

Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil

Sônia Regina dos Santos Teixeira¹
Ana Paula Melo de Araújo²

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar contribuições da teoria histórico-cultural para a implantação da obrigatoriedade da pré-escola no Brasil, a partir dos resultados de uma pesquisa empírica com professores que participaram de um curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, em dois sistemas municipais de ensino do estado do Pará. Os resultados mostraram que a teoria histórico-cultural tem grandes contribuições a dar na efetivação da concepção de educação infantil que queremos em nosso país e que os cursos de formação continuada de professores são espaços por excelência para a discussão e fortalecimento dessa concepção.

Palavras-chave: educação infantil, crianças pré-escolares, teoria histórico-cultural

Contributions of cultural historical theory to universalize of preschool in brazil

Abstract

The article aims to analyze contributions of cultural-historical theory to the implementation of compulsory preschool in Brazil. It considers the results of an empirical research with teachers who participated of a continued education course in two city educational systems in the state of Pará. The results showed that the cultural- historical theory has large contributions for bringing into practice the conception of emancipatory early childhood education in our country and that teachers' continued education courses are important situations for discussion and strengthening of this design.

Keywords: early childhood education; preschool children; cultural-historical theory

1 Pedagoga. Doutora em Psicologia. Professora das áreas de Psicologia da Educação e Educação Infantil dos cursos de Graduação em Pedagogia e Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Pará. Pesquisadora do CNPQ e CAPES. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural - GEPEHC e desenvolve o projeto de pesquisa Crianças da Amazônia: estudos da infância e da educação infantil na perspectiva histórico-cultural.

2 Pedagoga (Universidade do Estado do Pará), Especialista em Educação Especial (Universidade da Amazônia). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Faculdade da Lapa). Estudante do curso de Mestrado em Educação (Universidade Federal do Pará), participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural - GEPEHC.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa algumas contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil, a partir de uma discussão articulada com os resultados de uma pesquisa empírica realizada com professores que participaram de um curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, em dois sistemas municipais de ensino do estado do Pará.

A defesa da educação coletiva das crianças pré-escolares encontra respaldo na teoria histórico-cultural, que entende que sem os processos sociais educativos, num sentido amplo e sem o ensino sistemático, papel específico da escola, não há formação do psiquismo tipicamente humano. Nessa perspectiva teórica, a infância é um momento privilegiado para a educação do ser humano, por ser o momento em que se dá o início do processo de humanização. A educação infantil, por sua vez, primeira etapa da educação sistematizada, reveste-se de uma importância fundamental para esse processo por possibilitar o acesso da criança à cultura e o convívio com outras crianças e com adultos, oportunizando que ela construa significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, constituindo-se como sujeito e participando da cultura.

Nesse sentido, a despeito dos dissensos, embates e críticas relacionados à aprovação da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL 2009a), acreditamos que a obrigatoriedade da pré-escola no Brasil por si só não é problema, o problema advém da ausência de políticas públicas para a sua plena efetivação. Por outro lado, com a presença de políticas públicas adequadas e necessárias, essa mudança constitucional poderá trazer benefícios para as crianças brasileiras na faixa etária de quatro a cinco anos, especialmente, às crianças de filhos da classe trabalhadora, que são as que ainda menos se beneficiam da educação infantil.

Um aspecto que consideramos fundamental é a necessidade de que juntamente com a universalização da pré-escola se universalize ou se fomenta a implementação de uma concepção de educação infantil que possibilite às crianças a formação de suas máximas qualidades humanas. Constatamos que, no Brasil, nos últimos trinta anos, houve um crescente reconhecimento da educação infantil, o que coincidiu com a construção de uma concepção dessa etapa da educação básica como o lugar das crianças e infâncias. Isso, no entanto, ainda não se efetivou na prática. Acreditamos que a teoria histórico-cultural tem uma grande contribuição a dar para o fortalecimento e consolidação dessa concepção e que os cursos de formação continuada de professores são espaços importantes para essa efetivação.

A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59 E A EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA

A Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009, foi aprovada em meio a muitas críticas por parte de especialistas, pesquisadores e militantes das causas da infância e da educação infantil, que consideravam que o tema da obrigatoriedade não havia sido suficientemente debatido com os diversos setores da sociedade, especialmente, com as famílias e com os educadores da área.

Na ocasião da aprovação da EC 59, vários estudiosos da área da educação infantil apontaram possíveis impactos da obrigatoriedade na gestão e organização da educação infantil brasileira. A pesquisadora Fúlvia Rosemberg foi uma das que mais criticou a aprovação dessa Emenda à Constituição Federal e chegou a travar uma luta pessoal com o que denominou de uma “Tragédia anunciada”. Em seus estudos, destacou vários desafios a serem enfrentados com a aprovação da Emenda. Em sua perspectiva (2009, 2010), a obrigatoriedade imporia limites às liberdades das famílias optarem entre matricular ou não matricular suas crianças a partir dos quatro anos de idade. Chamou atenção também para as condições que os municípios dispunham para dar conta de tal tarefa e para o risco do aprofundamento da cisão entre creche e pré-escola. A autora temia que ao se tornar obrigatória, a pré-escola passasse a um nível de prioridade, e a creche, por não ser obrigatória, poderia perder sua importância, correndo, inclusive, o risco de retornar ao campo da assistência social.

Vieira (2011) elencou vários desafios que poderiam ser enfrentados com relação à obrigatoriedade da educação infantil. Na opinião da autora, o primeiro e maior desafio seria democratizar e universalizar o direito ao acesso à educação infantil tendo como referência a concepção de educação infantil construída, em nosso país, nos últimos trinta anos. Além disso, da mesma forma que Rosemberg (2009; 2010), temia que a possibilidade da obrigatoriedade de matrículas das crianças de quatro a cinco anos de idade pudesse vir a estimular os sistemas municipais de ensino a investirem na pré-escola, deixando a creche em segundo plano.

Atualmente, a Emenda Constitucional nº 59 é uma realidade em nosso país. Por isso, a nosso ver, não nos cabe mais discutir sua pertinência, mas sim, formas de como efetivá-la, garantindo que todas as crianças brasileiras na faixa etária de quatro e cinco anos tenham direito a uma educação infantil de qualidade referenciada. Precisamos ter muito cuidado ao discutir o

cumprimento da meta de universalizar a pré-escola, para não correremos o risco de reduzir tal desafio ao desafio de criação de vagas, sem a qualidade necessária. Concordamos com Vieira (2011), que é esse o maior desafio imposto pela obrigatoriedade da pré-escola no Brasil – universalizar a pré-escola, garantindo a concepção construída nos últimos trinta anos em nosso país, fruto de estudos, embates e debates e que se não é consenso entre os estudiosos da área é a mais aceita e reconhecida por todos. É isso que discutiremos no próximo tópico.

UNIVERSALIZAR SIM, MAS COM QUE CONCEPÇÃO?

O crescente reconhecimento da educação infantil, no Brasil, coincidiu com a construção, em nosso país, a nível acadêmico, de uma concepção do que seria essa primeira etapa da educação básica. Fazemos questão de enfatizar que essa construção é a nível acadêmico, uma vez que, na prática, isso está longe de se tornar realidade.

De acordo com essa perspectiva, que a nosso ver se aproxima da concepção presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quando em seu Artigo 29, estabelece que o objetivo da educação infantil é a promoção do desenvolvimento integral das crianças, essa etapa da educação é o lugar da criança de zero até seis anos de idade viver seu tempo e suas atividades típicas da infância em interação com outras crianças e com adultos, que os cuidam e educam, em ambientes não domésticos, com finalidade pedagógica definida e que possa dar conta de cumprir seus princípios éticos, estéticos e políticos. Para tanto, creches e pré-escolas se constituem como estabelecimentos educacionais, nos quais as crianças são cuidadas e educadas por profissionais com formação específica legalmente determinada, refutando funções de caráter meramente assistencialista.

O quase consenso acadêmico contribuiu para que essa concepção fosse materializada nas atuais “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009b), que estabeleceu princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil em todo o país. Tal concepção também tem sido objeto das mais diversas publicações científicas e debates em congressos, seminários e colóquios, tendo sido adotada pelo Ministério da Educação, que nos últimos 20 anos, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, impulsionou o desenvolvimento desse campo científico em nosso país, apoiando grupos de pesquisas das universidades públicas com financiamento de projetos e

publicações e implementando programas de formação inicial e continuada na área.

No entanto, apesar do quase consenso por parte dos estudiosos da área, do apoio institucional do Ministério da Educação e do acolhimento em termos de base legal, na prática essa concepção ainda não se efetivou e continua sendo desconhecida pela maioria dos profissionais da área. Quem atua no processo de formação inicial e continuada de professores, como é o nosso caso, ao ministrarmos aulas e diferentes formações, constatamos, inicialmente, espanto e estranhamento por parte dos professores ao entrarem em contato com essa concepção e, posteriormente, emoção de alegria, quando passam a entendê-la, ainda que minimamente. Não é tema deste artigo, debater o porquê dessa não efetivação, mas pensamos que essa é uma interessante questão de pesquisa.

Na verdade, na prática, o que vemos, de norte a sul do Brasil, independentemente de estar em questão a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos de idade ou não, ainda é o predomínio de duas concepções equivocadas, categorizadas por Kramer na década de 1980, quando a educação infantil ainda fazia parte da assistência social e era denominada de pré-escolar: a *concepção preparatória* e a *concepção romântica*. Tais tendências, como denominou Kramer (1982), ainda subsistem e estão intimamente relacionadas às concepções de criança e infância e a relação entre adultos e crianças. Essas concepções orientam as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em todo o país e são traduzidas nas formas de organização do espaço-tempo, relações e atividades nas escolas da infância.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPADORA

Como frisamos, anteriormente, nos últimos 30 anos construiu-se no Brasil, em termos de discurso acadêmico e de base legal, uma concepção de educação infantil que concebe a criança como sujeito de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que reconhece as instituições de educação infantil como os ambientes propícios para as crianças viverem seus tempos de infância de forma plena. Desse modo, no momento, em que discutimos e

pensamos formas de operacionalizar a universalização da pré-escola no Brasil, é mister que no bojo desse movimento queiramos também universalizar a concepção que construímos e acreditamos, de modo a promover avanços na qualidade da educação infantil brasileira. No entanto, sabemos que dificilmente conseguiremos tal intento. Diversos fatores, dentre os quais, a falta de investimento público na área, as péssimas condições do trabalho docente em creches e pré-escolas, conforme apontado por Vieira e Oliveira (2013), o esvaziamento teórico, a fragilização dos cursos de formação inicial, que se tornam cada vez mais generalistas e a pouca, descontínua e muitas vezes, incoerente oferta de cursos de formação continuada dificultam a concretização desse objetivo.

De outro modo, apesar das dificuldades para a implementação dessa concepção, pensamos que devemos lutar para que ela se torne realidade em nosso país no mais breve espaço de tempo. Vislumbramos dois importantes instrumentos de luta para essa efetivação: 1. A divulgação e implementação dos marcos legais já conquistados para a educação infantil brasileira, nos quais essa concepção, notadamente, ocupa um lugar central e 2. A solidificação da base científica da concepção. É nessa perspectiva que este texto se situa. Almejamos analisar contribuições da teoria histórico-cultural para o fortalecimento da concepção de educação infantil que construímos nos últimos trinta anos no nosso país e que queremos que se universalize juntamente com a pré-escola. Faremos isso por meio de uma discussão articulada com resultados de um estudo sobre um curso de formação continuada de professores de educação infantil fundamentado nessa abordagem teórica.

Diferente de vários autores da psicologia, sociologia e demais ciências humanas, que elaboraram suas teorias sem estabelecer uma relação com a educação, Vigotski colocou a educação no próprio núcleo teórico da psicologia histórico-cultural. Desse modo, essa abordagem teórica que projeta-se para o futuro como uma ciência do “novo homem” (VIGOTSKI, 1991a, p. 406), não precisa extrair as implicações pedagógicas como fazem as demais teorias, uma vez que elas já estão em seu interior e podem fornecer as bases para uma educação comprometida com a formação de um novo homem para uma nova sociedade. Foi nesse sentido que Vigotski (1991b) afirmou que em seu sistema teórico, “a educação é a primeira palavra que se menciona” (144).

Para a teoria histórico-cultural, a educação tem um caráter mais geral e mais amplo e implica no processo de formação humana ou humanização. O foco desse processo é o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, a formação

das funções psicológicas superiores, de modo que cada pessoa desenvolva o máximo de suas qualidades e não as mínimas. A escola promove o desenvolvimento do psiquismo à medida que age sobre as funções psicológicas superiores (pensamento verbal, linguagem oral, memória voluntária, atenção voluntária, afetos, linguagem escrita, inteligência, imaginação, entre outras) de seus alunos. Isso foge da identificação estreita da educação com a escolarização no sentido de preparação para a própria escola com vistas à obtenção de um melhor desempenho escolar.

Nesse sentido, a contribuição da teoria histórico-cultural para a educação e, conseqüentemente, para a educação infantil, não pode ser vista como algo pontual, como por exemplo algum conceito ou conceitos isolados que possam ser utilizados para compreender ou tentar solucionar algum problema na educação. Essa contribuição envolve uma concepção de ser humano e seu processo de humanização, o que, na visão de Saviani (1983), requer uma revisão profunda, radical e de conjunto na educação.

Em consonância com o artigo 7º as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a teoria histórico-cultural acredita que as práticas pedagógicas constituem sujeitos. Desse modo, ao nos propormos educar crianças, cabe-nos perguntar, que sujeitos queremos ajudar a construir com as nossas práticas pedagógicas. Essa clareza teórica sobre os fins da educação infantil nos permite romper com a concepção preparatória, cujos fins são preparar para a própria escola e com a concepção romântica, que postula a mínima intervenção pedagógica no processo de humanização das crianças, uma vez que estas já seriam naturalmente poderosas e competentes.

Tal objetivo não se liga a áreas de conhecimento pensadas isoladamente, mas às experiências vividas pela criança com toda a sua integralidade, como um processo de relação entre as experiências e saberes que ela já construiu e a cultura, entendida como o conjunto de todas as produções humanas, envolvendo elementos físicos e simbólicos. Nessa perspectiva, é muito claro o que deve ser o currículo da educação infantil – o encontro da criança com a cultura (a ciência, a arte, a tecnologia, o meio-ambiente) para que ela se aproprie desses elementos e construa suas máximas qualidades humanas.

Mas como promover esse encontro da criança com a cultura por meio do currículo, que práticas organizar para que ela se constitua como um sujeito ético, estético e político, conforme propõem as Diretrizes para a Educação Infantil, em seu artigo 6º? Outra categoria da perspectiva histórico-cultural nos permite essa compreensão é o conceito de “atividade guia” Fiel ao fundamento

máximo de sua teoria, Vigotski (1994) afirma que a infância é histórico e cultural, ou seja, podemos falar da existência de “infâncias” no plural, de acordo com a inserção histórica e cultural da criança, no entanto, dialeticamente, também existe a “infância” no singular, enquanto ciclo de vida. Nesse período de vida, o ser humano interage com o mundo e aprende de uma forma bastante peculiar. Desse modo, o trabalho pedagógico na educação infantil será mais adequado se levar em conta as atividades típicas de uma determinada idade – a atividades guias, aquelas que guiam o processo de humanização da criança em uma determinada etapa da vida, gerando neoformações.

O conceito de *obutchenie* é outro construto teórico formulado por Vigotski que pode contribuir para a consolidação de uma educação infantil que respeite a infância e promova o desenvolvimento das crianças. Conforme observou Prestes (2012) trata-se de um processo de mão dupla, que envolve dialeticamente o professor e a criança, na qual o professor atua como organizador do ambiente social de humanização da criança.

O conceito de “zona de desenvolvimento iminente”, que traduz complementa e concretiza o conceito de *obutchenie*, aponta para a possibilidade e a necessidade do trabalho cooperativo entre o professor e suas crianças ou entre as próprias crianças, superando tanto a educação centrada no professor como a educação centrada na criança. Ao assumir essa ideia, o professor passa a ver a criança como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender, que é sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e a ver a si próprio como um intelectual que estuda, planeja, reflete e redimensiona a sua prática.

Acreditamos essas contribuições da teoria histórico-cultural, aqui apontadas, podem contribuir para o fortalecimento e consolidação da concepção de educação infantil que queremos ver universalizada juntamente com a pré-escola no Brasil, mas isso só será possível se os professores se apropriarem e derem vida à essa concepção. A nosso ver, os cursos de formação continuada de professores representam excelentes espaços para atingirmos esse objetivo.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FUNDAMENTADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: EM FOCO O FORTALECIMENTO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil apresenta peculiaridades que exige dos profissionais que nela atuam uma sólida formação teórico-prática acerca da criança de zero até seis anos de idade. A concepção de educação infantil discutida e de certa forma, acordada, academicamente no Brasil, que, a nosso ver, pode ser aprimorada com as contribuições da teoria histórico-cultural, oferece essa clareza teórico-prática aos professores da educação infantil, mas, como já discutimos aqui, somente uma minoria desses professores conhece essa concepção e a toma como fundamento de seu trabalho pedagógico. Várias são as causas que podem ser apontadas como originárias desse problema. Pensamos que a ausência de formação ou a baixa qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação infantil pode ser apontada como uma das causas principais.

Historicamente, a formação desses profissionais vinha se dando em nível de ensino médio ou em treinamentos pontuais promovidos por instituições e órgãos governamentais, os quais muitas vezes se resumiam a repetição de técnicas e ênfase em conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos nas crianças. A formação em nível superior é algo muito recente e também muito restrita. Estudos mostram que os currículos dos cursos de Pedagogia ainda não dão o devido destaque à educação infantil e muitos pedagogos se formam sem ter clareza de como atuar nessa área específica. Além disso, o conhecimento científico sobre a educação de crianças em ambientes coletivos de educação da infância é uma construção recente.

Todos esses fatos convergem para que esses profissionais, muitas vezes, não conheçam a educação infantil e com isso, não tenham condições de refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas junto às crianças e efetuar as mudanças necessárias. É nesse sentido, que a formação continuada exerce um papel fundamental no processo de universalização da pré-escola. Se queremos universalizar a pré-escola e juntamente com ela a concepção construída nos últimos 30 anos em nosso país, que considera a educação infantil o lugar das infâncias e das crianças, além da formação inicial, precisamos formar continuamente e permanentemente os professores que já estão atuando nas turmas de pré-escola nos diferentes municípios brasileiros.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir um estudo realizado com professores participantes de um curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento fundamentado na teoria histórico-cultural, em dois sistemas municipais de ensino do estado do Pará, no qual se investigou as contribuições das categorias centrais desse sistema teórico para a compreensão do trabalho educativo na educação infantil, especialmente, na pré-escola.

A GÊNESE DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

No segundo semestre de 2009, com o término do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), no contexto de ações articuladas fomentadas pelo governo federal, registradas no Plano Nacional de Educação - PNE (2001), o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria da Educação Básica (SEB), convocou um grupo de especialistas e pesquisadores da área da educação infantil de diferentes universidades federais, para a elaboração de uma “Política Nacional de Formação Professores da Educação Infantil”. Desse grupo de trabalho, do qual uma de nós participou na condição de convidada especialista/pesquisadora na área de formação de professores da educação infantil, culminou a criação de um curso de especialização em educação infantil e, posteriormente, três cursos de aperfeiçoamento, a saber: “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, “Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil” e “Educação Infantil, infâncias e arte”, todos eles totalmente financiados pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB), com apoio e acompanhamento da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC.

A partir de 2010, as universidades federais passaram a oferecer os cursos aos municípios dos estados onde estão localizadas. No primeiro semestre de 2013, a Universidade Federal do Pará (UFPA), que já ofertava o curso de especialização em educação infantil, desde o ano de 2010, firmou convênio com o Ministério da Educação para ofertar também os cursos de aperfeiçoamento, tendo uma de nós como coordenadora. Dentre as três propostas de curso de aperfeiçoamento disponibilizadas pelo Ministério da Educação, aqui já mencionadas, optamos pela oferta do curso intitulado “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil” em 05 (cinco) municípios paraenses, com a expansão em 2014 para 09 (nove) municípios. A nossa opção por esse curso se deu pelo fato dele

possibilitar uma maior integralidade do processo educativo próprio da educação infantil em comparação com os outros dois cursos, cujas ênfases recaíam, respectivamente, em diferentes campos de experiência e nas artes.

A ESTRUTURA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO “CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

De acordo com a proposição da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, o curso de aperfeiçoamento “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil” tem como público alvo, professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino dos municípios brasileiros e foi criado com o objetivo de elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica desses profissionais, a partir de subsídios teóricos e metodológicos que permitam o aprofundamento nos conhecimentos da área. O curso é ofertado por meio de atividades coletivas presenciais, totalizando uma carga horária de 180h, dividido em dois módulos intitulados, respectivamente: “Infâncias e educação infantil”, com carga horária de 60h e “Currículo, planejamento e ação pedagógica”, com carga horária de 120 horas.

Certas da essencialidade da teoria no processo de formação inicial e continuada de professores e em consonância com a ideia de que, nós, professores, somos intelectuais com autonomia para pensar a educação, ao recebermos do Ministério da Educação a proposta de ementa dos dois módulos que compunham o curso, tomamos a decisão de organizá-lo tendo como referência básica a teoria histórico-cultural, por razões já explicitadas neste texto. Elegemos então o tema “educação infantil humanizadora” como eixo do curso e organizamos todas as disciplinas, seis ao total, formando um todo lógico e coerente, que possibilitasse aos/às professores/as em formação, a compreensão da natureza e especificidade do trabalho pedagógico da educação infantil. Os limites deste texto não nos permitem discutir as disciplinas e suas formas de operacionalização no fluxo do curso, tema que será alvo de novas publicações, mas para efeito de informação ao leitor, apresentamos, brevemente, a forma como organizamos cada módulo. O módulo I – “Infâncias e educação infantil”, com carga horária de 60h, foi formado por duas disciplinas e suas respectivas carga horária: “História da infância e políticas públicas para a Educação Infantil” (15h) e “Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero até seis anos e implicações para o

trabalho docente em creches e pré-escolas” (45h) e o módulo II – “Currículo, planejamento e ação pedagógica”, com carga horária de 120 horas, foi formado por quatro disciplinas e suas respectivas carga horária: “Proposta pedagógica e currículo da Educação Infantil” (45 h), “Documentação pedagógica” (30h) “Espaços, tempos, relações e atividades na Educação Infantil” (30h) e “Relatos de práticas” (15h).

O curso foi ofertado em nove municípios paraenses, no período de 2013 a 2015, tendo como participantes cerca de 400 profissionais da educação infantil, entre gestores, técnicos e professores. Destes, cerca de 300 profissionais atuavam na pré-escola.

O ESTUDO: SEUS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo, 06 (seis) professoras de turmas de pré-escola de dois municípios paraenses, que participaram no ano de 2014 do curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil, sendo 03 (três) professoras ligadas à rede pública do município de Ananindeua – Pará e 03 (três) professoras ligadas à rede pública do município de Castanhal – Pará. Para manter o anonimato das escolas e das professoras, denominaremos as escolas de escola A e escola B e utilizaremos números para identificar as respectivas professoras. Desse modo, as professoras ligadas à rede municipal de Ananindeua receberam a numeração de 1 a 3 e as professoras ligadas à rede municipal de Castanhal receberam a numeração de 4 a 6. Todas as seis professoras eram pedagogas, sendo que duas delas possuíam especialização em psicopedagogia. Duas professoras haviam realizado a formação inicial em universidades públicas e quatro em instituições particulares.

PROCEDIMENTOS DA COLETA DE INFORMAÇÕES

A coleta de informações foi realizada por meio da utilização de um questionário elaborado e aplicado pelas pesquisadoras às seis professoras participantes, durante os meses de setembro e outubro de 2014. O questionário era composto de cinco questões abertas, a saber: 1. Como você concebia a educação infantil antes de sua participação no curso? 2. Como era sua prática pedagógica como professora de educação infantil antes de sua entrada no curso? 3. Quais foram as ideias e conceitos que você aprendeu no curso? 4. Como essas ideias e conceitos contribuíram para a ressignificação de suas ideias e conceitos com relação à concepção de educação infantil? 5. Como essas ideias e conceitos contribuíram para as mudanças na sua prática pedagógica?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas às perguntas do questionário foram transcritas e organizadas em 05 (cinco) categorias: 1. A prática pedagógica das professoras do curso; 2. Conceitos e ideias aprendidos; 3. Mudanças nas ideias e conceitos das professoras; 4. Principais mudanças nas ideias e conceitos das professoras com relação à concepção de educação infantil e 5. Principais mudanças na prática pedagógica das professoras a partir da internalização das ideias e conceitos aprendidos no curso.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES DA PARTICIPAÇÃO NO CURSO

A primeira pergunta formulada às professoras diz respeito à concepção de educação infantil que elas tinham antes da participação no curso de aperfeiçoamento. Dentre as seis professoras, três responderam que compreendiam a educação infantil como uma preparação para o ensino fundamental. Duas afirmaram que antes do curso, pensavam que o objetivo da educação infantil era cuidar e organizar brincadeiras diversas com as crianças. Uma professora afirmou que já compreendia que a função da educação infantil era cuidar e educar a criança.

Três das seis professoras afirmaram que, antes do curso, não atribuíam muito valor à educação infantil e tudo o que queriam era atuar como professoras do ensino fundamental, onde “verdadeiramente” ensinariam as crianças por meio de aulas de diferentes disciplinas. As professoras viam o trabalho docente na educação infantil como um aprendizado, uma espécie de estágio, onde “cuidariam” das crianças para, posteriormente, atuarem como docentes do ensino fundamental.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ANTES DA PARTICIPAÇÃO NO CURSO

Ao serem perguntadas como eram suas práticas, antes de participarem do curso de aperfeiçoamento, todas as seis professoras afirmaram que não compreendiam o trabalho que realizavam e suas práticas eram geralmente baseadas em atividades tiradas de livros didáticos ou criadas por elas, mas sem saber muito bem para que as realizavam. Três das seis professoras afirmaram que tinham atuado, anteriormente, no ensino fundamental e organizavam o trabalho pedagógico na educação infantil da mesma forma que organizavam nessa etapa da educação básica, com lições para tirar do quadro, cópias, atividades de reconhecimento de letras do alfabeto e dever de casa, entre

outros. Uma das professoras, que também atuava no ensino fundamental e participava do Programa do governo federal “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa”, respondeu que tentava aplicar na educação infantil o que aprendia nas formações desse Programa, mas que não alcançava os resultados esperados.

Três professoras afirmaram que planejavam as atividades a serem realizadas com a turma sem ouvir as crianças, pois achavam que essa era uma atribuição exclusiva dos docentes. Uma professora respondeu que não planejava o trabalho a ser realizado com as crianças. Ao chegar à escola, perguntava o que as crianças estavam com vontade de fazer e organizava essas atividades. Duas professoras responderam que organizavam as suas práticas por meio de aulas a serem dadas as crianças sobre letras, números, cores e coordenadora motora fina.

CONCEITOS E IDEIAS APRENDIDOS NO CURSO

Ao serem interrogadas acerca das ideias e conceitos aprendidos no curso, as seis professoras foram unânimes em afirmar que o principal conceito aprendido foi o de “humanização”. Todas responderam que ao participarem das aulas do curso, lerem os textos e assistirem aos vídeos passaram a compreender que ninguém nasce pronto, que o ser humano se forma enquanto humano e o papel da educação infantil é contribuir para o processo de formação das qualidades humanas nas crianças, cuja base é formada na infância.

Aprendi que o objetivo da educação infantil é humanizar a criança. Mas o que é humanizar? É promover o desenvolvimento integral da criança. Como eu faço isso? Organizando o ambiente pra criança aprender. (Professora 2)

Os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento foram citados por quatro professoras. Duas professoras afirmaram que no curso, por meio das várias disciplinas, aprenderam que o processo de aprendizagem é anterior ao processo de desenvolvimento e que se quisermos que uma criança se desenvolva, não devemos “focar no desenvolvimento, mas organizar o ensino para que a criança aprenda e aquilo que ela aprender virará desenvolvimento pra ela”. (Professora 1). “Aprendi que desenvolvimento integral só vai

acontecer se houver aprendizagem. E para haver aprendizagem, a criança precisa ser ativa no processo”. (Professora 4)

Outra professora também falou do processo ensino-aprendizagem – desenvolvimento, mas focando no professor, tomando como exemplo o seu próprio processo de formação:

Esse processo acontece com a formação também. Os professores passam por isso. Um professor também aprende e se desenvolve com o seu trabalho. Eu aprendi e me desenvolvi nesse curso. (Professora 5).

A mesma professora comentou que no curso aprendeu a diferença entre ensino e aprendizagem e que o ensino organizado para a criança apresenta as suas peculiaridades, assim como o modo da criança aprender também é diferenciado.

Aprendi que o processo de ensino é diferente do processo de aprendizagem e que o jeito da criança aprender é bem diferente do adulto, por isso, o jeito de organizar o ensino também deve ser diferente. O adulto aprende na aula. A criança nas interações, nas brincadeiras. Aprendi que eu como professora não posso tirar a atividade da criança. A criança é ativa na sua aprendizagem. Na educação infantil o professor ensina conversando com a criança, interagindo com ela e não explicando no quadro”. (Professora 5)

Outro conceito citado por três professoras foi o de “atividade guia”.

Eu nunca tinha ouvido falar em atividade guia. Não tinha noção do que era isso. Agora sei que o desenvolvimento vem da aprendizagem e que em cada idade existe uma atividade que guia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O bebê, até um ano e meio, a atividade guia é a comunicação emocional. A criança de um ano e meio a três anos é a manipulação das coisas e dos três aos seis anos é a brincadeira. (Professora 6)

Duas professoras responderam que no curso aprenderam que a educação infantil tem um currículo e em que consiste esse currículo de acordo com que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Eu não sabia que a educação infantil tinha currículo e que currículo é o encontro da criança com tudo o que os produziram,

chamado cultura. Eu achava que eu devia ensinar as letras, os números, as cores. No curso estudei as Diretrizes Curriculares e agora sei que a educação infantil tem um currículo. Agora sei que eu devo aproveitar tudo o que as crianças já sabem quando chegam na escola e ampliar os seus conhecimentos e saberes. (Professora 1)

Duas professoras afirmaram que um conceito muito importante aprendido no curso foi o de “documentação pedagógica”.

Eu não sabia que precisava registrar o meu trabalho. Ninguém tinha chamado a minha atenção pra isso, pro valor da documentação e do registro. Agora eu sei o valor da documentação e no curso também aprendi as técnicas de como documentar o trabalho que realizo com as crianças. (Professora 3)

Uma professora respondeu que no curso se debruçou a pensar sobre o papel da educação e da escola. Para que educamos na escola da infância? Qual o papel da escola? Qual o papel da educação infantil? Isso as possibilitou refletirem sempre no sentido de aperfeiçoar as suas práticas. Outra professora afirmou que no curso compreendeu o papel da escola da infância na vida e na formação das personalidades das crianças.

As seis professoras citaram vários outros conceitos e ideias aprendidos durante o curso, que os limites deste texto não nos permitem comentar. Dentre eles, podemos destacar os conceitos de: criança, infância, educação infantil, cultura, funções psicológicas superiores, brincadeira, protagonismo compartilhado, registros de práticas, campos de experiências e vivências.

PRINCIPAIS MUDANÇAS NAS IDEIAS E CONCEITOS DAS PROFESSORAS COM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Perguntamos às professoras se as ideias e conceitos aprendidos no curso provocaram mudanças nas ideias e conceitos relacionados à educação infantil que elas tinham até aquele momento. As seis professoras afirmaram que o curso provocou uma mudança muito grande em suas ideias e conceitos e citaram algumas dessas mudanças.

Quatro professoras afirmaram que as ideias e conceitos estudados no curso contribuíram para que mudassem a concepção de criança que tinham até

então, principalmente no que diz respeito à forma como a criança aprende e se desenvolve, ao papel ativo que ela desempenha nesse processo.

No curso eu mudei a minha ideia sobre como as pessoas, as crianças aprendem. Eu achava que tinha criança inteligente e criança não inteligente. Criança esperta e criança boba. Hoje eu sei que todas as formas de desenvolvimento dependem dos processos de conhecimento que a criança vivencia, de suas vivências. Por isso, agora, enriqueço as experiências delas e deixo elas se expressarem. Apresento sempre coisas novas pra elas. (Professora 4)

Três das seis professoras afirmaram que mudaram as ideias que tinham acerca do processo da relação da criança com a leitura e a escrita.

Eu sempre digo para as minhas colegas lá na escola que aconteceu uma revolução na minha cabeça. Eu vivia mandando as crianças cobrirem as letras, tirarem do quadro. Quando eu não passava uma atividade parece que eu não tinha dado aula naquele dia. Hoje, o meu trabalho é outro e as crianças estão mais felizes. Elas escrevem, registram, se expressam e eu anoto. Como a professora falou lá no curso, eu sou a escriba das crianças. As técnicas do Freinet que eu aprendi, eu faço com elas. Livro da vida, tudo isso. (Professora 1).

Duas professoras citaram mudanças na maneira de conceber a brincadeira.

Eu achava que as crianças na escola só podiam brincar naquilo que eu organizava pra elas. Então vivia inventando jogo de memória, baralho, para elas aprenderem a cores, as formas. Eu não tinha noção do valor da brincadeira de faz de conta. Pra mim isso era uma coisa menor. Agora, eu até fico admirada vendo como as crianças ficam felizes quando estão brincando. Às vezes, eu até brinco com elas. (Professora 6)

PRINCIPAIS MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS A PARTIR DA INTERNALIZAÇÃO DAS IDEIAS E CONCEITOS APRENDIDOS NO CURSO

Ao serem perguntadas sobre quais foram as principais mudanças que ocorreram em suas práticas pedagógicas após participarem do curso, as seis professoras responderam de forma bem diferenciada, mas em todas as falas percebemos que as mudanças foram positivas.

As professoras foram unânimes em afirmar que a principal mudança foi compreenderem que a educação infantil é diferente do ensino fundamental e que a forma de organizarem o trabalho pedagógico na educação infantil é peculiar.

Eu agora sei como fazer o meu trabalho. Aprendi a planejar, organizar vivências com as crianças, refletir sobre o trabalho que realizo com elas. Agora organizo o tempo, o espaço, as brincadeiras com as crianças. Trago mapas, globos, livros, revistas, brinquedos, sucatas, folhas. (Professora 2)

Todas afirmaram que o curso ensejou mudanças profundas em suas práticas pedagógicas como professoras da educação infantil, desde o planejamento das atividades, a maneira de organização do espaço, tempos relações, até a documentação do trabalho realizado com as crianças.

É incrível como um curso muda a cabeça da gente. Eu não dava valor pro meu trabalho. Não registrava o que eu fazia. Não refletia sobre o que eu fazia. Agora eu entendo tudo diferente. Eu anoto tudo, eu tiro foto, eu guardo tudo. (Professora 1)

Pelos resultados aqui apresentados, podemos verificar as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas das professoras que atuam na pré-escola, a partir de suas participações no curso de aperfeiçoamento em educação infantil. Vimos que as seis professoras não conheciam essa área específica e algumas organizavam seus trabalhos pedagógicos nos moldes do ensino fundamental, o que tem sido comum no Brasil e em muitas partes do mundo, em virtude da história da educação das crianças pequenas ser ainda muito recente, algo em torno de um pouco mais de cem anos e as pesquisas sobre como elas aprendem e se desenvolvem em espaços coletivos de educação da infância serem ainda mais recentes.

Ao participarem do curso, as professoras modificaram as concepções que tinham sobre criança, infância, educação infantil, escrita, brincadeira, entre outras e formaram novas concepções que as possibilitaram uma melhor compreensão dos fins da educação infantil e da forma de organizar o trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica. O leque de conceitos e ideias próprios da teoria histórico-cultural, aprendidos no curso, como por exemplo, humanização, relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento, atividade guia, papel do professor, currículo, campos de experiências, documentação pedagógica, brincadeira, entre outros, contribuiu para que as professoras pudessem traduzir a teoria na prática e compreender melhor o trabalho que

realizam. Além disso, ao planejarem, organizarem vivências com as crianças, documentarem e refletirem sobre o trabalho que realizavam também aprenderam a fazer a teoria, tornando-se intelectuais de suas próprias práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, foi aprovada em meio a críticas, dissensos e contestações. Na época de sua aprovação eram poucos os educadores e estudiosos favoráveis a essa ideia. Alguns chegaram a ver essa medida como uma “tragédia anunciada”. Hoje, no ano de 2016, prazo final para a sua implementação, pensamos que essa discussão não mais procede. O que precisamos é lutar para viabilizá-la, garantindo a universalização de uma pré-escola de qualidade referenciada em que todas as crianças brasileiras tenham enormes motivos para frequentá-la e valer-se dela.

Sabemos que são muitos os desafios impostos à ampliação da oferta e garantia dessa qualidade. Uma das maiores dificuldades é, sem dúvida, universalizá-la garantindo a concepção de educação infantil construída nos últimos trinta anos em nosso país, que considera a educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, como o lugar por excelência das crianças e de suas infâncias. Acreditamos que isso só será possível por meio da implementação de políticas de formação inicial e continuada dos professores.

É nesse sentido que se insere este texto que se propôs analisar contribuições da teoria histórico-cultural para a implementação da obrigatoriedade da pré-escola. Esse intento se justifica pelo fato dessa abordagem teórica ter se constituído, nos últimos anos, em diversos países, como uma referência importante para educação e de modo particular para educação infantil.

Atualmente, a maior parte dos cursos de formação de professores da educação infantil não dá conta da especificidade da infância e da complexidade do trabalho pedagógico próprio dessa área. Muitos cursos são marcados pela esvaziamentos teóricos e fragilizações da formação por conta dos generalismos, descontinuidades e incoerências. No que tange à formação continuada, percebemos que a maior parte dos cursos não consegue reunir teoria e prática. Alguns priorizam as técnicas, o “como fazer” e “viciam” os professores a ficarem esperando receitas prontas para utilizá-las em seus trabalhos. Outros ficam no nível do discurso e não mostram concretamente como os professores podem se valer dos conceitos e ideias estudados. A nosso

ver, tais cursos são incapazes de promover a autonomia e o trabalho criativo dos professores da educação infantil.

O projeto de formação continuada de professores aqui relatado e analisado, é uma experiência pequena, simples, mas sinaliza um caminho – Se quisermos trabalhar no sentido da ampliação da escolaridade obrigatória do Brasil, universalizando a pré-escola, precisamos dentre outras medidas, organizar um forte e amplo programa de formação continuada professores com solidez teórico-prática, que possibilite ao/à professor/a da educação infantil compreender o seu papel como organizador do ambiente educativo que possibilitará à criança da pré-escola, pela sua própria experiência educativa, formar as suas qualidades humanas.

Acreditamos que uma sólida formação teórico-prática, da forma como ocorreu no curso de aperfeiçoamento em educação infantil “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na educação infantil”, fundamentado na teoria histórico-cultural, oferece elementos que permitem aos professores da pré-escola compreenderem a complexidade do ensinar e do aprender, na perspectiva da construção de uma escola da infância que garanta à criança o direito de ser criança e de viver a sua infância, sem, no entanto, negar-lhe o direito inalienável ao acesso à cultura para que possa constituir-se como um ser humano em toda a sua inteireza e plenitude, desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009b.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 4ª ed., 1982.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: **Reunião Anual da ANPED, 32.**, 2009, Caxambu/MG. Caxambu: ANPED, 2009. (Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos).

_____. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

VIEIRA, Lívia Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. In: **Retratos da escola, v.5, n.9**, p. 245-262, jul-dez.2011.

_____. & OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 maio/ago. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: _____. **Obras Escogidas I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991a. p. 257-413.

_____. Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza basados en la psicología”. In: _____. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991b. p. 143-162.

_____. The problem of the cultural development of the child. In: _____.
The Vygotsky reader. Edited by René van der Veer and Jaan Valsiner.
Oxford: Cambridge: Blackwell, 1994. p. 57-72.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In:
Obras Escogidas III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. p. 139-168.

Recebido em janeiro de 2016
Aprovado em março de 2016