. No entanto, acreditamos que todas as professoras que prontamente responderam a esse questionário o fizeram de coração aberto, sendo verdadeiras em suas respostas, o que nos permite uma aproximação do nosso campo de pesquisa, o ensino infantil.

A fim de tentar captar com mais coerência possível as concepções das professoras sobre suas práticas e concepções pedagógicas, pensamos em elaborar um questionário que não fosse direto ao tema central de nossas preocupações. Acreditamos que dessa maneira poderíamos apreender as muitas mudanças que o fazer pedagógico imprime naqueles que se envolvem com sua complexa dinâmica. Queríamos, portanto, não só compreender as concepções sobre a educação, mas também perceber como os professores pensam a sua prática em sala de aula, como pautam suas opções metodológicas. Embora o questionário possa limitar algumas problemáticas, pudemos pontuar os traços mais significativos sobre as concepções dos professores entrevistados, portanto, vamos a elas.

Nosso questionário foi composto por questões sobre o perfil dos professores entrevistados e outras sobre seu fazer educativo. As questões acerca do perfil dos professores já foram descritas anteriormente. A partir de agora vamos analisar quais as reflexões que esses professores tecem sobre seu cotidiano nas escolas.

A primeira pergunta do questionário relaciona-se à concepção de Educação de cada professor. Obtivemos as seguintes respostas:

É um processo abrangente que envolve vários seguimentos como família, escola, trabalho, ou seja, não é algo que podemos tratar de forma isolada atribuindo um dever a este ou aquele enfim quando falamos em educação devemos pensar que é um dever de todos (PROFESSORA A).

Educação é permanente, estamos todos nos educando, buscando mais, aprendendo mais, é um processo contínuo (PROFESSORA B).

Vejo a educação como o alicerce de toda estrutura familiar, social e educacional (PROFESSORA C).

Apesar de simples, essa questão é muito importante para a identificação das concepções de educação de cada professor. Podemos perceber que, apesar de expressarem-se de maneiras diferentes, tanto a professora A quanto a professora B têm uma visão da educação que enfatiza seu caráter histórico e social. Ou seja, de que a educação é um processo não de aquisição de conhecimentos, mas de vida.

Essa percepção coincide com o pensamento de Freire (1996), anteriormente referenciado, segundo o qual a educação e todo o sistema de ensino, tem como principal função social o de conscientizar os alunos e professores sobre seu protagonismo social. Ou seja, consciente em relação às suas condições socioeconômicas e identificado com suas origens culturais, o aluno/professor apropria-se dos conhecimentos adquiridos nas instituições escolares para guiarem-se nas escolhas e ações pertinentes à sua vida na sociedade. Portanto, a educação não é uma etapa do desenvolvimento escolar, mas sim um amadurecimento da pessoa inserida em um processo vital.

Diante do que respondeu a professora A, percebe-se que sua concepção de educação refere-se a uma construção social que acontece permanentemente, em todos os níveis sociais e que não é exclusividade da escola. A ênfase atribuída à cultura em sua concepção de educação. Diante disso, acredita-se que o entendimento que cada professor possui de seu

ofício ou do tipo de educação que quer oferecer, está ligado diretamente às suas vivências e experiências cotidianas em casa, na sociedade ou no trabalho.

A professora B associa a educação ao inacabamento como condição humana. Os seres humanos estão em permanente aprendizado e a educação nada mais é do que a aquisição contínua de saberes que podem mudar nosso comportamento. Freire (1996, p. 50) revela: “ Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência humana. Onde há vida, há inacabamento”.

A educação é um conceito complexo que nos remete a diferentes interpretações, por um lado nos remete aos conhecimentos construídos de forma informal e permanentemente no convívio social das pessoas em diferentes circunstâncias. Por outro, também pode referir-se à educação formal, construída em instituições como a escola. Ao responder à primeira questão, a professora C faz uma interseção dessas duas formas de compreender a educação, pois apresenta-a como o alicerce para a vida do cidadão.

Porém, em sua resposta podemos também observar uma certa rigidez. Segundo o dicionário Michaelis online, o conceito de estrutura associa-se à de organização das partes em relação a um corpo, à hierarquia, disposição e composição de um organismo, esqueleto. Ou seja, algo que fundamenta e estrutura uma relação, no caso entre o indivíduo e a sociedade.

Mas se é fundamento, esqueleto, estrutura, também é estático, pouco flexível. Portanto, em nossa análise percebemos que a professora C, ao atribuir a condição de alicerce das relações sociais à educação, acaba por transparecer uma concepção mais tradicional sobre a educação. O pensamento representa uma concepção já consolidada de educação, pois como nos afirma Farias “ [...] a educação tem uma demasiada importância, pois representa um conjunto de valores, princípios, crenças, saberes científicos, conhecimentos empíricos, que norteiam a conduta das pessoas” (2011, p. 88), ou seja, diz respeito tanto aos conhecimentos adquiridos nas escolas, como nos ambientes não escolares e sustentam os valores e princípios que perpassam as decisões de cada pessoa.

Na segunda questão, buscamos compreender como as professoras relacionam suas práticas profissionais aos seus ideais de sociedade e de cidadania. Assim, foi perguntado: “Qual a concepção de homem e de sociedade que você deseja formar a partir de sua atuação em sala de aula? Tendo sido apresentado como respostas:

Como trabalho na educação infantil, adoto uma postura ética, trabalhando de forma respeitosa, solidária, dinâmica, de compartilhamento, observando esses valores, as crianças, creio, que levarão no decorrer de sua vida escolar e social ( PROFESSORA A).

A formação de uma pessoa se dar em conjunto com um todo, enquanto temos 4 horas na sala a criança tem 20 horas em casa, por isso tenho eu dar o melhor de mim (PROFESSORA B).

Viso formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de discernir que o que é bom para si, deve ser também bom para o coletivo, sabendo respeitar as diferenças e praticando os valores cristãos, morais e éticos (PROFESSORA C).

Com suas respostas, podemos começar a perceber a coerência argumentativa das professoras. As professoras A e B reafirmam a concepção de integração entre sociedade/escola, uma vez que não concebem a formação do cidadão como resultado exclusivo das experiências escolares. As professoras atribuem as suas práticas pedagógicas um caráter social e cultural muito significativo, uma vez que visam a formação de valores como a ética, a solidariedade e o respeito. Segundo as concepções de ambas, o professor desempenha um papel fundamental no processo de construção do cidadão, porém, é a professora B quem analisa de forma mais realista os limites da influência dos professores que, embora marquem definitivamente a vida dos alunos, divide com a família e outras instituições sociais a responsabilidade pela educação das crianças. Vemos que as posturas dessas duas professoras estão em consonância com o Artigo 2º da nossa LDB número 9.394/96, segundo o qual, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De tal maneira que a escola não encerra em si todas as dimensões da vida da criança, deve exercer um papel compartilhado no processo de sua educação para o exercício da cidadania.

A professora C, reafirma uma postura mais tradicional ao considerar que tem inteira responsabilidade sobre a formação do cidadão. É importante fazermos aqui algumas considerações sobre a visão de que a escola é capaz de transformar a sociedade ou formar um cidadão em sua plenitude. Saviane (1985) já tinha feito uma crítica à visão salvadorista da sociedade. É claro que não se trata de diminuir a importância dessa instituição, mas sem dúvida, ela é mais um elemento social e por isso deve ser compreendida em meio à teia de fatores sociais que delimitam suas possibilidades de ação social, ou potencializam sua capacidade de transformação das estruturas sociais.

Durante muito tempo, sob a influência do pensamento escolanovista acreditou-se que formando indivíduos conscientes de seus direitos e deveres a sociedade por si encontraria um

ponto de equilíbrio. Essa visão ingênua ainda perdura enquanto paradigma educacional, mas, sem dúvida, deve ser sempre questionado. Sem transformações profundas da sociedade, os empreendimentos individuais de professores e mesmo coletivos das escolas, serão sempre incompletos. É a atuação efetiva dos indivíduos sociais que poderá empreender transformações profundas. O professor, mesmo os mais empenhados, não podem considerar-se responsáveis pelas ações de seus alunos, mesmo que seja essa ação cidadã.

Depois que buscamos compreender de forma geral como as professoras compreendiam a educação e seu papel na condição de educadoras, buscamos desvelar as maneiras como concretamente ocorrem as relações entre essas professoras e seus alunos. Assim, perguntamos sobre como era a relação entre as professoras e seus alunos, obtendo as seguintes respostas:

Ótima, as crianças não me vêem só como professora, mas como amiga, posso dizer como uma pessoa de sua própria família (PROFESSORA A).

Procuro ser amiga, ser dinâmica conhecer a realidade de cada criança, para que possa durante o ano trabalhar com todos (PROFESSORA B).

A minha relação com os alunos é de facilitador do conhecimento e amiga. Há uma relação recíproca de afeto, carinho, compreensão e amor (PROFESSORA C).

O fato da educação infantil estar baseada no binômio cuidar-educar podem ser justificativas para as respostas apresentadas pelas professoras. A proximidade do professor com os alunos mais jovens é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Porém, podemos perceber que a forma como cada professora entende essa relação também esclarece sobre suas opções pedagógicas. Enquanto a professora A refere-se a uma relação mais pessoal com os alunos, a ponto de colocar-se como um membro da família de seus alunos, a professora B, atribui a essa relação um tom mais profissional, pois apesar do amor que sente pelas crianças, sua condição de educadora também está em destaque.

Para essa professora B o afeto permite uma aproximação com a realidade do aluno, ajudando no reconhecimento de características pessoais e permitindo que o planejamento das atividades seja mais eficaz. Esse princípio é compatível com as práticas propostas pela corrente construtivista, como vimos anteriormente. Becker (1994) e Silva(1993) ressaltam que a criança, quando inserida em um ambiente acolhedor e seguro, tem maiores possibilidades de desenvolvimento adequado de suas potencialidades.

A afinidade da professora B com o construtivismo, uma vez que a criança é posta no

centro da atividade educativa, e a observação de suas singularidades, ser um passo importante da professora para o planejamento das aulas. Segundo Palmiere e Branco (2007), o conhecimento para o construtivismo é um processo individual que se objetiva pela compreensão, assimilação e posterior ruptura com os conhecimentos construídos pelas crianças.

Uma postura semelhante é assumida pela professora C, que descreve a relação com seus alunos a partir da postura de mediação que assume em sua prática pedagógica. Para a professora C, também o carinho e a confiança possuem papel de destaque na relação que estabelece com seus alunos. Todas as professoras afirmam ter uma preocupação com o bem-estar emocional das crianças, fator essencial para o desenvolvimento nessa fase da vida humana.

Buscando aprofundar um pouco mais a compreensão das práticas pedagógicas das professoras, na quarta pergunta quisemos saber sobre as atividades desenvolvidas nas aulas, pelas professoras, que responderam:

Tenho uma rotina onde faço um acolhimento com orações, músicas, brincadeiras direcionadas, atividades pedagógicas e leitura que pode ser contos, fabulas ou historias infantis (PROFESSORA A).

Procuro ser mais criativa, porque preciso motivar meu aluno a desejar e a buscar o aprendizado (PROFESSORA B).

Utilizo aula expositiva, caderno de atividade, material concreto, DVDs, jogos, brincadeiras com orientações educativas (PROFESSORA C).

Percebemos que a professora A prioriza a realização de uma rotina escolar. Essa orientação é um aspecto bastante explorado pelo RCNEI (BRASIL, 1998) e por autores especialistas na área de pesquisa da educação infantil como Zabala. As rotinas servem para orientar as crianças sobre o tempo e as ordens dos acontecimentos; organiza a vida, as relações e cria hábitos que se consolidam ao longo do tempo, como o de se alimentar em horários fixos, de descansar para repor as energias, entre outras atividades realizadas cotidianamente. Porém, Zabala ressalta a necessidade dessas rotinas comportarem os hábitos culturais das populações atendidas pelas escolas, a fim de que não causem estranhamento às crianças ou discrepância entre a vida escolar e a vida familiar ou social das crianças.

Vemos também que a professora A busca realizar tarefas diversificadas, tornando a vida escolar mais dinâmica e atrativa para as crianças. Essa busca pela motivação da criança também é evidenciada pela professora B, reforçando sua afinidade com o construtivismo. As

descobertas feitas pelas crianças instigam sua curiosidade e seu interesse em buscar novos conhecimentos. Por sua vez, a professora C, é a que revela ter uma postura com traços de conservadorismo, uma vez que se utiliza de aulas expositivas para transmitir conhecimentos às crianças. Essa prática é mesclada pelo uso de cadernos e materiais didáticos, jogos e recursos midiáticos como DVDs. A brevidade na descrição das atividades realizadas pela professora C, no entanto, nos impede de tecer considerações mais depuradas sobre sua prática pedagógica.

A quinta questão se propunha a levar a professora a refletir sobre sua prática pedagógica em termos teóricos. Assim, foi perguntado sobre qual a corrente teórica a professora se apoiava ao projetar suas aulas, tendo elas respondido que:

A da educação transformadora que é a de priorizar uma educação de qualidade para todos, sustentando a idéia de uma sociedade mais justa, onde haja mais equidade (PROFESSORA A).

Cabe ao professor avaliar que a linha pedagógica deve seguir, recebemos alunos de todos os tipos de escola e fica difícil avaliar se é melhor que a outra, por isso prefiro o construtivismo (PROFESSORA B).

Uso o tradicionalismo em aulas expositivas e tarefinhas e o construtivismo para motivá-los para a aprendizagem. Não consigo separá-las, uso os dois (PROFESSORA C).

As respostas das professoras deixam evidente que não existe uma adoção radical de nenhuma professora por uma corrente teórica específica. Antes, predomina o hibridismo. Práticas construtivistas, tradicionalistas e tendencialmente libertária, são utilizadas na composição das aulas, adaptadas a objetivos específicos de cada atividade ou à pontualidade de um tema. Apenas a professora A tenta delimitar sua postura em um único campo epistemológico, que acreditamos estar próximo ao pensamento de Freire. Porém, a professora não explicita sua filiação teórica, apresentando apenas seus princípios epistemológicos.

As professoras A e B são categóricas ao demonstrarem ou afirmarem que mesclam diferentes metodologias, de acordo com as atividades projetadas para as turmas. Essa postura maleável nos coloca como questão as razões que fazem as professoras a não seguirem uma única corrente pedagógica. Segundo Farias (2011), as correntes pedagógicas de ensino apontam as premissas ideológicas que lhes são pertinentes, por isso, é importante uma formação sólida e perspicaz no sentido de capacitar os professores para realização de um

ensino de qualidade (FARIAS, 2011). No entanto, a mistura metodológica das professoras demonstra que não existe o certo e o errado na educação e todas as correntes e práticas pedagógicas podem servir como suporte para o desenvolvimento de habilidades das crianças, embora obtenham seus objetivos de forma mais rápida e eficientemente do que outras.

A sexta pergunta ainda versa sobre a reflexão das professoras sobre suas práticas. Assim, quisemos saber se as professoras sentem dificuldades em implementar seus princípios pedagógicos. As professoras responderam:

Sim, apesar das melhorias já alcançadas observo que ainda falta mais investimento no que diz respeito aos materiais pedagógicos como brinquedos entre outros e na infra-estrutura da escola (PROFESSORA A).

Sim, como já disse recebemos alunos de diversos professores, cada um tem sua maneira de ensinar, o professor não deve usar apenas uma tendência pedagógica, mas saber qual é a melhor e mais eficaz de acordo com cada situação (PROFESSORA B).

Não (PROFESSORA C)

Das três professoras, apenas a professora C afirmou conseguir colocar em prática suas concepções educacionais. As professoras A e B, no entanto, demonstraram dificuldade. Enquanto a primeira A atribui os poucos investimentos na educação como justificativa para a existência das condições normais de ensino-aprendizagem, a professora B acredita que o convívio das crianças com diferentes realidades pedagógicas é um fator que interfere, mesmo de forma inicial, no estabelecimento de comportamento dos alunos.

Ambos os problemas relatados pelas professoras haviam sido discutidos anteriormente. Para Kuhlmann (1999) o RCNEI (BRASIL, 1998) nem sempre contempla a realidade vivenciada nas creches e pré-escolas, fato que se confirma pelas palavras das professoras. Fatores como a infraestrutura como ambiente pequenos, mal iluminados e mal-arejados, a dificuldade em realizar atividades nas áreas externas da escola e nas salas de aulas falta de materiais didáticos são representativos dos poucos investimentos governamentais destinados à educação. As escolas acabam por reproduzirem internamente o ambiente de exclusão e discriminação social vivenciadas cotidianamente pelas famílias desfavorecidas.

Diante disso, as escolhas metodológicas possuem grande relevância, visto que, proporcionam a construção da identidade profissional do professor (FREIRE, 1996). Nesse sentido, os posicionamentos das professoras frente sua condição profissional ganha relevo. Segundo Farias (2011), procurando relacionar tanto valores quanto conhecimentos visando desenvolver um conhecimento amplo do aluno, o professor estará tendo maior dificuldade de mediar seus saberes para toda a turma. Com isso, a escola assume a responsabilidade de valorizar os conhecimentos de vida dos alunos e seus saberes socialmente acumulados para que aconteça a participação efetiva do indivíduo na sociedade ( FARIAS, 2011).

A professora C foi categórica na sua resposta quando disse não sentir dificuldade em aplicar sua concepção em sala de aula. Sua postura deixa, no entanto, um sentimento de dúvidas pela falta de justificção de sua posição. Diante dos graves problemas educacionais enfrentados pelo Brasil é difícil acreditar na satisfação de uma professora em relação ao seu trabalho. Por outro lado, tendo em vista as declarações da professora, demonstrando ter um postura mais tradicionalista de educação, que segundo Saviani (1985) coloca o professor como um agente transmissor de conhecimentos e pouco atento às necessidade dos alunos, é possível que a professora não sinta dificuldades em desenvolver suas práticas metodológicas.

O próximo questionamento referia-se a capacidade de autoavaliação das professoras. Questionamos, assim, se cada uma avaliava sua atuação pedagógica. Obtendo como respostas:

Trabalho dentro das minhas possibilidades, enfrento dificuldades, pois como já falei, a educação deve se começar em casa e as crianças carregam toda essa problemática, passo grande parte do tempo trabalhando o comportamento do que os conteúdos (PROFESSORA A).

Procuro intercalar o conteúdo de forma que possa sair da rotina, utilizar materiais que chamam a atenção dos alunos, a aula deve ser um momento feliz e divertido (PROFESSORA B).

Boa. Os alunos tem se mostrado receptíveis com a metodologia trabalhada e observo que os resultados são favoráveis (PROFESSORA C).

Os professores avaliam de forma positiva suas práticas pedagógicas, considerando os limites próprios das ações humanas e da falta de estrutura enfrentada pelas escolas. Segundo Farias (2011), a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Diante disso, percebe-se que a formação do professor deverá superar a racionalidade técnica que perpassa os cursos de formação inicial de professores há vários anos.

A partir da auto-avaliação das professoras a última questão refere-se aos desafios que elas enfrentam cotidianamente. As professoras afirmaram que,

Trabalhar com as diversidades, observo crianças com desvio de atenção, agressivos e desvio de comportamento, ministro aulas só, onde teria mais êxito se houvesse um monitor em sala para mediar os conflitos e eu desenvolver a prática pedagógica em si (PROFESSORA A).

É quando encontro crianças na faixa etária que não corresponde com a realidade, ou seja, quando ela não foi alfabetizada ainda (PROFESSORA B).

Socialização, algumas crianças ainda sentem dificuldades de interagir com outros, isto no dividir o brinquedo, nas brincadeiras e no obedecer as regrinhas de convivência (PROFESSORA C).

Os depoimentos das professoras nos revelam a íntima relação entre escola e sociedade. A violência social, as condições de exclusão são trazidas para dentro dos muros da escola na forma de atitude e comportamentos dos alunos. A professora A é a que mais sente o impacto com a agressividade expressa pelos alunos, sentindo falta de um auxiliar destinado a aplacar as contendas entre os alunos.

Nesse momento percebemos, como afirmam Kuhlmann (1999) e Silva e Arce (2008), o distanciamento entre a teoria e a realidade escolar, especialmente proposta pelo RCNEI (BRASIL, 1998) que desconsidera as distorções sociais que perpassam nosso país.

Outro fator de importância trazido pelas professoras é o desvio etário no processo de escolarização das crianças, levando a uma situação em que o professor tem que trabalhar com crianças de diferentes idades e nem sempre dispostas a acompanhar o desenvolvimento das crianças mais jovens. Essas distorções no interior das instituições deveria ser minimizada uma vez que o ensino infantil não tem caráter avaliativo nem classificatório, não prende as crianças em seus domínios, buscando desenvolver suas habilidades de forma adequada para que essas crianças se sintam mais seguras ao ingressarem nos primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1998). Cabe, nesse caso, uma averiguação acerca das distorções que a professora destaca.

Concluimos as análises do questionário respondido pelas professoras com um pensamento de Freire (1996) que revela que “ A formação e a atuação do professor em sala de aula são resultantes de múltiplas determinações e relações, de vontades/responsabilidades

individuais e coletivas, da obrigação institucional do Estado e da sociedade”. Sendo assim, todas as metodologias de ensino precisam ser escolhidas e efetivadas na complexa e dialógica relação pedagógica. A educação é um processo vivo e complexo. Todos aqueles envolvidos com os trabalhos educativos precisam estar comprometidos e conscientes das dificuldades enfrentadas, mas esperançosos pelas transformações possíveis de serem realizadas.

A seguir, faremos uma breve síntese de nossa pesquisa apresentando as considerações finais. Tendo em vista a precariedade de todos os trabalhos analíticos e o caráter exploratório de nossas aproximações teóricas, queremos reafirmar, antecipadamente, que as considerações que estaremos expondo no próximo item são absolutamente pontuais e demandam um maior aprofundamento em pesquisas futuras.

#### 4. A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora concluímos buscou discutir as orientações epistemológicas que servem de suporte para as práticas pedagógicas das professoras de uma creche no Município de Bonito de Santa Fé, PB. Para alcançarmos nosso objetivo realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre as tendências pedagógicas que mais significativamente tem influenciado a formação e prática pedagógica do pedagogo, atuante no ensino infantil.

Embora a cada contexto, em decorrência das mudanças socioeconômicas vivenciadas pelo país, e ainda pelos avanços no campo científico, surgiram várias correntes teóricas educacionais. Essas correntes não foram sobrepostas, entretanto, e convivem e são utilizadas pelos professores de acordo com os objetivos específicos das atividades que projetam. Assim, percebemos que há uma apropriação das teorias educacionais sem que a prática pedagógica seja pensada a partir de um referencial teórico, ou seja, há uma inversão da regra de que a teoria indicará os recursos e os métodos de ensino.

Embora as professoras tenham uma clara influência do pensamento construtivista e mesmo interacionista, a fim de realizarem as atividades que se propõem desenvolver, lançam mão de métodos e atividades condizentes a correntes epistemológicas diferenciadas, a fim de alcançarem os objetivos de suas aulas. Não estamos, ao apontarmos essa característica, defender um purismo teórico, ou mesmo negar os benefícios que cada metodologia ou epistemologia trouxe à educação. Antes lançamos como questionamento até que ponto o uso de práticas afinadas a diferentes bases teóricas, são adotadas de forma consciente pelos professores. Os professores têm clareza de que seguem um modelo construtivista? ou escolhem atividades propostas pelo construtivismo apenas e razão de uma circunstância pontual?

A fim de responder a esses questionamentos recorreremos também à análise do RCNEI (BRSIL, 1998), uma vez que esse documento é amplamente conhecido e utilizado pelos professores do ensino infantil. No entanto, nossas pesquisas apontaram para o fato de que o próprio referencial curricular apresenta uma proposta baseada em diferentes correntes teóricas, com o predomínio de uma tendência construtivista. Da mesma forma ficou claro que a falta de diálogo entre o governo e as organizações civis e educacionais, acabou por distanciar o conteúdo desse referencial, em relação ao cotidiano educacional vivenciado por

parcelas consideráveis das creches públicas brasileiras, tornando a adoção de suas orientações muitas vezes impossível de ser efetivada.

Após a elaboração da metodologia e análise dos dados percebemos que as professoras entrevistadas nessa pesquisa são comprometidas com o seu fazer docente. Mesmo diante dos inúmeros desafios e obstáculos, essas professoras percebem a educação como instrumento de conquista da cidadania, e empenham-se em desenvolver as várias potencialidades das crianças.

Percebemos que a realização deste trabalho foi de suma importância para nossa formação profissional e pessoal, restando assim um aperfeiçoamento ainda maior e a vontade de ampliar essa temática para quem sabe futuramente enveredar por uma pós- graduação a nível de mestrado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Damiana Machado de; CASARIN, Melânia de Melo. **A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil.** Revista Educação Especial, 2002. p. 45-53.

BARROS, M. D. **Educação Infantil: O que diz a legislação.** Disponível em <<http://www.lfg.com.br>> Acesso em: 12 de outubro de 2014.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Série Idéias**, n. 20, 1994. p. 87-93.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia.** Lua Nova: Revista de cultura e política, n. 38, 1996. p. 223-237.

BRASIL, Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**, Brasília, 1998.

Dicionário Micheles on-line. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso, 19/11/2014.

FABRES, Márcia Silveira de Almeida; MACHADO, Ana Aline Betim. A formação continuada como um dos caminhos na busca da qualidade da educação infantil na rede pública municipal de Alegrete/RS. **Revista Eletrônica Ponto Científico**, v. 1, n. 1, 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino (org). **Didática e docência: Aprendendo a profissão.** Liber Livro, Brasília, 2011.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** Cadernos Cedes, v. 28, n. 76, 2008. p. 333-355.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

KAMII, Constance. **A criança e o número.** Campinas: Papyrus. PARRA, Cecilia. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas 2004.

KUHLMANN, JUNIOR, M. **Educação Infantil e Currículo.** In GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez, São Paulo, 1994.

LIMA, Carmen Lúcia de Sousa e NASCIMENTO, Rebeca Araujo Carvalho. **As políticas para a educação infantil na concepção dos profissionais que atuam na educação pública no município de Floriano-PI: um olhar sobre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2010. Disponível em: <[arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.8/GT\\_08\\_03\\_2010.pdf](arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.8/GT_08_03_2010.pdf)>. Acesso em 18/11/2014.

MARTINS, L. M. & CAVALCANTE, M. R. **Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: saberes pedagógicos.** Bauru, Unesp. Mec.

MYNAIO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do Conhecimento**. Pesquisa quantitativa em saúde. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro, 1994.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **O inteligente e o “estudado”**: Alfabetização, escolarização e competência entre adultos de baixa renda. .Ver. Facul. Educação, São Paulo, Jul-dez, 1987.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. **Psicologia escolar e educacional**, v. 11, n. 2, 2007, p. 365-378.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 33, 2009.

RABELLO, Eliano T.; PASSOS, José S. **Vygotsky eo desenvolvimento humano**. Disponível em: <[HTTP://WWW.JOSASILVEIRA.COM/ARTIGOS/VYGOTSKY.PDF](http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf)>. Acesso em, 13/11/2014

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Cortez, São Paulo, 1985.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. EPU, São Paulo, 1993.

SILVA, Janaina Cassiano; ARCE, Alessandra. **Os documentos oficiais do ministério da educação para a Educação Infantil**: Aproximações com o ideário Construtivista. **JORNADA DO HISTEDBR**, v. 8, 2008.

TROVA, Andreza Gessi. **A entrada na carreira docente na Educação Infantil**. Congresso Nacional de Educação, 2014. Disponível em <[HTTP://WWW.EDITORAREALIZE.COM.BR/REVISTAS/CONEDU/TRABALHOS/MODALIDADE\\_1DATA\\_HORA\\_08\\_08\\_2014\\_16\\_34\\_31\\_IDINSCRITO\\_32274\\_D3223AAB824541405FF6804345A66A6B.PDF](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/modalidade_1data_hora_08_08_2014_16_34_31_idinscrito_32274_d3223aab824541405ff6804345a66a6b.pdf)>. Acesso em 18/11/2014

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 92, 1995. p. 62-69.

## ANEXO A

### QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Nome:.....

Endereço:.....

Instituição que trabalha:.....

Este questionário possui um caráter de pesquisa e tem a finalidade de recolher dados para uma pesquisa monográfica.

#### PARTE I: Característica do professor

1. Idade \_\_\_\_\_
2. Sexo \_\_\_\_\_
3. Formação Acadêmica \_\_\_\_\_
4. Pós-Graduação ( Qual?) \_\_\_\_\_
5. Situação funcional \_\_\_\_\_
6. Tempo de serviço \_\_\_\_\_
7. Tempo de serviço na escola \_\_\_\_\_
8. Trabalha em outro local (Onde) ? \_\_\_\_\_

#### PARTE II: Sobre a prática pedagógica

1. Qual sua concepção de Educação?

\_\_\_\_\_

2. Qual é a concepção de homem e de sociedade que você deseja formar a partir de sua atuação em sala de aula?

---

3. Como é a sua relação com os alunos na sala de aula?

---

4. Quais são as suas metodologias usadas para veicular os conteúdos em sala de aula?

---

5. Em qual corrente pedagógica você se baseia para exercer sua prática diária? Explique sua opção.

---

6. Você enfrenta dificuldades em colocar em prática sua concepção educacional? em caso afirmativo, quais são as principais dificuldades?

---

7. Como você avalia sua atuação pedagógica na mediação dos conteúdos e no favorecimento da aprendizagem dos alunos?

---

8. Qual é o maior desafio enfrentado no cotidiano por você em sala de aula? Explique sua resposta.

---