

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CALIMA DE OLIVEIRA TOLOTTI

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

ERECHIM
2023

CALIMA DE OLIVEIRA TOLOTTI

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lidiane Limana Puiati Pagliarin

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tolotti, Calima de Oliveira
A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
/ Calima de Oliveira Tolotti. -- 2023.
122 f.:il.

Orientadora: Doutora Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Teoria Histórico-Cultural. 4. Formação de professores.
I. Pagliarin, Lidiane Limana Puiati, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CALIMA DE OLIVEIRA TOLOTTI

**A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 16/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin
Orientadora

Profa. Dra. Maria Regina Johann
Avaliadora

Profa. Dra. Adriana Salete Loss
Avaliadora

Dedico esta dissertação para todos os profissionais da Educação Infantil que, assim como eu, acreditam que essa fase é uma das mais relevantes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. E para todos os professores que se interessam em pensar a respeito das infâncias e da docência.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Fronteira Sul, pela oportunidade de frequentar o Mestrado Profissional de Educação em uma Universidade pública e de qualidade, por se tornar espaço na qual os profissionais de Educação Básica têm oportunidade ímpar de ampliar seus conhecimentos e avançar na busca da efetivação de ideias de educação igualitária e de qualidade para todos.

Aos professores do PPGE pelos ensinamentos e pelo compartilhamento de suas experiências profissionais que muito contribuíram para minha formação profissional e acadêmica, em especial a minha orientadora Prof.^a Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin pela caminhada que trilhamos juntas nessa jornada, sempre me instigando a buscar os melhores caminhos para alcançar nossos objetivos. Sempre com calma e serenidade orientou-me, encaminhando a pesquisa para alcançar nossos objetivos.

As professoras Doutoras Adriana Loss e Maria Regina Johann, pelas suas importantes contribuições com suas sugestões e apontamentos coerentes realizados na banca de qualificação do projeto, as quais impulsionaram muitos avanços e refletiram positivamente na escrita da tese de dissertação. Registro minha profunda admiração e gratidão!

Aos colegas de Mestrado, Fernanda, Jocieli e Paulo, obrigada pelas experiências que compartilharam, pelas caronas, pelos incentivos e pelos exemplos de vida que cada um carrega consigo que me ensinaram e me impulsionaram nos dias difíceis desta caminhada.

Agradeço ao meu amado esposo Marcelo por me impulsionar a ir além, e ser meu incentivador na busca de meus sonhos, à minha filha Mariana, que ainda pequena me incentivando todos os dias a fim de que eu me tornasse forte e corajosa.

À minha mãe Teresa e minha irmãs, Carolina e Carla, por acreditarem na minha capacidade e serem minhas maiores incentivadoras sempre orando por mim e pelo meu sucesso.

Aos meus sogros Marlene, Danilo, obrigada por me darem suporte para continuar e incentivo para me empenhar ao máximo aos estudos enquanto cuidavam da Mariana para que eu frequentasse o curso de mestrado.

Gratidão a Deus, meu refúgio minha fortaleza que não permitiu que eu desistisse ou parasse no meio do caminho. Obrigada senhor, por me guiar, por me proteger, colocar as pessoas que me ajudaram a findar mais essa etapa.

RESUMO

O propósito da pesquisa consiste em examinar as possibilidades e restrições quando se trata de implementar práticas pedagógicas na Educação Infantil, levando em consideração a perspectiva histórico-cultural. Essa investigação está inserida em uma pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Educação da UFFS- campus Erechim e tem como problema de pesquisa: como a teoria histórico-cultural pode contribuir para a construção de conhecimentos na Educação Infantil a partir da formação docente? A pesquisa é de natureza qualitativa e se estrutura em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica, a partir da pesquisa-ação. A coleta de dados junto aos participantes foi conduzida por meio de formulários on-line via *Google*. Além dos questionários, foram utilizados como fontes de pesquisa os Projetos Político Pedagógicos de ambas as escolas. Os participantes convidados foram professores da Educação Infantil de duas escolas que atendem crianças de (4) quatro e (5) cinco anos localizadas no município de Panambi/RS. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A pesquisa desenvolveu, como produto, uma pesquisa-intervenção, em que foram organizados três (3) encontros de formação continuada por meio de grupo de estudos pela plataforma *Google Meet e Webex*, com três (3) professoras participantes convidadas que realizaram estudos a partir da base teórica histórico-cultural, buscando por meio desses estudos estabelecer relações entre a teoria e as práticas pedagógicas, as quais auxiliaram no apontamento de perspectivas positivas e/ou possíveis limitações para desenvolver a teoria histórico-cultural em distintas escolas e contextos sociais. Dessa forma, a pesquisadora trabalhou mediando os conflitos e as indagações, contribuindo para que as crianças pudessem elevar seus níveis de construção de conhecimentos científicos, estabelecendo elos com seus conhecimentos empíricos e dos colegas, pois aprenderam, com o outro e por meio de suas vivências, a ouvir, a entender as diferenças e as semelhanças que cada um traz consigo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Teoria histórico-cultural. Formação de professores.

ABSTRACT

The purpose of the research is to examine the possibilities and restrictions when it comes to implementing pedagogical practices in Early Childhood Education, taking into account the historical-cultural perspective. This investigation is part of research on the Professional Master's in Education course at UFFS - Erechim campus and its research problem is: how can historical-cultural theory contribute to the construction of knowledge in Early Childhood Education based on teaching qualification? The research is qualitative in nature and is structured in bibliographic review, documentary analysis and empirical research, from action-research. Data collection with the participants was conducted through online forms via *Google*. In addition to the questionnaires, the Political Pedagogical Projects of both schools were used as sources of research. The invited participants were teachers of Early Childhood Education from two schools that serve children of (4) four and (5) five years old located in the municipality of Panambi/RS. Data were analyzed based on Content Analysis (BARDIN, 1977). As the research developed, as a product, an intervention-research, in which three (3) meetings of continuing education were organized through a study group by the Google Meet and Webex *platform*, with three (3) invited participating professors who conducted studies from the historical-cultural theoretical basis, seeking through these studies to establish relations between theory and pedagogical practices, which helped in the appointment of positive perspectives and/or possible limitations to develop the historical-cultural theory in different schools and social contexts. In this way, the researcher worked mediating conflicts and questions, contributing so that children could raise their levels of construction of scientific knowledge, establishing links with their empirical knowledge and that of their colleagues, because they learned, with the other and through their experiences, to listen, to understand the differences and similarities that each one brings with them.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Practices. Historical-Cultural Theory. Teacher formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cinco campo de experiências que devem ser trabalhados na Educação Infantil.....	25
Figura 2 - Fluxograma referente ao caminho metodológico desta investigação	61
Figura 3 - Formação continuada de professores a partir da teoria histórico-cultural	66
Figura 4 - Localização do município de Panambi no estado do Rio Grande do Sul	69
Figura 5 - Reflexão e concepção sobre a teoria histórico-cultural das professoras.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AOE	Atividade Orientada de Ensino
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação Continuada Base Nacional Comum Para a Formação Continuada
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MGAD	Modos Generalizados de Ação Docente
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEIS	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SRM	Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
Undime	União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS	19
3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3.1 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA, JOGO DE PAPÉIS E A ATIVIDADE PRINCIPAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL	42
5 ESTADO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO INFANTIL, TEORIA HISTÓRICO-CULTURA, FORMAÇÃO CONTINUADA E PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	50
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS	60
6.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	61
6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	62
6.3 ESTADO DO CONHECIMENTO	62
6.4 PESQUISA-AÇÃO.....	63
6.5 CONSTRUÇÃO DOS DADOS	63
6.6 ANÁLISES DOS DADOS	65
6.7 A INTERVENÇÃO E O PRODUTO FINAL	67
7 COM QUEM ESTAMOS FALANDO?.....	69
7.1 A TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL E O DIÁLOGO ENTRE OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.....	70
7.1.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	74
7.2 AS POSSIBILIDADES E/OU LIMITAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	76
8 CONCLUSÕES.....	82
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A - Questionário Inicial.....	95
APÊNDICE B - Questionário Intermediário	97
APÊNDICE C - Questionário Final.....	98

APÊNDICE D – Quadro das análises do Estado do Conhecimento	99
---	-----------

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi motivada pelo interesse de conhecer e entender sobre o processo de educar e cuidar das crianças pequenas sob a perspectiva histórico-cultural. É perceptível que essa perspectiva apresenta fatores que podem contribuir para a construção de aprendizagens para as crianças, uma vez que as considera como construtoras de seus conhecimentos, o que as ajuda a se apropriarem de artefatos culturais e científicos, aceder a padrões estéticos e, também, a trabalhar as suas dimensões afetivas, estabelecendo relações com as experiências anteriores vividas.

Nesse sentido, buscou-se compreender a teoria histórico-cultural e as possibilidades relevantes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. As primeiras inquietações a respeito da presente temática surgiram, ainda, no processo de investigação do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2020. Nessa oportunidade, estudou-se de maneira mais aprofundada a teoria histórico-social de Lev Vygotsky e, a partir do estudo, surgiram muitas indagações referentes a como organizar, planejar e desenvolver com crianças pequenas as práticas pedagógicas sob essa perspectiva? Quais as possibilidades positivas dessa teoria para o processo de construção de sentidos, ou seja, conhecimento pelas crianças? E quais limitações em desenvolver propostas pedagógicas pautadas na teoria histórico-cultural?

Desse modo, as indagações contribuiriam para a busca de respostas como profissional da área para compreender o meu papel frente à sociedade que se está inserido e os reflexos da prática desenvolvida em sala de aula, no qual se deve considerar o contexto social em que as crianças estão inseridas. Para Vygotsky (2008), os conceitos não são isolados e estão sempre relacionados entre si, os quais resultam em interações dialéticas do homem e seu meio social, pois, o indivíduo transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas.

Assim, compreende-se a complexidade do processo de aprendizagem, visto que nesse processo estão englobados diversos fatores, os quais influenciam na constituição intelectual e social da criança na escola, os quais advêm da constituição subjetiva e singular de cada indivíduo, das ações individuais, coletivas, e de seu contexto sociocultural.

Dentre esses fatores, pode-se também elencar as práticas pedagógicas elaboradas pela professora potencializadas no processo da pesquisa, as vivências e as aprendizagens oriundas da bagagem cultural que às crianças trazem consigo, da mediação das práticas pedagógicas, em que possibilita às crianças a produzirem sentido sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, mediante a interação com outro e com o meio (SANTOS; LESSA; ARUEIRA, 2022).

Desde o nascimento, a criança encontra-se imersa em uma cultura que, ao mesmo tempo em que a modifica, será modificada por ela. Nesse sentido, a concepção Vygotskyana aborda o processo de desenvolvimento humano, como um processo de apropriação pelos sujeitos da experiência histórica e cultural. Ancoradas nesses pressupostos da constituição do sujeito, buscou-se salientar a importância da interação social para a constituição do sujeito e de sua aprendizagem (TOLOTTI, 2020).

Para Laraia (1986), todos têm lentes específicas, que usam para atribuir significados à cultura na qual se inserem, assim a cultura condiciona a visão de mundo dos homens, pois significa as coisas por meio da lente que se usa. Nesse sentido, cultura é um fator de muita relevância na interpretação, pois ela pode ser entendida como as lentes que cada sujeito usa para entrever e interpretar os objetos, significado de conceitos, ou seja, tudo depende da cultura na qual determinado sujeito está imerso. Assim, a cultura vai constituindo a sociedade que faz parte dela.

Ao encontro disso, segundo Boufleuer (1997), o ser humano aprendeu ao longo do tempo a controlar seus instintos e a possibilidade de agir e reagir de forma não estritamente aos instintos e, assim, pode-se fazer e refazer continuamente. Dessa forma, a espécie humana diferencia-se das demais espécies. Ao nascer, os indivíduos já estão inseridos na realidade histórico-cultural e social, sendo incorporados a essa experiência histórica da espécie por meio da aprendizagem. Assim, a cada geração, os conhecimentos já adquiridos são transmitidos para a seguinte, permitindo uma evolução progressiva no processo de construção de conhecimentos. Portanto, pode-se afirmar que a espécie humana se constitui pedagogicamente, e que a sociedade se configura pela capacidade de aprendizagem, a qual é desenvolvida na interação com os outros. Por meio dessa capacidade, as pessoas não apenas se adaptam à cultura, mas, interagem com ela, transformando-a e sempre adicionando algo novo (TOLOTTI, 2020).

Desse modo, Boufleuer (1997) pontua que se aprende com base nos conhecimentos que “vieram antes”, e é necessário que cada aprendiz o adote com algo novo para si, uma questão em que os educadores têm a responsabilidade de ensinar aos seus educandos a tradição histórica e cultural e os educadores têm a responsabilidade de utilizar esse conhecimento para se situarem no mundo como sujeitos históricos e fazerem com que os ensinamentos se tornem aprendizados.

A partir dessas perspectivas, ressalta-se a importância da formação de professores e da preparação para atuar com crianças da faixa etária de quatro (4) e cinco (5) anos, principalmente, para compreender as crianças como sujeitos históricos. Assim, por meio desta pesquisa busca-se problematizar sobre a formação de docentes da Educação Infantil abarcada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e suas contribuições para o processo de aprendizagem

e desenvolvimento das crianças dessa etapa de ensino. De acordo com Vygotsky (1998), o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento e, pelo fato de ser o mais experiente, pode planejar intervenções para potencializar os conhecimentos já adquiridos e servir como base para os novos conhecimentos.

Nesse contexto, entendeu-se a importância da Educação Infantil na constituição dos sujeitos, por isso a necessidade da constante formação dos professores dessa faixa etária para proporcionar possibilidades de ensino-aprendizagem significativas e potencializadoras (LIMA, 2011). Nesse sentido, a pesquisadora sentiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos voltados para a atuação de professores da Educação Infantil.

Assim, a partir da conquista da vaga no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim foi possível sanar muitas indagações e, também, surgiram novas perguntas que permeiam essa pesquisa: Como os docentes da Educação Infantil têm realizado suas formações continuadas? Será que essas formações são condizentes com a realidade social de atuação desse docente? Quais temáticas seriam fundamentais para as práticas pedagógicas na Educação Infantil? Como a professora poderá realizar as intervenções nas práticas educativas a partir das perspectivas da teoria histórico-cultural.

A partir desses questionamentos, seguiu-se em busca de possibilidades (respostas) para problemas encontrados na minha atuação profissional, bem como de colegas de trabalho atuantes na Educação Infantil.

A problemática de investigação tem como base as minhas inquietações de professora da Educação Infantil e pesquisadora por respostas sobre as contribuições que a teoria histórico-cultural pode proporcionar para o desenvolvimento/aprendizagem das crianças, estabelecendo a relação entre a presente teoria e as propostas pedagógicas organizadas, planejadas e desenvolvidas com as crianças pelas professoras participantes da pesquisa.

A escolha em investigar essa temática justifica-se por meio da relevância de um currículo que considera a realidade das crianças, possibilitando que elas se socializem entre si, brinquem, imaginem, desenvolvem-se, vivenciem práticas e que estabeleçam relações com conhecimentos já aprendidos com os novos conceitos para construção de novas aprendizagens.

Cada criança traz consigo uma “bagagem cultural” na qual se pode dizer que são conhecimentos construídos antes mesmo de frequentar a escola, aquilo que se aprendeu com interação no contexto familiar, em sua comunidade, com o mundo, ou seja, por meio da socialização. É fundamental que os professores desenvolvam seus planejamentos levando em conta os saberes das crianças, de forma a valorizar suas experiências e conhecimentos

informais. Ao partir desses saberes, o professor pode criar atividades que promovam a construção e reconstrução de novos conhecimentos. Isso possibilita um ensino mais significativo e conectado à realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz.

Diante dessas considerações, é importante reconhecer que as crianças são sujeitos de suas próprias infâncias, cada uma vinda de uma realidade única. Diante dessa diversidade de contextos, linguagens e experiências distintas, é fundamental respeitar a pluralidade de tempos na relação entre ensinantes e aprendentes. Para Sarmiento (2007, p. 23),

as culturas da infância vivem do vai e vem das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações “adultas” dominantes. As duas culturas – a especificamente infantil e as da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta.

A constituição dessas culturas infantis desses sujeitos é marcada pela sociedade que é multicultural, tecem elos de amizade com o próximo, importante para que se tenha uma reconfiguração de aprendizagem, estabelecendo relações em distintos ambientes e em constantes interações com outros sujeitos, o tempo pedagógico tem relação com a consciência e a relação que se tem com o fazer pedagógico, isso leva a pensar que o professor necessita relacionar o contexto dos sujeitos para, então, refletir no planejamento e direcionar as intencionalidades e as mediações lúdicas que serão oportunizadas neste contexto (SARMENTO, 2007).

Para Loss e Souza (2019, p. 11), “a educação infantil requer dos profissionais da educação muito estudo sobre temas como o desenvolvimento da criança, a aprendizagem, a organização de experiências e os arranjos curriculares com base no brincar e na interação”.

Considerando essas afirmativas, surgem muitos questionamentos sobre: como os professores têm oportunizado vivências que possibilitam às crianças o processo de conhecer, de expressar, de pesquisar, de interagir e de desenvolver-se interagindo e socializando com meio, com outro, e com mundo? Como o currículo concebido na escola implicará o processo de produzir sentidos, ou seja, aprendizagens? Suas culturas estão contempladas nos currículos?

Todas essas indagações perpassam a investigação a ser realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e auxiliam a constituir o principal problema desta pesquisa: como a teoria histórico-cultural pode contribuir para a construção de conhecimentos na Educação Infantil a partir da formação docente?

O objetivo geral é investigar as potencialidades e os limites para desenvolver as práticas pedagógicas na Educação Infantil sob a perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, ele foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: analisar as concepções pedagógicas assumidas nos projetos pedagógicos de escolas de Educação Infantil em que as professoras participantes da formação continuada estão vinculados; investigar como a perspectiva histórico-cultural está sendo considerada nas propostas pedagógicas das professoras que atuam nas escolas de Educação Infantil no campo do estudo; desenvolver uma proposta de formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil, considerando o estudo da perspectiva histórico-cultural.

Partindo dos pressupostos da temática, enfatizou-se a relevância de desenvolver pedagogias que entendam as crianças como seres históricos e sociais, com potencial de autoria e criatividade, mas que dependem de um adulto/professora como interlocutora das aprendizagens, do contrário não há razão para irem à escola, pois podem aprender sozinhas. Assim, discutir com profissionais de educação sobre a temática, priorizando o papel da pedagoga como a interlocutora do processo de ensino-aprendizagem e como mediadora entre a criança e os bens científicos, artísticos e culturais a partir da perspectiva histórico-cultural.

Para tanto, a pesquisa pontuou sobre a formação de professores que atuam em escolas públicas municipais da cidade de Panambi/RS, na qual trabalham e desenvolvem suas práticas com crianças na faixa etária de quatro (4) a seis (6) anos, aqui denominadas como Pré-escolar. As escolas estão localizadas em bairros distintos, uma na zona sul da cidade e outra na zona periférica. Essa escolha visa representar diferentes realidades sociais e obter mais elementos para compreender a constituição das crianças, seus valores e características próprias de acordo com o meio em que estão inseridas. Será investigado o tipo de brincadeiras, representações de faz de conta e outros aspectos relevantes para compreender a influência do ambiente na formação das crianças.

Em suma, investigou-se como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas pelas professoras de Educação Infantil das escolas Municipais públicas, escolhidas para realização da pesquisa. Assim, busca-se compreender quais as relações entre as propostas e os documentos como, por exemplo: o plano político pedagógico da escola, estabelecendo as relações entre as teorias e as práticas. Além da análise documental, procurou-se problematizar, mediante questionários, as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre criança, Educação Infantil, infância e a teoria histórico-cultural.

Para ajudar na busca de respostas para a presente pesquisa, estruturou-se a dissertação em sete capítulos, sendo que os cinco primeiros contêm o referencial teórico, o sexto capítulo

a apresentação da metodologia, o sétimo concentra os resultados da pesquisa e o oitavo as considerações finais acerca desta investigação. No primeiro capítulo, encontrou-se a introdução da pesquisa acerca dos apontamentos para nortear o leitor sobre a temática que está investigando. No segundo capítulo, discutiu-se sobre o conceito de criança e Educação Infantil presentes nos marcos legais tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A criança é entendida e conceituada como um ser histórico e social que aprende por meio de suas interações, imaginações e do mundo de faz de conta. Nesse processo, ela observa, experimenta e, na mesma medida, se apropria e constrói seus entendimentos com base nas relações estabelecidas com seus pares, adultos, entre outros. O enfoque refere-se à Educação Infantil e aos reflexos das implementações da legislação nos currículos e nas propostas a respeito das políticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

No terceiro capítulo, evidenciou-se a relevância da teoria histórico-cultural a partir dos estudos de Vygotsky (1991; 1998; 2007; 2008; 2010) dentre outros, autores relevantes à temática os quais embasaram o aporte teórico da presente pesquisa. Ressalta-se a teoria histórico-cultural no processo de aprendizagem que preza pela valorização e pelo ponto de partida para a construção de conhecimentos científicos, históricos e culturais que a criança constrói mediante suas vivências.

Nesta seção do capítulo, foi abordado o papel lúdico do brincar na formação das crianças, atuando como um mediador que as impulsiona a avançar para níveis mais elevados à medida que ocorre o processo de aprendizagem. Ressaltou-se, também, sobre os jogos e suas transições durante a faixa etária pré-escolar, exemplificando sobre a fundamentação de cada um: o jogo de enredo, jogo de dramatização, jogo com regra, jogo de fantasia e demais formas de jogo. Nesse sentido, destacou-se que brinquedos e jogos oferecem amplas contribuições para as crianças, auxiliando-as a compreender a si mesmas e, ao mesmo tempo, a compreenderem-se como seres individuais e sociais. Eles desempenham um papel fundamental na constituição psíquica e social das crianças, demonstrando que a interação com os outros é essencial para o seu desenvolvimento.

Na sequência, o quarto capítulo destaca o papel da escola e do professor na sociedade atual, apresentou-se a relação entre teoria histórico-cultural a partir de Vygotsky (1991; 1998; 2007; 2008; 2010), enfatizou-se a importância das contribuições na formação continuada e na vida profissional dos docentes, visando à atuação prática em sala de aula e à relevância de cada um entender seu papel social.

O quinto capítulo expõe o estado do conhecimento, em que se discorre a discussão de autores de dissertações e teses, abrangendo e discutindo diferentes contextos de pesquisa, em que são embasadas na teoria histórico-cultural, com foco na formação continuada e nos processos de aprendizagem na Educação Infantil.

O sexto capítulo exhibe os aspectos metodológicos da investigação sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa. Os métodos de investigação foram a partir da leitura de documentos da escola como Projeto Político Pedagógico, análise dos questionários, grupos de estudos e análise das propostas pedagógicas elaboradas pelas professoras participantes da pesquisa à luz da teoria histórico-cultural.

O sétimo capítulo concentra os resultados da pesquisa, a fim de conter a apresentação das escolas, as professoras envolvidas no desenvolvimento do produto, abordando a caracterização delas, as possibilidades e/ou limitações das práticas pedagógicas pautadas na teoria histórico-cultural e nos diálogos entre os Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas municipais. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com o intuito de apontar um fechamento de todas as indagações e reflexões pertinentes sobre o processo desenvolvido ao longo dos encontros.

2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS

Neste capítulo, será discutido sobre o conceito de criança e de Educação Infantil abarcadas de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.349 de 20 de dezembro de 1996, ela traz que a Educação Infantil é entendida como direito da criança, considerando-se a primeira etapa da educação básica, e os municípios devem assegurar com prioridade sendo um tempo/espço de cuidar e de educar.

Por compreender a relevância desse tema, buscou-se de forma resumida os marcos históricos sobre Educação Infantil e seus avanços a partir dos marcos legais como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996, Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2017) para, assim, entender a constituição da primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Para tanto, compreendeu-se a criança de acordo com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ancoradas nesta definição de criança, procurou-se a relação com teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) a qual define que a criança se desenvolve por meio das interações sociais e mobiliza a imaginação e a exploração dos objetos e artefatos para apreender e significar do mundo de faz de conta, a fim de observar, experimentar e, na mesma medida, apropriar-se e construir seus entendimentos baseados nas relações que estabelecem com seus pares, adultos e o mundo.

Entretanto, para se chegar a esses conceitos e definições foram necessários muitos estudos, pesquisas e profissionais comprometidos com a primeira etapa da educação básica. Durante avanços e retrocessos, o atendimento educacional para essa faixa etária permaneceu por bastante tempo vinculado ao setor de assistência social, com o intuito de contemplar bem mais o quesito assistencialista do que pedagógico. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIS), “[...] a concepção educacional era marcada por

características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p. 17).

Na perspectiva de RCNEIS (BRASIL, 1998), grande parte das instituições para essa faixa de idade foram criadas com objetivo de atender crianças com baixa renda, bem como o uso de creches e programas como estratégia para combater os problemas ligados à sobrevivência das crianças.

Durante o percurso histórico da Educação brasileira, sobretudo na Educação Infantil, foi possível assinalar que o marco das transformações e dos avanços começa a tomar contornos mais definidos com a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988. Com sua promulgação, várias outras discussões sobre educação, notoriamente as de políticas públicas, alavancaram e ajudaram na garantia de educação de qualidade e na equidade da Educação Infantil.

Assim, Educação Infantil passou a ser relacionada à área da educação, o que representou um significativo avanço na superação de seu aspecto assistencialista, visto que o art. 208, inciso IV refere-se ao dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil tanto na creche quanto na pré-escola abarcando as crianças de até cinco (5) anos. Em 1990, promulgou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em consonância com as diretrizes da lei expressa na Constituição, reitera a criança como sujeito de direitos e reafirma o dever do Estado em lhe assegurar tais direitos.

Em 1996, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (LDB) (BRASIL, 1996), visando oferecer orientações específicas à educação nacional, em substituição à denominada “Reforma do Ensino”, versão elaborada pelo regime militar, em 1971, que, por sua vez, sucedeu a primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961 – quase 30 anos após ter sido anunciada pela Constituição de 1934.

A lei maior da educação no país inaugura o uso do termo Educação Infantil em um instrumento legal, que nela figura, também pela primeira vez, como parte da Educação Básica, sendo assim definida, no artigo 29, que a educação infantil é a “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). A partir da promulgação dessa lei, também houve mudanças no processo avaliativo da Educação Infantil, não mais sendo de forma classificatória ou pré-requisito para próxima etapa. No artigo 31, pode-se constatar que as avaliações para esta etapa devem ser realizadas “[...] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394 estipula que os professores da Educação Infantil devem possuir formação em nível superior, considerando a formação no nível médio como um requisito mínimo para atuar tanto em creches quanto em pré-escolas.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Outro documento legal que marcou essa etapa foi a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEIS) (BRASIL, 1998), constituído em três volumes: volume 1 – Introdução; volume 2 – Formação Pessoal e Social; e volume 3 – Conhecimento de Mundo. O conjunto dos documentos se apresenta como um guia de orientação, não tendo caráter mandatório

[...] o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998).

A implementação do RCNEI foi organizada com o intuito de servir de embasamento ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, sempre observando a individualidade de cada criança e a diversidade cultural do país (RAU, 2012). Pode-se salientar que foi elaborado a partir de discussões de muitos profissionais, educadores, representantes das instituições de Ensino Superior, técnicos do ministério da Saúde, da assistência social e da coordenação de Educação Infantil, além dos membros da comunidade escolar. Outro ponto destacado de grande relevância para Educação Infantil é sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, conceituando o educar como:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e, o acesso à educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), desde aquele ano, as escolas que atendiam a primeira etapa da Educação Básica deveriam reorganizar seus projetos pedagógicos, a fim de adaptá-los às proposições das novas diretrizes.

A Resolução do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº. 5 de 17 de dezembro de 2009, estabeleceu, em seu art.1º que as DCNEI deveriam ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. No art. 2º que as DCNEI deveriam se articular com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e reunirem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela CEB do CNE para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, no planejamento, na execução e na avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Assim, mencionou-se que as DCNEI foram um marco na história da Educação Infantil brasileira, uma vez que elas foram elaboradas com a participação de pesquisadores, professores e de movimentos ligados à defesa da Educação Infantil e ouviram diferentes sujeitos os quais enfatizaram a criança como centro do planejamento, pensando o currículo a partir multiculturalidade.

Ao definir a Educação de criança pequena, as DCNEI reafirmaram como a primeira etapa da Educação Básica:

[...] primeira etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

As DCNEI consideram esse direito e o lugar em que ele se efetiva, definindo como um espaço coletivo de Educação para crianças pequenas na qual a escola deve legitimar sua experiência de infância, a partir da concretização de um currículo que valorize as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, oferecendo oportunidades para a ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo. Para isso acontecer as DCNEI conceberam o currículo infantil de acordo com o

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Almejando a concretização dessas práticas diárias na Educação Infantil, as DCNEI foram desdobradas em três princípios educativos que devem ser respeitados e considerados nos Projeto Político Pedagógicos (PPP) das escolas e, conseqüentemente os planejamentos diários devem contemplar os seguintes princípios:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

De acordo com Nunes e Gonçalves (2020), as diretrizes apresentaram um conteúdo com proposições bastante significativas para o trabalho pedagógico acerca da definição de que a primeira etapa da Educação Básica não deve ser escolarizante, mas que a criança precisa ser o centro do processo pedagógico e o professor deve ser o mediador do processo, pautando-se em oportunizar diferentes experiências para as crianças a fim de que elas sejam permeadas pelas múltiplas linguagens.

Em 2018, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que segundo CNE foi elaborada à luz das proposições das DCN com intuito de garantir o acesso à Educação de qualidade para todos. Dessa forma, a BNCC seria um documento normativo que a partir de sua aprovação assumiria a orientação dos currículos de todas as etapas da Educação Básica Brasileira. O documento desde sua aprovação promoveu muitas polêmicas e controvérsias com relação à sua estagnação e à segregação dos currículos e das práticas pedagógicas. Nesse sentido,

durante o longo processo que culminou com a aprovação da base nacional curricular comum para o ensino fundamental (BNCC) muitas foram as articulações políticas que buscaram hegemonizar sentidos para qualidade da educação. Burocracias de estado – MEC, secretarias de educação municipais e estaduais, Consed, Undime; professores e escolas mobilizados pelas consultas on-line levadas à cabo pelo MEC; movimentos sociais; associações de classe e de pesquisa; fundações ligadas a conglomerados privados; *think tanks*; redes como o Todos pela Educação e o Movimento pela Base; e universidades são alguns dos muitos sujeitos envolvidos no debate. (MACEDO, 2019, p. 40-41).

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2015, ocorreu uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. E, no período de 23 de junho a 10 de agosto do ano 2016, aconteceram 27 Seminários

Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.

Na área da Educação Infantil, os especialistas que pensaram e organizaram a primeira e a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foram Paulo Fochi, Zilma Maria de Moraes Ramos de Oliveira, Silvia Helena Vieira da Cruz e Maria Carmem Silveira Barbosa. O professor e pesquisador Fochi (2017) menciona que a BNCC foi homologada no meio de agenda política peculiar e o documento passou por quatro versões, sendo que as duas primeiras ocorreram anteriormente ao golpe parlamentar, conduzidas por quatro consultores e por pesquisadores da área. Após, o grupo capitaneado pelo movimento “Todos pela Base” assumiu a terceira versão, ocorrendo mudanças nos objetivos que foram visivelmente voltados para aumentar os indicadores de avaliação do Brasil. Os objetivos desse grupo foram “de forma fechada e sem debate com a área, fizeram as alterações conforme a desejavam: colocar o assento nas questões de alfabetização e numeramento e escrever objetivos que facilmente se tornem em indicadores de avaliação” (FOCHI, 2017, p. 46).

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE. Então, o CNE elaborou o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, os quais foram encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e para adequação dos currículos escolares.

Em 02 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio. A partir daí, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visando compreender a implementação e os impactos na Educação Básica brasileira.

Conforme a normativa, a organização do currículo da primeira etapa da Educação Básica deve estar de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), sendo assegurados seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Para a Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos cinco campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos primordiais. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 42).

Assim, ao se considerarem os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, a BNCC (2018) estabeleceu cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (Figura 1).

Figura 1 - Cinco campo de experiências que devem ser trabalhados na Educação Infantil

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: BNCC (2018, p. 25).

Para a Educação Infantil, os campos de experiências são iguais para todas as faixas etárias, mas os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento são específicos para cada uma delas. Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento estão organizados sequencialmente em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na Tabela 1.

Tabela 1 - Grupos por faixa etária conforme a BNCC

CRECHE	PRÉ ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	

Fonte: Adaptado BNCC (2018).

Com base no documento, pode-se afirmar que a implementação da BNCC trouxe muitas mudanças no âmbito educacional principalmente no currículo das escolas. Nesse sentido, as equipes diretivas e os professores(as) precisaram ler, compreender o documento em curto

espaço de tempo exigindo que escolas construíssem seus currículos, seus projetos político-pedagógicos articulados a ele. Este documento normativo, ele deve ser seguido, porém cada escola tem autonomia para adaptá-lo às necessidades singulares de cada Instituição de Ensino preconizando os campos de experiência e os direitos de aprendizagem.

De acordo com Fochi (2021), a partir desta 4ª e última versão perdeu-se bastante do que já havia sido construído no decorrer da 1ª e a 2ª versão, mas a Educação Infantil, porém, foi a etapa menos prejudicada pela versão final para áreas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em vista disso, é necessário tomar cuidado ao interpretar a Base Nacional Comum Curricular, pois é um documento bastante extenso, “[...] das 600 páginas do documento, 18 são dedicadas à Educação Infantil e três à transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental” (FOCHI, 2017, p. 45). O pesquisador, salienta que ao ler o documento os professores necessitam atentar-se para as nove (9) primeiras páginas do documento que relatam sobre os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e os campos de experiências conceitos importantes para serem considerados nas intencionalidades promovidas no processo de educar.

Em consonância, é ressaltado que as autoras não são contrárias à BNCC (2018); no entanto, assim como o pesquisador Fochi (2017), elas compreendem a importância de tomar cuidado com a interpretação de todo o documento e de suas particularidades. Outro documento rendeu bastante debates entre os estudiosos e os profissionais da educação sobre o currículo e a formação docente foi a implementação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

De acordo com Dias (2021) a BNC-Formação Continuada centra-se em defender o modelo curricular por competências para a formação de professores e uma proposta de matriz de competências profissionais para o magistério da Educação Básica com responsabilidade pelos resultados da aprendizagem dos alunos, pois,

ao atribuir ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares, os discursos em defesa da centralidade da docência presentes ao longo das últimas décadas nas agendas políticas de currículo, acentuam a sua responsabilidade pelo compromisso com sua concretização e o êxito das reformas. (DIAS, 2021, p. 9).

Portanto, pontua-se que a BNCC e BNC-Formação Continuada trazem implicações para docência, de certa forma, responsabilizando aos professores(as) do sucesso e do insucesso da aprendizagem dos(as) alunos(as), ou seja, colocando sobre as “costas” dos docentes a qualidade

da aprendizagem e do Ensino da Educação Básica, pode-se dizer ser uma jogada política para mudar o foco dos reais responsáveis por essa garantia. Nesse sentido, Dias (2021) afirma que as implicações da BNC para a docência colocam em pauta o debate sobre o controle do trabalho docente, que também é articulado desde seu processo de formação inicial e constituído nos espaços de atuação no magistério.

Ao encontro dessas afirmativas, Farias (2020) corrobora salientando que

as políticas decorrentes da BNCC impactam no trabalho docente ao posicionarem o professor como principal responsável pelo diferencial de um ensino “eficiente”, mensurando indicadores previamente estabelecidos de fora, para dentro de uma perspectiva que relega o profissionalismo a uma forma de desempenho e performance. (FARIAS, 2020, p. 141).

Desse modo, Farias (2020) aponta ao declarar que as últimas reformas curriculares estão associadas aos estudos pedagógicos que direcionam que o foco principal seja a formação de professores como melhor solução para crescerem os índices dos alunos em avaliações internacionais. E que essas ações ocasionam uma “inflação retórica sobre a missão social dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 15).

Nessa pretensão de alinhamento entre currículos de formação de professores da escola básica, pode-se constatar a valorização de aspectos metodológicos e instrumentais do Ensino, e, também, enfatizar no desempenho de professores e de alunos pautando-se, muitas vezes, em discurso hegemônico que trazem percepções, apontamentos a serem desenvolvidos nos currículos tanto nas escolas quanto nas Universidades primando mais pelos avanços dos índices no âmbito nacional e internacional do país, de que a qualidade da educação e sua oferta igualitária.

Nesse contexto, há consenso quanto à necessidade de promover formação contínua aos professores, a fim de buscar a capacitação para aprimorar as práticas metodológicas, de forma a acompanhar as mudanças e os novos desafios no ato de cuidar e educar. Diante dessa afirmação, surge uma reflexão sobre a função social do professor e sua relevância na constituição dos sujeitos, considerando as dificuldades encontradas no exercício docente. É mencionado que a teoria histórico-cultural representa um dos caminhos que podem auxiliar os professores a se posicionarem contrariamente ao que está sendo imposto e a analisarem criticamente as situações quando necessário. Acredita-se que essa teoria possibilita argumentos críticos e embasamento teórico, contribuindo para uma leitura de mundo e uma análise da educação. Essa abordagem, portanto, pode se expressar por meio de uma didática capaz de ser

um instrumento significativo para a elaboração do conhecimento científico, com vistas à transformação social.

Assim, a Educação poderá ser emancipatória ou reprodutiva, dependendo da concepção que se tem do ato de educar, de sujeitos. Destaca-se que a formação de professores é chave para desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre seu papel na sociedade e suas práticas pedagógicas, as quais devem garantir que a criança receba os estímulos certos para se desenvolver, oportunizando a etapa da educação infantil “[...], como território de experiências, da socialização, da estética, da criatividade, da liberdade, da imaginação, da fantasia, da investigação, como um espaço de vida coletiva” (LOSS; SOUZA, 2020, p. 61).

Para concluir este capítulo, pontua-se a trajetória pedagógica da Educação Infantil, que a partir dos marcos legais, essa faixa etária é um momento de cuidar e de educar, e a primeira etapa da Educação Básica Brasileira que desempenha um papel primordial no desenvolvimento das crianças, e que essas crianças precisam ser atendidas por profissionais qualificados e mediadores que promovem práticas pedagógicas com intencionalidade e objetivos voltados para que as crianças tenham diversas oportunidades de construir e reconstruir aprendizagens.

Atualmente, a literatura da área concebe a criança como ser histórico e social que aprende por meio de suas interações e de suas imaginações, do mundo de faz de conta, a fim de observar, experimentar e, na mesma medida, apropriar-se, construindo seus entendimentos baseados nas relações que estabelecem com o outro, com meio e com o mundo. Essa noção é destacada nas DCNEI, que mencionam ser a criança um sujeito histórico e de direitos e precisa considerar a criança na totalidade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, subjetivo, cultural complementando a ação da família e da comunidade.

A construção histórica da infância demonstra uma trajetória que, lentamente e com a luta de profissionais e pesquisadores, as crianças passaram a ocupar um lugar de mais visibilidade e, conseqüentemente, mais valorização nos últimos séculos, mas foi nas últimas décadas que movimentos a favor da infância e de sua educação intensificaram com relação às suas especificidades, bem como a produção de documentos orientando uma educação para a infância, respeitando os direitos das crianças e suas singularidades.

Desse modo, acredita-se que as políticas educacionais e as pesquisas sobre a infância possuem um papel central na construção da identidade da Educação Infantil, bem como na construção de parâmetros e diretrizes em defesa dos direitos das crianças a uma infância que respeite suas necessidades, particularidades e direitos universais.

3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um espaço de curiosidades das crianças sobre as coisas, acerca do mundo físico e social é uma chave para abrir as portas dos processos investigativos nas buscas de produzir sentidos e descobertas em relação a tudo que está ao seu redor. A Educação Infantil é

[...] constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. (BARBOSA, 2012, p. 25).

Em consonância com essas afirmativas, entende-se que pensar um currículo para crianças de quatro e cinco anos significa compreendê-las em sua historicidade relacionando a partir dos conceitos de criança, infância e Educação Infantil sustentados pelas concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano trazidas pela teoria histórico-cultural.

As contribuições mais importantes de Vygotsky estão relacionadas com reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social e, também, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Esta teoria tem como base epistemológica o materialismo dialético de Karl Marx o qual preconizava a investigação dos processos psicológicos humanos voltados para as dimensões históricas e sociais (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Desde seu nascimento, a criança encontra-se imersa em uma cultura que, ao mesmo tempo em que a modifica será modificada por ela. Nesse contexto, a concepção Vygotskyana aborda o processo de desenvolvimento humano, como um processo de apropriação pelos sujeitos da experiência histórica e cultural, ou seja, pelos objetos, pelas relações, pelos costumes, pelas crenças, pelas regras, pelos valores, pela arte, pelas ciências, pela tecnologia, pela linguagem e pela mediação. Em que, o desenvolvimento se dá a partir

[...] das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. (REGO, 2011, p. 61).

Abarcadas nestes pressupostos da constituição de sujeito, buscou-se na perspectiva histórico-cultural salientar a importância da interação social para constituição do sujeito e sua aprendizagem.

Em vista disso, o desenvolvimento psíquico das crianças está inteiramente ligado às relações que ela estabelece com a cultura e com o outro, ou seja, o psiquismo humano é sempre mediado por outros sujeitos que indicam, delimitam e atribuem sentidos à realidade. Nesse sentido, Vygotsky aborda o psiquismo na seguinte perspectiva:

uma primeira ideia fundamental para concepção histórico-cultural é que o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas. Não se trata, portanto, de uma mudança do menos para o mais, mas uma mudança de tipo, isto é, mudança de qualidade de relação entre criança e mundo. A cada período do desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento psíquico. Em uma perspectiva dialética, apenas quando se processam mudanças qualitativas nos fenômenos é que podemos, de fato, falar em desenvolvimento. (GALVÃO, 2020, p. 72-73).

E para constituir sua consciência, o homem faz uso de instrumentos e de signos, os quais auxiliam no desenvolvimento psicológico. Os instrumentos são usados para controlar os processos da natureza e os signos assumem a função de controlar as ações psicológicas do homem. Para Ferreira (1998) a psicologia histórico-cultural, pontua que os instrumentos e os signos são elementos mediadores fundamentais no processo de desenvolvimento ontogenético.

Para Vygotsky (2010), a criança educa-se e apropria-se dos instrumentos ou dos signos culturais de modo espontâneo a partir do momento em que vem ao mundo, por estar inserida em um mundo social; porém ela se “instrui”, toma “para si” as elaborações mais complexas criadas pela humanidade por meio de processos intencionais de ensino, ou melhor dizendo, por meio de processos pedagógicos.

Na criança, um signo primordial é a linguagem, com papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, a linguagem é imprescindível, sendo condição para uma certa anterioridade, ou seja, sem ela as coisas não têm sentido simbólico, pois por meio dela possibilita que a criança internalize os conceitos aprendidos, bem como para socialização entre os sujeitos.

Pode-se dizer que a linguagem permite a aprendizagem de noções como tempo, espaço e desenvolvimento de capacidade de raciocínio. Os desenvolvimentos da linguagem e da fala estão ligados, no entanto, são processos distintos e acontecem de certas formas separadas. A linguagem é algo mais amplo, isto é, a capacidade de comunicar-se, de compreender e ser

compreendido por meio de expressões faciais, gestos e risos; já a fala é a expressão desta, isto é, modo como comunica as ideias, os sentimentos, anseios entre outros.

De acordo com Vygotsky (2010, p. 114), “a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam”. Para posteriormente ser convertido em linguagem interna, assim se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Em seus estudos, Vygotsky (1998) percebeu que o desenvolvimento da criança só ocorre de maneira mais intensa durante os três primeiros anos de vida e continua de modo menos acelerado até por volta dos dez anos. Assim, a infância é o momento essencial na constituição da personalidade das crianças, elas estão abertas para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Portanto, cabe aos educadores proporcionar vivências potencializadoras que possibilitem a elas avançarem e progredirem.

Partindo dessas afirmações, justifica-se a necessidade da projeção e da concretização de um currículo que contemple as características próprias desta etapa da escolaridade, considerando o processo de socialização das crianças entre seus pares e com professores em vista da teoria histórico-cultural. De acordo com Akuri (2016, p.77),

[...] constituem as bases para a proposição de um currículo na Educação Infantil com foco na promoção do máximo desenvolvimento humano das crianças, a saber: humanização – como um processo não natural, mas social de desenvolvimento da inteligência e personalidade por meio da apropriação das máximas elaborações da cultura humana –; aprendizagem – como decorrente da atividade da criança na apropriação dos produtos materiais e ideais da cultura, recriando para si as qualidades humanas neles cristalizadas, necessárias ao desenvolvimento de sua inteligência e personalidade –; e mediação – como o processo de articulação da criança com a cultura, por meio dos signos – linguístico, visual, dentre outros –, num processo que intencionalmente vise ao desenvolvimento infantil em níveis cada vez mais sofisticados. (AKURI, 2016, p. 77).

O currículo baseado nesta perspectiva entende os alunos a partir de onde estão, de suas realidades. Logo, o papel do professor é de mediador do processo de aprendizagem e precisa promover situações em que a criança possa partir daquilo que já sabe, ou seja, daquele conhecimento real para aprendizagens mais complexas, isto é, conhecimento potencial. Portanto, Vygotsky (1998) investigou a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em

estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 112-113).

Partindo das concepções Vygotskyana, os processos educativos devem entender e proporcionar meios para que o desenvolvimento da criança possa vir acontecer por intermédio do processo de mediação e imitação do outro mais “experiente” no caso, outras crianças, os pais, e os professores. Com o auxílio e por meio do processo de imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. Nesse sentido, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã (SOUZA, 2012).

Para Oliveira (1999, p. 64), “o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança”. Considerando estes aspectos, a escola e o professor precisam possibilitar aos seus alunos oportunidades de interação entre seus pares, e com sujeitos adultos para haver socialização e troca mútua de aprendizagens, possibilitando a elaboração de novas aprendizagens bem como a internalização delas.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 117-118).

Ressalta-se a importância do outro no processo de evolução da aprendizagem, por meio da interação e da socialização daqueles mais experientes para ajudar aqueles que não conseguem realizar determinada ação apoiam-se na experiência do outro para conseguir efetivá-la.

Vygotsky postula a natureza semiótica dos processos de apropriação: não é o próprio objeto (coisa, pessoa relação, acontecimento) em sua materialidade que será apropriado pelo indivíduo, mas a sua significação, que é dada inicialmente pelo outro. A significação perpassa todas as formas de atividades humanas (linguística, técnica, científica, artística e social) e é justamente o território comum partilhado pelo indivíduo, e pelo outro que permite apropriação pela criança dos sistemas e dos signos criados pela humanidade ao longo de sua história-esse processo caracteriza o desenvolvimento cultural do homem, de acordo com a perspectiva assumida. (BARBOSA, 2012, p. 103).

Em consonância com Vygotsky (2007), ressalta-se que o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um complementa o outro, provocando saltos de níveis de conhecimento.

Para o estudioso, o ensino deve se antecipar aquilo que a criança ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, pois, na relação entre aprendizado e o desenvolvimento, aquele vem antes deste. É muito importante que os professores(as) saibam as diferenças dos conceitos, bem como sobre a zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem - o potencial, ou seja, é o caminho entre o que a criança consegue realizar sozinho e o que está próxima de alcançar sozinho, pois ao saber identificar essas duas capacidades conseguirá trabalhar o percurso de cada aluno para auxiliá-los nessa progressão (VIDAL, 2014).

Além disso, faz-se necessária a ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, bem como as necessidades práticas que considerem as múltiplas linguagens da infância, garantindo o direito previsto por lei do desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, quando se entende a criança pelo viés da teoria histórico-cultural renuncia-se ao

[...] discurso da criança vazia ou da criança paparicada e idealizada (que aparece nos discursos da livre-exploração e da criança com conhecimentos inatos) e acolhermos a dimensão histórico-cultural de cada menino e menina, estamos abandonando a ideia de criança abstrata e começando a aprender a escutá-las em suas subjetividades. Estamos deixando de ver a criança de forma compartimentada e passando a percebê-la holisticamente. (FOCHI, 2019, p. 59).

Em vista disso, entende-se que a teoria histórico-cultural possui um caminho que poderá auxiliar a solucionar o desafio de educar as crianças a partir de intencionalidades que possibilitem aos pequenos explorar, investigar sobre as suas curiosidades sempre pensando propostas a partir das crianças e suas singularidades, possibilitando as interações de crianças entre seus pares, mas também contato com sujeitos mais experientes para haver troca de aprendizagens, socialização. Desse modo, a constituição do currículo na educação infantil move-se e conecta-se com as crianças diretamente “[...] associada à busca e construções de sentidos. Por isso, cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado” (FOCHI, 2019, p. 59).

Assim, com relação à BNCC, o autor pontua que os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, relacionados aos campos de experiência são importantes para o currículo da

Educação Infantil, e que a leitura e a interpretação da Base para Educação infantil baseiam-se nesse contexto e reconhece a criança como protagonista do processo. Sendo que

[...] a BNCC é um documento derivado das DCNEIs, e que seu avanço está na articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem. Esses direitos expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se conhecendo [...]. (FOCHI, 2021, p. 64).

E isso se confirma na segunda parte da BNCC, ao declarar há “[...] uma ideia de currículo centrada na experiência da criança, que articula seus saberes e experiências com o conhecimento canônico para produzir sentidos” (FOCHI, 2021, p. 63). Por outro lado, deve-se tomar cuidado no que diz na BNCC sobre compartimentalização, visto que “[...] essa ideia de compartimentar o conhecimento é uma invenção de muitos séculos e que para as crianças não faz nenhum sentido” (FOCHI, 2017, p. 46).

A partir disso, reitera-se que não se são contrários à BNCC, porém há algumas ressalvas com relação ao documento normativo, posição contrária em alguns pontos, diretamente ligados a 4ª e última versão. Conforme Fochi (2017), é preciso compreender que a relação entre ensino e aprendizagem tem outra lógica a ser seguida nessa primeira fase de educação básica.

A leitura da BNCC deve ser feita com cautela e com base na concepção de currículo de Educação Infantil, principalmente, no que se refere à “primeira parte, Introdução, trata como sinônimos os conceitos de direitos, habilidades e competências. Como essa parte se refere ao todo da Educação Básica, os termos e conceitos que aborda não dão conta da especificidade da Educação Infantil” (FOCHI, 2021, p. 64).

A partir dessas afirmações, justifica-se certa crítica, em pensar que se deve tomar cuidado, pois acredita-se que na Educação Infantil cuidar e educar sempre parte de um todo e não se pode trabalhar de forma separada, pois nas vivências do cotidiano apresentam-se distintas formas de expressão, de variados campos de experiência que permite ao professor explorar, por meio da intervenção possibilidades significativas, permitindo às crianças observarem, pesquisarem e construir sentido sobre as pessoas, sobre o mundo e tudo que as cercam.

Em consonância, reafirmam-se as contribuições da teoria histórico-cultural no sentido de enfatizar a importância de compreender as crianças a partir de suas singularidades, de seus contextos socioculturais e, assim, possibilitar para a elas propostas pedagógicas pautadas nas realidades e nas infâncias, a fim de que aprendam entre si, interagindo e socializando aquilo que já sabem, oportunizando meios para que elas evoluam nas capacidades que ainda precisam

serem alcançadas. De acordo com Vygotsky (1999), cabe ao professor explorar em suas ações metodológicas a ludicidade, a brincadeiras e os jogos de papéis, os quais são considerados por ele elementares para o desenvolvimento psíquico, intelectual, físico, cultural e social.

Em decorrência disso, espera-se que, durante as atividades lúdicas, as crianças se apropriem daquilo que ainda não são capazes de realizar devido à sua tenra idade. Além disso, elas têm a capacidade de reproduzir as experiências vividas pelos adultos com os quais convivem. No ato de brincar e no jogo de papéis, as crianças têm a oportunidade de transpor as fronteiras entre a realidade e a imaginação, mesclando esses dois aspectos para criar algo novo ou para expressar algo de que necessita ser subjetivado e/ou exteriorizado por elas.

Para isso, evidencia-se que o jogo é um dos principais meios pelo qual a criança vivencia o seu processo de humanização, já que é uma atividade que possibilita à criança apropriar-se das atividades como, por exemplo, motivos, operações, valores, conhecimentos quais foram culturalmente elaboradas.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA, JOGO DE PAPÉIS E A ATIVIDADE PRINCIPAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Enquanto as crianças brincam e se divertem com o corpo, com a imaginação e com a fantasia, pode-se dizer que elas brincam o tempo todo e em qualquer lugar. De acordo com os autores Finco, Barbosa e Faria (2015), são nessas vivências que elas aprendem as regras, a esperar sua vez de brincar, sua vez de jogar, sua vez de ganhar e, também, de perder, desenvolver-se e ampliar suas habilidades motoras e psíquicas, estabelecer relações com o outro e o mundo que as cercam.

Nesta perspectiva, as brincadeiras para crianças na faixa etária de quatro e cinco anos assumem aspectos fundamentais para seu processo de desenvolvimento do psiquismo, pois é no processo da brincadeira que a criança estabelece relações com objetos, com o outro e consigo mesma, para satisfazer suas necessidades, seus anseios subjetivos que precisam ser exteriorizados.

De acordo com Vygotsky, a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento infantil, porém deve-se sempre entender qual “[...] gênese da brincadeira, ou seja, com atividade-guia ou simplesmente predominante na idade pré-escolar?” (PRESTES, 2020, p. 175).

Para Vigotski, existem duas questões fundamentais quando falamos em brincadeira infantil: a questão da sua gênese e a do seu papel no desenvolvimento, como linha principal. Por isso, para ele, a brincadeira de faz de conta não pode ser avaliada do ponto de vista da atividade que proporciona satisfação (não é lúdica, nem recreação) pois, existem várias outras vivências de satisfação mais intensas. (PRESTES, 2020, p.175-176).

Para Prestes (2020), a brincadeira das crianças de até três (3) anos tem um sentido de seriedade, pois elas ainda não conseguem distinguir a situação imaginária da real, o que leva a uma mistura entre os dois mundos. Já as crianças na idade pré-escolar têm suas brincadeiras baseadas na satisfação de impulsos e desejos em momentos específicos e jogos.

Nessa faixa etária surge a brincadeira com situação imaginária, ou seja, quando ocorre na criança o amadurecimento das necessidades não realizáveis na vida real, mas na brincadeira, numa situação imaginária. Essa ação é impossível com crianças menores, pois elas têm tendência de buscar satisfazer os próprios desejos ou impulsos de modo imediato, ou seja, ela não conseguirá esperar para realizar depois, ela vai realizar aqui e agora (PRESTES, 2020).

Assim a criança passa por fases de desenvolvimento, que conforme avança na idade ela começa a apresentar novas formas de brincar. Para Vygotsky a brincadeira apresenta dois aspectos muito relevantes,

o desenvolvimento intelectual (do ponto de vista do amadurecimento das funções psíquicas) e o desenvolvimento da esfera afetiva. Além disso, é importante destacar que a tendência específica para realização imediata dos desejos não desaparece, ela conserva-se e, ao mesmo tempo, emergem tendências específicas e contraditórias. Surge um conflito. (PRESTES, 2020, p. 177).

Então, por que a criança brinca? O ato de brincar da criança a oportuniza representar de modo simbólico situações vivenciadas em seu cotidiano, por vezes misturando situações reais com sua imaginação e, assim, cria e recria a partir do brincar.

A brincadeira faz com que a criança internalize conceitos do meio social e também modifique suas funções psicológicas (atenção, memória, linguagem, percepção, entre outros), ou seja, é pelo ato de brincar que a criança se desenvolve. [...] é através do brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. (VYGOTSKY, 2007, p. 110).

Na visão de Vygotsky (2010), se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Portanto, enquanto brinca ela está aprendendo e se desenvolvendo, por isso

o brincar é tão importante para as crianças, pois, assim, ela estabelece relações com objeto significando e ressignificando os objetos e as vivências.

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, é precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente — eles trocam de lugar, por assim. (LEONTIEV¹, 1988, p. 120).

Ao encontro das afirmações de Leontiev, a autora Rego afirma que por meio

[...] do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas ideias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha [...]. (REGO, 1995, p. 82-83).

Desse modo, a criança enquanto imagina e vive o faz de conta, a mesma está abstraindo informações dos objetos reais podendo dar uma nova função para um objeto, como exemplo citado acima, criando situações ilusórias e imaginativas a fim de satisfazer suas necessidades e/ou desejos não realizáveis naquele momento.

[...] A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, por outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações. (REGO, 1995, p. 82).

No processo da brincadeira, pode-se observar que as crianças seguem regras de comportamento para desempenhar a representação, por exemplo, ao brincar de motorista de ônibus, a criança reproduz as ações observadas em situações reais de seu cotidiano e reproduz no brincar, abrindo a porta para os passageiros, parando na sinaleira, entre outros (FREITAS; FERREIRA, 2018).

Portanto, mesmo havendo uma grande distância entre o comportamento real e o imaginário “[...] a intenção no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam zona de desenvolvimento proximal na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento” (REGO, 1995, p. 83).

¹ Alexei Leontiev (1903-1979), psicólogo russo que integrou a equipe de trabalho do também psicólogo Lev Vygotsky, e ambos realizaram muitos trabalhos juntos. Os estudos de Leontiev centraram-se no contexto em que o indivíduo está inserido é determinante no seu processo de aprendizado.

Além disso, de acordo com a autora Prestes (2020), por volta dos três (3) ou quatro (4) anos de idade, a brincadeira de faz de conta emerge como uma atividade significativa. Nesse estágio, há uma mudança no caráter dessa atividade, e a imitação deixa de ser o fator condutor para o seu desenvolvimento. É a partir dessa nova atividade que a criança passa para a atividade de criação e, assim,

[...] inicialmente, a representação surge ao longo do processo de atividade. A criança brinca sem estabelecer um plano de desenvolvimento das ações. É ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete diretamente na sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. (PRESTES, 2020, p. 179-180).

Para Vygotsky, além desse tipo de brincadeira, existem outras diferentes abordagens para diversão, as quais podem ser

[...] a intelectualista, caso seja entendida como simbólica (e transforma-se numa atividade semelhante ao cálculo algébrico); cognitivista, quando entendida como um processo cognitivo (deixado de lado o afetivo e de atividade da criança); e por último, a abordagem que tem a necessidade de desvelar o que a brincadeira promove no desenvolvimento da criança. E é nessa última abordagem que consiste o ponto crucial para compreender a brincadeira de faz de conta com uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar como uma *verduchaia deiatelnost* (atividade-guia²). (PRESTES, 2020, p. 182).

Ainda de acordo com Prestes (2020), a brincadeira como atividade-guia para o desenvolvimento infantil equipara-se à instrução ou ao ensino para o desenvolvimento da criança em idade escolar, assim desempenha um papel fundamental no processo de revelação de funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo.

A partir disso, pode-se dizer que o período pré-escolar da infância se apresenta em sua forma inicial a partir de um jogo. Como, por exemplo, o brincar de uma criança cavalcando um cavalo de pau ou dirigir rodando uma tampa ou um qualquer outro objeto que se assemelha com uma direção, assim por diante os objetos ganham novas formas no mundo da imaginação dos pequenos (LEONTIEV, 2012).

Com relação aos exemplos, Leontiev (1988, p. 133) afirma que “[...] esse processo de brincar não é um componente inicial de brincar, mas pelo contrário, um momento resultante. O fator componente é a reprodução da ação ou como já foi chamado, algumas vezes o papel lúdico”. Pode-se definir o papel lúdico como ação reproduzida pela criança no brincar. Por

² Segundo Leontiev (1988) a atividade-guia é a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios de desenvolvimento.

exemplo, ela representa o papel do cavaleiro e vai assumir a postura tal qual fosse esse personagem, o mesmo acontece quando ele assume papel lúdico de médico(a), enfermeiro(a), professor(a), entre outras possibilidades. Para Leontiev (2012), esses são chamados de “teatrinho” ou (jogos de enredo), ou seja, o papel que a criança atribui a si mesma é de personagem principal.

Desse modo, a criança desempenha na ação da brincadeira um papel denominado como função social generalizada de adulto ou função profissional: uma pessoa segurando livros e cadernos e uma professora, uma mulher segurando uma injeção é uma enfermeira, uma pessoa com uma mangueira na mão pode ser um bombeiro entre outros.

Outro tipo de jogo mencionado por Leontiev (2011) são os “jogos com regras” como por exemplo: a brincadeira de esconde-esconde que tem regras determinadas para se brincar dessa atividade lúdica. Para brincar é necessário que a criança já tenha capacidade de compreender as regras que precisa se esconder e ficar em silêncio esperando o momento certo para bater antes que seja encontrada pela pessoa responsável de encontrar as demais.

Para Pereira, Amparo e Almeida (2006), nos jogos com regras explícitas, a criança dá mais atenção ao objetivo e às regras para alcançá-lo e, não mais, para o papel e a situação lúdica. Isso faz com que a criança tenha uma consciência cada vez mais intensificada em relação ao objetivo da brincadeira. E citam como exemplo a amarelinha,

por exemplo, o jogo da amarelinha tem como objetivo alcançar o “céu” (espécie de lugar máximo do jogo), mas sob condições previamente estabelecidas, como a formulação de uma regra predefinida, uma forma de expressão exterior. Os jogos tradicionais são jogos com regras explícitas, que surgem em etapa mais avançada da fase pré-escolar. Embora o motivo do jogo continue focado no próprio processo lúdico, o objetivo agora é o intermediário entre o processo e a criança. Isto faz com que a atividade lúdica tenda para um certo resultado. (PEREIRA; AMPARO; ALMEIDA, 2006, p. 22).

De acordo com Leontiev (2012), na transição do período pré-escolar para o período escolar, destacam-se os “jogos limítrofes”, que são os jogos dramatizados. Eles parecem mostrar uma completude da fase lúdica em suas formas pré-escolares. Ao contrário do jogo de papel e das dramatizações iniciais, pois elas não buscam retratar as atividades dos personagens de forma generalizada e sim buscam reproduzir as características típicas sem imitação e mímica propriamente dita.

Como retrata Pereira, Amparo e Almeida (2006, p. 24), “[...]trata-se de uma construção artística deliberada, quando a criança põe em ação alguma ideia inicial. São formas de brincar

que possibilitam uma transição para a atividade estética e seu motivo característico, o de afetar outras pessoas”.

Outra forma de transição é o “jogo de fantasia”. Nele não há ações, regras ou objetivos, mas a existência de um elemento externo como testemunho da atividade e o que vem a seguir é o devaneio, o sonho. O autor define que a imagem da fantasia criada tem um valor em si mesmo. Ela evoca sentimentos excitantes e prazerosos na criança e essa constrói esta fantasia por amor a essas experiências, transferindo o motivo do jogo. Tolstoi citado por Leontiev (2012) descreve uma situação de jogo de fantasia apontando as riquezas e as belezas do brincar em uma velha carruagem com um novo sentido partindo para um “devaneio”.

[...] As crianças se reúnem em uma decrepita e abandonada carruagem. Sentam-se nos bancos e "viajam" em suas imaginações. Neste jogo não há ações, regras ou objetivos. Apenas a situação exterior. A carruagem abandonada constitui ainda um testemunho da origem da atividade. Mas não se trata mais de um brinquedo, é um devaneio, um sonho. A imagem da fantasia aí criada é, para a criança, um valor em si mesmo; ela evoca sentimentos excitantes, deliciosos na criança, que constrói essa fantasia por amor a essas experiências. O motivo do jogo foi transferido para seu produto; a brincadeira cessou e nasceu o devaneio. (LEONTIEV, 2012, p. 141).

Por fim, ressalta-se que “[...] os jogos de transição são assim denominados por situar-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola. Eles preparam diretamente o caminho para os jogos do período escolar. São jogos didáticos em um sentido amplo da palavra e mostram uma transição para a atividade não-lúdica [...]” (PEREIRA; AMPARO; ALMEIDA, 2006, p. 23).

Assim, as atividades lúdicas podem assumir o papel de atividade principal para o desenvolvimento psíquico-infantil, entretanto destacou-se que não é única a forma existente, porém, de acordo com temática que se trata abarcada na pesquisa, pontuam-se os jogos de “teatrinho”, jogos com regras, jogos de dramatização e os jogos de fantasias, sendo essenciais para a constituição psíquica e intelectual da criança, levando à compreensão da realidade objetiva e suas relações entre as pessoas e o entendimento sobre as regras.

Em síntese, pode-se afirmar que o brincar para criança é essencial para todas as faixas etárias, mas principalmente pela faixa etária de quatro (4) e cinco (5) anos, pois nessa fase de desenvolvimento o faz-de-conta e o mundo imaginário são essenciais para que elas consigam alcançar aquilo que ainda não é acessível a ela naquele momento. Nesse sentido, enquanto brinca a criança joga com os objetos, assim, o brincar é uma oportunidade para estabelecer relações de tempo, medida, tamanho, repetição, ação x reação e construção dos sentidos sobre si, sobre o outro, sobre as coisas que os cerca.

Na visão de Vygotsky (2008), a brincadeira é um instrumento de mediação simbólica para aprendizagem da criança. A partir disso, ressalta-se a importância de os professores compreenderem que o brincar e as atividades lúdicas, dentre elas o jogo de papéis, são fundamentais na vida da criança por significar, dentro de suas especificidades, podendo ser físicas, e relacionadas à posição social de cada sujeito com relação ao outro e, também, as possibilidades de apropriação do mundo de relações, objetos, conhecimentos historicamente criados pela humanidade.

E para isso, evidenciou-se que o jogo é um dos meios principais de a criança vivenciar o seu processo de humanização, já que a atividade possibilita à criança apropriar-se de ações tais como: motivos, operações, valores, conhecimentos quais forma culturalmente elaboradas.

Por fim, salienta-se que o jogo de enredo, jogo de dramatização, jogo com regras, jogo de fantasia e demais formas de jogo podem ser utilizados nas práticas pedagógicas como aliados no processo da criança desbravar as coisas desconhecidas e o mundo. Portanto, é a uma das atividades com maior potencialidade para a criança tomar consciência das regras de comportamento, compreender sobre si mesma, na mesma medida que compreendem como é um ser em si e, também, um ser para si, mas que precisa do outro para sua constituição tanto psíquica quanto social.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores, principalmente a formação continuada, é uma temática amplamente debatida, por vezes polêmica e repleta de controvérsias acerca de sua interpretação no sentido de ser capaz de significar ou ressignificar as práticas dos docentes. Diante disso, pontuam-se as seguintes indagações: como os docentes da Educação Infantil têm realizado suas formações continuadas? Será que essas formações são condizentes com a realidade social de atuação desse docente? Quais temáticas seriam fundamentais para as práticas pedagógicas na Educação Infantil? Como o professor pode realizar as intervenções nas práticas educativas a partir da perspectiva histórico-cultural?

Partindo do pressuposto da intrínseca relação entre o trabalho e o desenvolvimento humano, pode-se expressar que, no campo da formação de professores, isso não é diferente. Se o trabalho é o que constitui o indivíduo enquanto homem inserido em uma sociedade por meio de sua ação, não há dúvidas de que é na docência, atividade singular do professor, mediada por processos formativos que ele se torna verdadeiramente profissional. Em razão de que cuidar e educar as crianças pequenas exige do professor(a) um perfil que contemple

[...] saber criar contextos adequados para as crianças experimentarem diferentes possibilidades e construir sentidos particulares e coletivos. Esse mesmo professor precisa responsabilizar-se em estar ao lado da criança, gerando confiança, observando e escutando as “cem linguagens”, de que fala Loris Malaguzzi (2001), para poder interpretar e narrar os percursos de aprendizagem com a devida complexidade que lhes é merecido. (FOCHI, 2019, p. 60).

A partir disso, para que o processo de aprendizagem seja significativo e de qualidade na Educação Infantil, necessita-se de práticas as quais potencializam as aprendizagens, e as vivências das crianças para relacionar com os conteúdos do currículo. Para que isso aconteça

[...] o professor precisa saber restituir os percursos das crianças, a própria ação pedagógica e o projeto educativo, possibilitando a criação de significados novos; significados, esses, que estamos buscando no fortalecimento de uma identidade que acolha a complexidade das crianças e da Educação Infantil. (TOLOTTI, 2020, p. 20).

Nesse sentido, o docente que atua com essa faixa etária necessita entender a importância do seu papel social, afetivo e cognitivo das crianças. Assim, uma educação de qualidade perpassa pela formação e suas concepções que serão refletidas em suas práticas em sala de aula;

pois, “só acreditamos que a criança possa ter um atendimento de qualidade se os profissionais que trabalham diretamente com elas estiverem cientes dessa necessidade e equipados teórica e metodologicamente” (LOPES, 1999, p. 102).

Diante disso, questiona-se como o professor poderá ensinar algo que não sabe? Como os professores estão sendo preparados para atuar nas escolas? Quais metodologias estudadas? Quais metodologias mobilizadas no processo de escolarização dessa faixa etária?

Desse modo, pontua-se que já não cabem mais práticas pedagógicas tradicionais que perpetuam a transmissão de conhecimentos e a memorização dos conteúdos vistos em aula, da cópia e da repetição de letras e de palavras sem sentido para as crianças. Em consonância com essas afirmativas, Freire (2021) aponta que é impossível se tornar um pensador crítico, utilizando um método mecânico que se restringe a repetir frases em vez de desafiar os alunos e relacionar informações a fim de raciocinar em busca de conclusões.

A partir dessas importantes considerações desse Pedagogo brasileiro, apresenta-se a teoria histórico-cultural, como um dos caminhos para profissionais da Educação Infantil que buscam práticas pedagógicas significativas e potencializadoras de aprendizagens e desenvolvimento integral da criança. Ao encontro destas afirmativas, Tolotti (2020) argumenta que para cuidar e educar na educação infantil é preciso pensar a criança de forma integral, já que

o ato de educar está intrinsecamente relacionado com a cultura e os conhecimentos acumulados pela humanidade, e com os sujeitos que são resultado da mesma. Assim, devemos entender que a criança e sua infância são resultado, em parte, desses fatores, porque para ensinar não podemos pensá-los separados; está tudo interligado. (TOLOTTI, 2020, p. 39).

Por isso, para trabalhar de acordo com essa fundamentação teórica, as práticas pedagógicas necessitam estar organizadas em atividades de acordo com os ritmos das crianças. Considerando as relações que elas estabelecem com o meio, o outro, e a sociedade no processo de aprendizagem pautados na socialização respeitando suas singularidades e seus distintos desenvolvimentos. Dessa forma, para repensar suas práticas pedagógicas à luz da teoria histórico-cultural, o professor(a) precisa implementar em suas intervenções, demandas que “[...] privilegiem a participação ativa dos alunos, e do professor, por meio de situações que primem pelo intercâmbio, pelo diálogo, pela expressão criativa e pelo trabalho em grupo, respeitando as atividades discursivas do aluno e sua singularidade” (NUNES; SILVEIRA, 2005, p. 113).

Portanto, a prática exigirá do professor a capacidade de planejar com intencionalidade de desafiar as crianças para encontrarem novos patamares que irão se incorporando aos sujeitos

à medida que aprendem, significam e ressignificam os conceitos atribuindo-lhes sentido e, conseqüentemente, passando a fazer parte do repertório de cada um.

Ao trabalhar-se intencionalidade com essas crianças explorando características que marcam essa etapa dessa etapa de desenvolvimento biológico, psicológico, cultural, social, estamos iniciando um processo de escolarização, um processo de compreensão, apreensão, descoberta do mundo que nós seres humanos construímos. Paulatinamente estamos possibilitando a essa criança a descobrir todas as suas potencialidades. Conseqüentemente sua atenção, percepção, memória, linguagem irão sofrer uma revolução que abrirá portas para atividade de estudo que fará parte de sua vida inteira. (ARCE; JIACOMELI, 2012, p. 1-2).

A partir desse processo, a criança vai se tornando cada vez mais capaz de alcançar novos objetivos, ou seja, superar novas etapas em que o que hoje representa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se tornará, no futuro, o desenvolvimento real, graças à mediação do professor. Dessa forma, reforça-se a importância de os professores terem clareza sobre seu papel como mediadores e orientadores dos alunos no processo de construção de saberes e conhecimentos científicos, culturais, históricos e sociais.

Com compreensão, reflete-se que para ensinar é preciso ser eterno aprendiz, ou seja, ser profissionais em constante formação continuada mediante a pesquisa e estudos que embasem as práticas e, assim, capacitando-se para assumir uma postura crítica e consciente/reflexiva de profissionais de educação que humanizam enquanto são humanizados. Considerando esses aspectos, pontua-se a importância da reflexão sobre a humana docência dos professores(as) da Educação Infantil e a relevância de formação continuada que resgate no docente sua sensibilidade estética e criativa busca da ampliação dos sentidos das relações entre os sujeitos ampliando suas potencialidades

[...] na sociedade contemporânea, esta forma de reflexão sobre a sensibilidade e a experiência de relação estética deve ser vista como uma espécie de instrumento para ampliação dos sentidos e os processos psicológicos superiores que a eles se amalgamam, onde sujeitos se reconheçam nas relações que estabelecem com suas produções, com a realidade e com seus semelhantes/diferentes ali presentes, podendo, a partir de atividades criadoras, ressignificar seu passado e projetar-se para futuros percebendo a polissemia da realidade em que vivem e do que pode vir a ser. (ZANELLA, 2006, p. 6).

Ao encontro de Zanella (2006), acerca da dimensão estética e uma dimensão ética da prática pedagógica, Freire (2021) menciona que é comum pensar que a ética lida somente com os julgamentos de valor ético, bom e mau e a estética somente com os julgamentos de valor estético, o feio e o belo. Entretanto, ética e estética são inseparáveis, pois ambas lidam com a dimensão criativa e relacional do ser humano.

Segundo Freire (2021), os termos ética e estética podem ser definidos como dimensões concretas da atividade humana que aparecem na relação de pessoas concretas agindo e transformando o mundo, sendo, nesse movimento, continuamente transformados. Portanto, investir na formação ética do sujeito é possibilitar o redimensionamento do seu sentir, pensar e agir, permitindo-lhe perceber a riqueza e a dinâmica da realidade. Essa abordagem implica proporcionar experiências estéticas com a intenção de enxergar a realidade sob diferentes perspectivas, o que possibilita compreender sua multiplicidade, complexidade e pluralidade. Dessa forma, o sujeito adquire uma percepção qualitativa que lhe permite notar as diferenças e contradições presentes em uma mesma realidade.

De acordo com Freire (2021), a dimensão ética na formação docente não é reduzida à conduta profissional, ao que é certo ou errado, mas às responsabilidades do professor no campo da educação, para com suas crianças, sua instituição, sociedade em geral, evidenciando, como diz respeito ao mundo concreto, os efeitos do que faz/diz nas outras pessoas. A ética, neste sentido, passa por tomar decisões que envolvam o outro e, portanto, também indica um modo de relacionar-se com valores, que longe de serem absolutos, passam por assumir contornos que circundam a democracia, a justiça e a solidariedade.

Por outro lado, a dimensão estética para a formação docente significa conceber o professor como um sujeito ativo, participante e criador que estabelece relações com a “[...]. subjetividade se articula com identidade, que é afirmada exatamente na relação com alteridade, com a consideração do outro” (RIOS, 2010, p. 68).

Refletindo sobre a teoria histórico-cultural e as afirmações de Freire (2021), compreende-se que a dimensão estética, na prática, docente pode ser entendida como “a luz” para a subjetividade do professor, subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e de prática profissional, que requer reflexão sobre os resultados obtidos e avaliações dos objetivos alcançados durante a trajetória.

Nesse sentido, sobre a formação docente, pode-se dizer que até há pouco tempo algumas instituições de ensino viabilizavam os cursos de licenciatura e com currículos voltados para tendência da pedagogia tradicional, a qual perpetuava uma educação bancária (MEDEIROS, 2016). Atualmente, pode se observar que essa metodologia vem sendo repensada e estudada por muitos profissionais da área com intuito de avançar por meio de metodologias voltadas a tendências progressistas.

Assim, desde a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, como curso de licenciatura, de graduação plena houve mudanças significativas

na formação dos docentes, principalmente, no que tange aos princípios de flexibilidade na organização dos currículos para ampliar os espaços de aprendizagem dos alunos e a interdisciplinaridade.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1).

Nessa perspectiva, houve avanços a partir da promulgação das diretrizes, as Universidades precisaram adaptar-se às propostas curriculares de acordo com os seus princípios e, assim, possibilitar mudanças nas metodologias de formação de professores, e consequentemente na formação da educação básica, já que os professores atuam neste nível de ensino. As mudanças foram significativas, porém, entende-se que elas não são imediatas, mas foram acontecendo de forma gradual e a passos lentos. Haja vista que até os dias atuais ainda há muito que evoluir e trilhar para uma educação de qualidade e emancipatória.

Nesse sentido, é necessário ponderar e destacar que a formação docente inicial e contínua poderia integrar uma dimensão estética. Nesse contexto, o objetivo seria permitir que os futuros professores enxergassem a docência como uma oportunidade de criação sensível, voltada para o outro, em vez de considerá-la como apenas a aplicação mecânica de abordagens pedagógicas predefinidas, caracterizadas por reprodução. Ao contrário, essa formação deveria ser vista como um momento de despertar e autodescoberta para a ação docente.

Sabe-se que as reproduções e as repetições já não são mais aceitáveis no mundo contemporâneo, pois precisa-se de metodologias extremamente dinâmicas, que não envolvam apenas a solução única de um problema em relação a um determinado contexto, pois as crianças, desenvolvem suas capacidades de reflexão e de improvisação, exigindo que o professor tenha condições de, além de agir responsabilmente, criar e estar preparado para trabalhar de acordo com a realidade das crianças que atua (DECONTRO; OSTERMANN, 2021).

No processo de ensino e aprendizagem, a mediação do professor é de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos que passam pela escola, de acordo com esta perspectiva. O nível de desenvolvimento imediato explica-se pelas operações que a criança só consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes, ou seja, exige a mediação de alguém, justamente porque faz parte de processos mentais que ainda não estão internalizados. Considerando estes aspectos,

o (a) professor (a) tem papel muito importante na mediação do encontro com o novo e nas buscas da criança por elementos para enriquecer seu repertório de novas experiências, promovendo situações que ajudem a criança a entrever as realidades que estão postas, relacionadas com os seus entendimentos pessoais, e fazendo uso da ludicidade e da capacidade imaginativas nas práticas metodológicas, com prioridade tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. (TOLOTTI, 2020, p. 20).

Em consonância, Oliveira (2005) afirma que o professor tem o papel explícito de interferir na ZDP dos alunos, provocando os avanços que não ocorreriam espontaneamente. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem necessita ser organizado com procedimentos adequados, de tal modo que possibilitem aos educandos aprendizagens significativas e enriquecedora nessa fase da infância, da qual emergem olhos curiosos, com necessidades de explorar, experimentar, perguntar, descobrir e interagir com os seus pares e outros; exigentes de uma professora preparada para a mediação.

Neste sentido, seguindo os preceitos que não se pode ensinar aquilo que não se sabe, portanto, salienta-se a importância de estudar para compreensão sobre ZDP e os seus níveis para conseguir mediar, procurando criar a ZDP, ou seja, trabalhando com elemento de intervenção e de auxílio. Portanto, possibilitando os avanços em seu desenvolvimento, os quais não aconteceriam de forma espontânea. Nessa direção, destaca-se a necessidade de se trabalhar a percepção humana, pois essa tende a automatizar-se na vida cotidiana, por meio dos hábitos e esquemas invariáveis que vamos construindo nas relações que se estabelece. Nesse sentido, o currículo escolar tem contribuições significativas que se traduzem no planejamento da professora.

Com base nos princípios da teoria histórico-cultural assevera-se que a formação dos professores que trabalham a partir da percepção humana e as realidades dos pequenos infantes possibilita entender quem são essas crianças, suas infâncias, suas necessidades de aprendizagens, colocando-as como centro da proposta pedagógica com um olhar sensível em que, o papel do professor(a) precisa basear-se em “realizar a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 195).

Portanto, para os docentes elaborarem as propostas curriculares na perspectiva da experiência, esse deve “estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do resultado, mas naquela que tenha referências para novas experiências” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196).

Seguindo as perspectivas de Barbosa e Richter (2015), estabelecem-se as relações com Vygotsky, o qual pontua que a interação entre os indivíduos é fundamental para o processo de construção da aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças.

Considerando que os professores(as) têm um papel de referência para as crianças, é fundamental que eles cultivem em si mesmos as capacidades que desejam instigar nos alunos. Para isso, é essencial que se baseiem em fundamentos teóricos e práticas que englobem as dimensões estética e ética. Essas dimensões ajudam os indivíduos a explorarem diferentes interações, tornando-os conscientes das condições objetivas que os influenciam subjetivamente. Além disso, compreender a relevância das interações com os outros é fundamental para o processo de atribuição de significados e ressignificação que moldam a realidade humana e a própria singularidade do ser humano.

Trabalhar na perspectiva da educação estética de professores(as) e professoras é, portanto, trabalhar para uma nova sensibilidade através da ressignificação dos sentidos e da história de vida, o que permite criar novas formas de projetar-se para o futuro e objetivar-se no mundo. Com estas reflexões propomos a consecução de um trabalho de educação estética do educador em contextos de formação continuada de professores(as) que leve em conta a dimensão da pessoa em suas relações com outras, com sua própria história e com o devir. (ZANELLA, 2006, p. 13).

Concorda-se com Zanella (2006) ao compreender a educação estética como uma oportunidade para enriquecer a imaginação e a sensibilidade do ser humano. Vale ressaltar que a abordagem histórico-cultural contribui para esse processo, uma vez que facilita a compreensão da importância da interação social na formação do sujeito, sua aprendizagem e desenvolvimento, todos intrinsecamente ligados ao contexto histórico.

Ao refletir sobre a Educação a partir dessas perspectivas, torna-se evidente que um dos principais desafios é a formação docente inicial e contínua. Isso levanta a questão de como os professores podem ensinar algo que ainda não dominam e, além disso, como podem cuidar e educar as crianças dentro dessas perspectivas mencionadas.

Com base nas afirmações de Tolotti (2020), reitera-se que uma das respostas está na busca por formação de estudos. E, principalmente, na busca pela qualidade da formação docente, uma vez que as formações devem possibilitar aos(as) professores(as) constituir-se um sujeito criativo e sensível, e que por estudos teóricos e suas experiências profissionais ressignifique com um novo olhar sobre as crianças, as infâncias, e sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento em cada faixa etária da escolarização para aprender e ensinar a partir de concepções que enriquecem suas práticas metodológicas.

Nesse contexto, a perspectiva histórico-social se alinha para abordar um dos principais desafios da Educação. Ela acredita na importância de proporcionar às crianças, em suas atividades diárias, a oportunidade de brincar, desenhar, dramatizar, dar significado, reinterpretar, expressar e tanto aprender quanto ensinar. Dessa forma, tanto as instituições de ensino quanto os professores podem reavaliar suas propostas de currículo e, por consequência, as práticas que possam restringir a autoria e a criatividade.

Para tal, é essencial que os professores entendam os conceitos teóricos abordados na visão histórico-social e considerem o homem um ser social e histórico, compreendendo a sua função social nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Pensando na formação de professoras³, nessas perspectivas, optou-se por trazer como produto e meio de intervenção na formação de professoras a proposição de grupo de estudos evidenciando a teoria histórico-cultural e as contribuições para o processo de cuidar e educar o desenvolvimento da criança, bem como promover aos docentes leituras acerca do diálogo e da reflexão das possibilidades de práticas que auxiliem no resgate das dimensões estética e éticas que permeiam seu reencontro com si.

³ Assumiu-se o termo de professoras, pois as profissionais investigadas nesse trabalho da Educação Infantil, são do gênero feminino.

5 ESTADO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO INFANTIL, TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O Estado do conhecimento caracteriza-se por ser a identificação, o registro e a categorização que permite e norteia à reflexão e a síntese sobre produções científicas de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2014). Nesse viés, selecionou-se para o banco de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Neste repositório, realizou-se o mapeamento das teses e das dissertações publicadas nos últimos 10 anos.

Os termos de busca utilizados foram “educação infantil”, “histórico-cultural”, “formação continuada” e “ensino aprendizagem” em que se resultaram 46 trabalhos, oito (8) trabalhos não contemplavam os quatro descritores da pesquisa, 10 não estavam disponíveis na íntegra, constavam dois descritores repetidos. Foram selecionados 22 trabalhos para a revisão, desses um trabalho repetiu três (3) vezes, dois trabalhos apareceram repetidos duas vezes. Estes trabalhos foram separados em pastas que passaram por leitura, as quais possibilitaram a construção da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada (MOROSINI, NASCIMENTO, 2014).

A organização da bibliografia anotada ganhou forma mediante uma tabela com dados completos sobre as referências bibliográficas e com os resumos das teses e das dissertações encontradas. Essa organização permitiu mais facilidade e agilidade para o processo de leitura e análise dos documentos, sendo descritos nessa tabela os autores, o ano, o título, a instituição e o resumo (Apêndice D) conforme Morosini e Nascimento (2014). Para tanto, percorreu-se a discussão de autores de dissertações e de teses, abrangendo e discutindo diferentes contextos de pesquisa, mas que no âmago, fazem referência e são embasadas na teoria histórico-cultural, com foco no ensino-aprendizagem e na formação continuada na Educação Infantil.

Souza (2014) analisou os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a fim de entender a singularidade da formação no PNAIC no contexto social, quanto à concepção de formação continuada que se expressa, principalmente, nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa, a partir da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil, embasado em Karl Marx (1818-1883), György Lukács (1885-1971) e na teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934). Ademais, identificou que a perspectiva teórica dos cadernos da formação do PNAIC é o “construtivismo” e o “sociointeracionismo” e, a partir desses

apontamentos, destacou contribuições da psicologia soviética acerca do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento, salientando, portanto, que a formação propiciada pelo PNAIC, a partir da análise dos cadernos do primeiro ano da formação continuada apresenta condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizador elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e para ampliar as possibilidades da aprendizagem da criança o que limita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento humano.

Gonring (2014), em sua pesquisa realizada numa unidade municipal de ensino de Vitória/ES, também ancorado em estudos da matriz histórico-cultural, destaca a importância de pensar na criança com Síndrome de Asperger, como sujeitos de direitos e capazes de aprender. A autora salienta a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, evidencia a urgência de o professor assumir a inclusão escolar como um movimento ético, comprometido com a formação e com o reconhecimento da diversidade/diferença humana e expõe a necessidade de reconhecer o cotidiano da Educação Infantil como um rico espaço para todas as crianças se desenvolverem e produzirem conhecimentos com seus pares e por meio das mediações pedagógicas dos professores.

Oliveira (2022) construiu um produto educacional, um Baú de Jogos Pedagógicos, com dez jogos, com objetivos distintos, que podem auxiliar os professores em sua prática pedagógica, isso ocorreu a partir da análise do uso dos jogos como recurso didático-pedagógico da prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno com Deficiência Intelectual (DI) em uma escola pública municipal de Boa Vista-PB, no ano letivo de 2021. Com o embasamento teórico, seguindo a matriz histórico-cultural e coleta de dados, evidencia-se que os professores têm conhecimento da importância das práticas com jogos como recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, entendeu-se que as estratégias metodológicas utilizadas como práticas pedagógicas podem contribuir para o êxito do processo de ensino aprendizagem tanto do aluno com DI como também do aluno sem deficiência, de modo a evidenciar uma prática educativa que efetiva a inclusão.

Marco (2019) pesquisou sobre o valor da formação continuada de professores e suas implicações em relação à docência e às práticas educativas emancipadoras com as crianças pequenas, destacou que a atuação docente implica a apropriação de conhecimentos direcionados ao planejamento e à organização de ações educativas, intencionalmente voltadas ao envolvimento da criança naquilo que ela faz na escola, a fim de promover avanços no

desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. A partir da perspectiva da Educação Infantil e com base no contexto histórico-cultural, este estudo tem como objetivo compreender as particularidades do desenvolvimento infantil por meio de ações metodológicas em parceria com cinco professoras. Para alcançar esse propósito, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, buscando evidenciar o processo de formação continuada como um meio propício para criar oportunidades de espaços organizados que motivem estudos, discussões, reflexões e revisões acerca de conceitos relativos à criança, ao papel do professor, à escola e à Educação Infantil. O propósito central é subsidiar práticas mediadoras que promovam o desenvolvimento humano durante os anos iniciais da vida. Ademais, ressalta-se que a formação de professores representa uma oportunidade de ampliação de estudos direcionados à tomada de consciência sobre o processo de humanização das crianças desde o início de suas vidas.

Paula (2015), ao investigar sobre as Representações Sociais encontradas entre os professores efetivos na rede pública, a respeito das relações entre Educação e Psicologia no contexto escolar, compreendeu o que pensam os professores da educação básica sobre o papel da Psicologia Escolar e Educacional, também dos psicólogos, na rotina escolar. Dado ao exposto, empregou-se a teoria das Representações Sociais para orientar a abordagem e a matriz histórico-cultural e, a partir do seu estudo, destacaram-se tendências a serem trabalhadas na formação continuada de professores. Salienta-se, ainda, que iniciativas de avaliação do público e planejamento de estratégias de ensino-aprendizagem são imprescindíveis para que o perfil profissional se adapte e se modifique de acordo com as necessidades do contexto educacional.

De acordo com Godoi (2022), a formação continuada em serviço permite que os professores possam ressignificar sua prática ao refletirem sobre aspectos relacionados às concepções de educação, Educação Infantil e o papel do professor no processo de formação da criança pequena. Para tanto, realizou-se uma pesquisa empírica a partir de uma formação continuada em serviço com duas professoras da Educação Infantil do município de Santa Helena de Goiás com o intuito de discutir e entender quais elementos da teoria histórico-cultural contribuem com a ação pedagógica do professor ao usar as tecnologias digitais na Educação Infantil. Além disso, analisaram-se alguns elementos da THC, possíveis contribuições dessa teoria na realização da ação pedagógica das professoras ao usar as tecnologias digitais na EI e desenvolver um produto educacional com o título “A utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil: Contribuições a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural”, em forma de e-book, criado a partir da reflexão de que o uso pedagógico das tecnologias digitais em espaços educativos, deve ser planejado intencionalmente a partir de uma base teórica pedagógica.

Segundo Freitas (2013) a atuação de profissionais da Educação Especial vem se constituindo em condição fundamental para educação e para inclusão, o apoio a esses alunos levanta a discussão da relação com Educação Comum na Rede Regular e a Educação Especial, envolvendo debates sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes agentes educacionais no âmbito da inclusão escolar. Ao tentar entender como tem sido a atuação do professor de apoio à inclusão e quais os indicadores de ensino colaborativo que estão presentes na atuação do professor de apoio à inclusão, analisaram-se os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores que esses apresentam de ensino colaborativo. Concluiu-se que ao se considerar a robustez do aparato legal, percebe-se que o estado tem sim elementos para fazer a educação de qualidade para todos, portanto, salienta que o esforço deve ser o de dar cara, cor, vida para a educação inclusiva o que demanda um maior zelo, estudos e investimentos para ser de fato eficiente no trato com as crianças deficientes.

De acordo com Moraes (2022), desde o nascimento, a criança estabelece relações com outros seres humanos e com o meio, o que lhe permite ampliar a comunicação mediante diversos tipos de linguagens. Nesse contexto, sustentado pelos aportes da teoria histórico-cultural, o autor conduziu uma investigação do olhar de 14 professoras em relação ao processo de transição, considerando o desenvolvimento infantil e a aquisição da linguagem escrita, com ênfase na função simbólica nesse complexo processo de desenvolvimento histórico e cultural da criança na pré-escola.

Os resultados da pesquisa revelaram que a ludicidade e os jogos estão presentes no planejamento das professoras. No entanto, identificou-se a necessidade de aprimorar a articulação da teoria com a prática pedagógica. Além disso, destacou-se o olhar diferenciado no trabalho com a linguagem verbal e não verbal, ressaltando a importância de investir em formação continuada. Diante disso, torna-se urgente implementar estratégias que promovam mudanças nos olhares e posturas durante o processo de transição entre as etapas da educação básica, especialmente na adaptação a uma nova rotina, envolvendo toda a equipe escolar. Desse modo, fica evidenciada a importância do Currículo Comum como fio condutor, a fim de considerar que as professoras, ainda, sinalizam a alfabetização na Educação Infantil e as contradições da avaliação escrita diante da teoria histórico-cultural.

Galão (2021) investigou a atuação do orientador pedagógico na rede pública em instituições de Educação Infantil de um município do interior paulista, pautando-se na teoria histórico-cultural, ao considerar seu papel na Educação Infantil que abrange ações voltadas ao planejamento, ao processo de ensino-aprendizagem e a formação dos professores e dos

auxiliares de educação. Nesse contexto, aponta-se que os desafios incluem lacunas na formação inicial, na falta de formação continuada e na atuação que extrapolam as funções relacionadas ao Orientador Pedagógico. É preciso salientar que, em virtude da complexidade que permeia a realidade da atuação do Orientador Pedagógico, deve haver a valorização desse e dos demais profissionais da Educação, em especial da Educação Infantil, a partir do reconhecimento do trabalho do Orientador Pedagógico, visando à qualidade do atendimento ofertado na primeira infância.

Na visão de Brito (2017), o processo de significação docente de professoras participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino-aprendizagem da Matemática na Infância (Gepeami) em situação de formação contínua desenvolvida por meio da parceria entre a universidade e a Secretaria de Educação de um município do interior paulista, o qual se fundamenta na teoria histórico-cultural. Desse modo, definiram-se os Modos Generalizados de Ação Docente (MGAD) como objeto de estudo. Durante a pesquisa, ficou claro que os professores, ao adquirirem conhecimentos matemáticos e compreenderem a organização do ensino na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), passaram a desenvolver novas estruturas de pensamento. Essas mudanças os capacitaram a modificar sua consciência e personalidade, direcionando-as para uma perspectiva mais coletiva. Além disso, evidenciou-se que as ações de estudo, de escrita do material didático, de planejamento das tarefas de ensino e de trabalho coletivo, orientadas ao desenvolvimento do pensamento teórico docente, possibilitam o desenvolvimento da consciência e da personalidade do professor.

Tartari (2019) aduz que o ensino das crianças pequenas, principalmente no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais, é fundamental para a sequência dos anos de escolarização, pois, nesse período, as crianças dão continuidade e consolidam as bases do seu desenvolvimento, iniciada desde o ingresso na educação básica. Destarte, a fim de compreender como se dá a formação dos conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade, fundamentou-se nas obras da teoria histórico-cultural, e destacou-se o papel do docente como responsável pelo planejamento de ensino e pela atividade pedagógica, para promover as bases da formação dos conceitos científicos nas crianças, salientando que o processo de ensino deve abordar as experiências da criança em idade pré-escolar, em que a compreensão dos fenômenos está no estágio dos pseudoconceitos e, que a organização do ensino com o objetivo de formar conceitos, pode ser desenvolvido pela formação das etapas da ação mental, uma vez que, durante a atividade de ensino, faz-se necessário contemplar a brincadeira, pois essa é a atividade guia da criança com 4 a 6 anos de idade, sendo a que governa as mudanças mais relevantes nos processos psíquicos neste período.

De acordo com Fioretti (2018), a criança pré-escolar compreende e intervém com criticidade, no mundo contemporâneo, se os seus professores oferecem educação científica, o que demanda formação continuada que os promova à literacia científica. Nesse sentido, o autor concentrou-se em investigar a formação continuada iluminada pelo conceito da literacia científica, incluindo a teoria histórico-cultural, direcionada aos professores que atuam com crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade no Sistema Municipal de Educação de Amajari, Roraima. A análise abordou os desafios enfrentados e as possibilidades identificadas por esse sistema educacional.

Destacou-se que os documentos relacionados às políticas públicas nesse contexto educacional são desarticulados e não definem diretrizes claras para a formação continuada dos professores da pré-escola. Além disso, o sistema de educação é considerado frágil devido à ausência de um quadro de profissionais permanente e à falta de um plano de carreira estruturado. Um aspecto relevante ressaltado é que os professores, que não possuem formação na área da educação científica, apresentam um nível baixo de literacia científica. Essa situação dificulta o ensino das ciências e a promoção da literacia científica nas crianças pré-escolares.

Contudo, salientam-se as oportunidades de execução de planejamento e a implantação de programa de formação continuada fundamentada na educação científica, a organização de atividades do ensino das ciências para a literacia científica das crianças da pré-escola, a adequação, a criação, bem como o uso de espaços não formais como ambiente de aprendizagem científica e a produção de materiais e equipamentos alternativos para o ensino de ciências na pré-escola.

Gava (2019) conduziu uma pesquisa com o objetivo de identificar os sentidos atribuídos pelos professores que trabalham na creche em relação à avaliação na Educação Infantil, levando em consideração o contexto histórico-político da implementação das "Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil na rede municipal de Sorocaba". Para embasar sua investigação, o autor recorreu ao materialismo histórico-dialético e à perspectiva da teoria histórico-cultural. Os resultados destacaram a importância de garantir a formação continuada de forma coletiva, em parceria com os professores que atuam com as crianças. O objetivo é promover a (re)construção de práticas avaliativas que respeitem as crianças como sujeitos históricos e detentores de direitos. Além disso, o autor sugere fortalecer a avaliação institucional por meio de uma maior participação das famílias e da comunidade escolar. Dessa forma, espera-se favorecer processos participativos democráticos, em prol da melhoria e qualidade da escola pública.

Field's (2014) ao investigar a construção e a mobilização dos saberes docentes para a formação de professores de química para a inclusão escolar, com aportes da teoria histórico-cultural e com o desenvolvimento da investigação cumprindo dois ciclos de espirais de uma pesquisa-ação, ficou evidente que a formação inicial deve incentivar e possibilitar aos futuros professores a participação em pesquisas na área de educação inclusiva, que busque a compreensão das especificidades e dos dilemas do contexto escolar para que eles possam se apropriar dos saberes experienciais e profissionais, os quais se relacionam com a coletividade, o diálogo e a parceria na construção de uma escola para todos.

Ao investigar os modos de mediação de professores(as) na promoção de interações e experimentações das crianças com o desenho na Educação Infantil, Cunha (2019) abordou questões essenciais relacionadas ao lugar do desenho nessa etapa educativa e ao papel mediador das professoras na aprendizagem das crianças. O estudo baseou-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e nas proposições de Bakhtin para a pesquisa sobre processos humanos.

Os resultados revelaram que tanto as crianças quanto as professoras e os demais profissionais da instituição necessitam de mediações intencionais e sistemáticas para ressignificar o desenho, seu aprendizado, ensino e o papel docente em relação a esse processo. Isso implica a importância da formação inicial e continuada, assim como o compromisso ético, político e estético com as crianças e sua educação.

De acordo com Oliveira (2019) a compreensão das especificidades da docência na Educação Infantil baseia-se em questões sobre a educação como processo potencialmente humanizador, o que exige formação dos professores motivadora da compreensão acerca do papel ativo da criança na aprendizagem para que, com a mediação docente, ela se aproprie das máximas produções historicamente produzidas, desenvolvendo-se, assim, em níveis mais elevados. Nesse viés, o autor discute e analisa o caderno "Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender", na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil e salienta que este, reúne aspectos dos avanços científicos e legais essenciais à formação docente, entretanto suas orientações se pautam no desenvolvimento de "competências" relativas à constituição de sujeitos formatados para ocupar vagas no mercado de trabalho. Essas orientações se distanciam dos princípios teóricos assumidos em seu estudo, como a teoria do histórico-cultural e, portanto, destaca que o trabalho docente pode suscitar novas necessidades humanizadoras nas crianças por intermédio de situações pedagógicas que abarque elementos essenciais para desenvolvimento infantil.

Santos (2016) ancorado na teoria histórico-cultural analisou a prática pedagógica de um grupo de professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru,

considerando-se o conhecimento do Projeto Político Pedagógico que orientam o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento dos conteúdos, objetivos, procedimentos e a relação espaço, tempo e material na área de conhecimento de Movimento na Educação Infantil e concluiu, portanto, que as limitações e as dificuldades são resultantes da formação inicial que não contempla a formação nessa área e no desinteresse em buscar sanar essas falhas na formação continuada, o que as levam a práticas de meras atividades recreativas e lúdicas, descomprometidas com um bom ensino, que possibilite o desenvolvimento infantil pleno, destacando assim que a implantação de novas propostas e com a implementação de um apoio pedagógico que busque esclarecer as contribuições da teoria histórico-cultural no desenvolvimento infantil e, especificamente, em relação às ações pedagógicas da área de movimento, os professores possam superar gradativamente as suas limitações e as suas dificuldades.

O estudo realizado por Castro (2019) foi fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético. O autor se dedicou a investigar os fundamentos epistemológicos que embasam a prática pedagógica, com enfoque no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, com destaque para a formação dos conceitos científicos em alunos desde a primeira infância até a adolescência. Os resultados apontaram para a compreensão de que a transformação do ser humano em um gênero humano depende da formação da consciência articulada com as bases da vida real e as condições materiais do sujeito. A educação escolar, por meio dos conteúdos científicos construídos entre teoria e prática, deve proporcionar condições para o desenvolvimento omnilateral dos alunos.

O estudo ressalta que, alinhada aos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a prática pedagógica deve ser direcionada para uma educação escolar que articula a formação dos conceitos científicos com o objetivo de humanizar o sujeito. Nesse sentido, a prática e a teoria se integram e se transformam mutuamente na construção da práxis educativa. Destacando, portanto, que a educação escolar não ultrapassa os limites do cotidiano, do senso comum, comprometendo a construção de um sujeito crítico, com autonomia, que não se reconhece como classe trabalhadora no modelo de sociedade a qual está inserido.

Sossolote (2022) reflete sobre as vivências significativas com a literatura infantil para as crianças da Educação Infantil como ferramenta para a formação de pequenos leitores com base nas formulações da teoria histórico-cultural e aponta que a prática educativa que envolve o ensino-aprendizagem da leitura, movida e desenvolvida pelo interesse e pela necessidade das crianças, associada a situações planejadas intencionalmente promove a produção de sentidos

num processo interativo de ensino, contribuindo para a formação leitora desde a Educação Infantil. Além disso, ressalta que é essencial um programa de formação docente inicial e continuada como suporte para a intencionalidade do professor, especialmente em seu compromisso de ensino relacionado ao planejamento e ao desenvolvimento das situações propostas às crianças. E, por fim, salienta que os desafios encontrados, apontam para a dificuldade em envolver tanto crianças quanto professores em situações que os remetem à atividade, no conceito defendido pela teoria histórico-cultural e pelo rompimento com a ideia da necessidade ou da obrigação de alfabetizar a criança na Pré-escola.

Por meio da lente da teoria histórico-cultural, Conde (2015) examinou as práticas pedagógicas voltadas para crianças que são o foco da educação especial. Sua análise se concentrou na sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de Educação Infantil localizada em Cariacica. O autor observou que, embora haja possibilidades nas abordagens adotadas, também existem limitações e uma dessas limitações é que a abordagem usada na SRM parece se estender a outros espaços da instituição, especialmente, na sala de atividades. Conde sugere que novos métodos precisam ser explorados quando se trata das práticas pedagógicas para crianças na educação especial dentro do contexto da Educação Infantil. A pesquisa destaca o desafio contínuo de promover a inclusão desde os primeiros estágios da educação básica. Essa questão é ampliada pelos fatores históricos, políticos e sociais que moldam as percepções sobre a infância e as crianças em diferentes contextos e períodos.

Teixeira (2016), sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, aponta para a necessidade e para a viabilidade da implantação gradual de políticas bilíngues e de educação especial, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constituem por via da linguagem e da colaboração, entre os profissionais da educação especial, os demais profissionais da instituição ou da escola, as instâncias administrativas locais e as famílias das crianças surdas, com vistas à apropriação do conhecimento e destaca haver uma necessidade de sistematização das informações pertinentes aos grupos diversos, pertinentes ao sujeito surdo. Portanto, salienta-se a necessidade de se refletir com os profissionais da escola sobre as políticas de inclusão, sobre as políticas bilíngues, sobre os processos de apropriação da língua pela criança surda na escola da educação infantil, visando à sua inclusão escolar. Ademais, o autor aponta que há necessidade de uma discussão mais ampla sobre a política bilíngue que se tem instaurado no Brasil e, principalmente, mais informações sobre o movimento surdo em prol de uma educação bilíngue e como ela se processa.

O estudo realizado por Trindade (2019) aborda o processo de formação continuada de professoras de pré-escolar, o qual foca intervenções teóricas e práticas voltadas à construção de uma prática educativa humanizadora. A pesquisa se baseou nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e, também, destacou o uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais no ambiente escolar. Os resultados revelaram que as divergências em relação às perspectivas teóricas podem estar relacionadas ao tempo limitado de formação continuada e à apropriação insuficiente das teorias estudadas. Além disso, a autonomia intelectual para defender suas práticas educativas perante a Secretaria Municipal e a falta de uma política municipal de formação continuada comprometida com a emancipação profissional também foram identificadas como desafios.

Em vista disso, ressalta-se a necessidade de projetos de formação continuada alinhados à visão da Educação Infantil como espaço propício para promover o desenvolvimento omnilateral da criança. Além de contribuir para a compreensão das crianças como sujeitos sociais em constante construção, considerando suas diferentes relações humanas, tempos variados para aprender e níveis diversos de desenvolvimento. Especialmente, enfatiza-se a importância de ensinar que a brincadeira de papéis sociais desempenha um papel fundamental no processo de humanização das crianças pré-escolares.

A partir dessa revisão e sistematização, conclui-se que a teoria histórico-cultural perpassa e embasa a atuação docente e, principalmente, que ela pode ser uma forte aliada às pesquisas científicas da área da Educação Infantil. Também salienta-se a partir das reflexões e dos estudos, a evidente importância e necessidade da formação continuada para dar suporte aos professores, bem como para auxiliar no ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança nesta fase da vida.

E que essa investigação, possui como diferencial dos trabalhos já realizados anterior no âmbito da pesquisa e da área da Educação, a discussão das potencialidades e os limites para desenvolver as práticas pedagógicas na Educação Infantil sob a perspectiva histórico-cultural, bem como a análise das concepções pedagógicas assumidas nos Projetos Pedagógicos de duas escolas de Educação Infantil em que as professoras participantes da formação continuada estavam vinculadas. Por fim, o próximo capítulo detalha o caminho investigativo da pesquisa e o produto educacional gerado a partir desse processo.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O ato de pesquisar só existe quando há dúvidas e perguntas para que sejam respondidas por intermédio de investigações, pois, quando se realiza uma pesquisa, existe uma aproximação e um entendimento da realidade que se deseja estudar (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). Cabe ressaltar que a pesquisa é um processo permanentemente inacabado, que se processa por meio de aproximações sucessivas da realidade, que fornecem subsídios para uma intervenção no real.

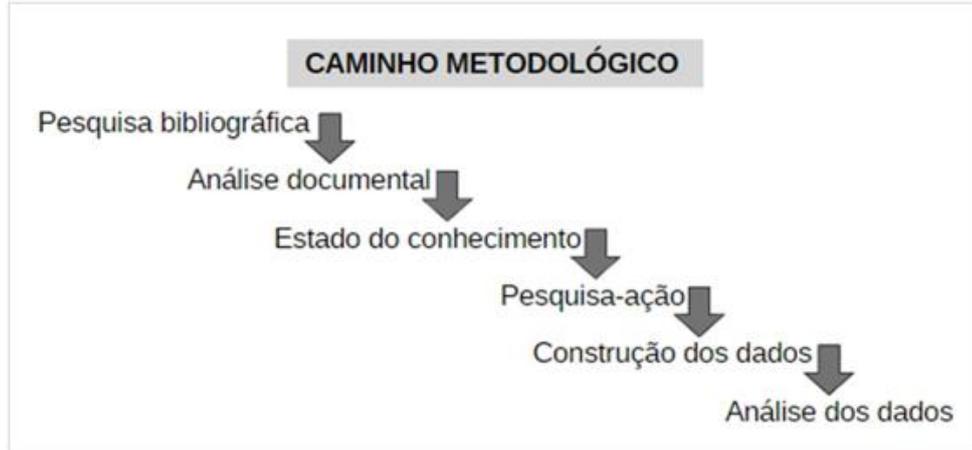
Minayo (2001) aponta que a metodologia é definida como sendo um caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, a qual deve dispor de técnicas claras, coerentes e elaboradas, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Diante disso, essa pesquisa se caracteriza por ser de natureza qualitativa, por não se preocupar com a “representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. [...] os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32).

Já que se entende que os métodos qualitativos auxiliam nas buscas das respostas às indagações e aos objetivos previamente traçados, visto que permeiam a pesquisa desde a observação do contexto, dos sujeitos pesquisados, análise dos documentos, coleta de dados, entrevistas e outras etapas.

Considerando esses aspectos, a metodologia visa contribuir para a construção e para qualidade da pesquisa, especialmente por meio da participação dos sujeitos partindo da realidade e de suas nuances para a reflexão e para a criticidade, à luz de teóricos que nos auxiliam no embasamento teórico sobre o currículo a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Para tanto, o fluxograma (Figura 2) aponta as etapas metodológicas seguidas nessa investigação.

Figura 2 - Fluxograma referente ao caminho metodológico desta investigação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para tanto, na sequência serão detalhadas as etapas desenvolvidas nesta investigação, para o desenvolvimento do produto educacional.

6.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A presente pesquisa se iniciou a partir da escolha da temática e do interesse pelo cotidiano do professor da Educação Infantil e suas particularidades, sendo um dos primeiros caminhos trilhados, no qual a investigação aprofundou em referenciais teóricos como Vygotsky (1995; 1999; 2007; 2010; 2021), Leontiev (2011), Pereira e Amparo, Almeida (2006) e Fochi (2017; 2021) que embasaram e fomentaram a compreensão aprofundada da temática. A definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica, pois ela é base que irá sustentar a conceituação e a categorização da temática pesquisada (MINAYO, 1994).

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por materiais, como livros e artigos científicos localizados em bibliotecas ou sites de busca, em que por intermédio de investigações detalhadas é possível analisar diversas posições e informações acerca de um problema (GIL, 2002).

Assim, a investigação das referências bibliográficas auxilia na fomentação teórica, dessa forma, por intermédio da teoria de Lev Vygotsky, buscou-se fundamentar o referencial teórico com a corroboração da teoria e seus aspectos importantes para o processo de aprendizagem das crianças da faixa etária dos quatro (4) e cinco (5) anos, mas também por meio da teoria histórico-cultural.

6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Conforme Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico ou que, ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. A partir disso, destacou-se a análise dos documentos legais e documentos oficiais das Escolas de Educação Infantil, são documentos de acesso público. Acreditou-se que seja primordial essa análise, no sentido que auxiliará na compreensão e na reflexão acerca das teorias de ensino que permeiam as práticas pedagógicas das distintas escolas e como elas refletem de forma direta e indiretamente na práxis das professoras em sala de aula. Para guiar a análise documental, recorreu-se aos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular- Educação Infantil (BNCC); Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNS) e o Projeto Político-Pedagógico das escolas (PPP).

6.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento assume um papel imprescindível no levantamento de informações de teses e dissertações, as quais já foram publicados em relação à mesma temática dessa pesquisa, permitindo entender a relevância do assunto e compreender as estratégias usadas na investigação, ou seja, analisar o que vem sendo pesquisado e problematizado até presente momento.

Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155), a construção do estado do conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Nesse sentido, a pesquisa deve partir da

análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; – Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; – Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); – Identificação de fontes e constituição do corpus de análise. (MOROSINI, 2015, p. 112).

Neste sentido, foram analisados 22 trabalhos de dissertações e teses, embasados na teoria histórico-cultural, com foco no ensino-aprendizagem e na formação continuada a respeito da Educação Infantil.

6.4 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é uma metodologia que permite ao pesquisador implementar ações e, ao mesmo tempo acompanhar os passos da pesquisa, na qual “[...] toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação de pessoas implicadas nos problemas investigativos é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 1988, p. 15).

Assim, a metodologia de pesquisa-ação permitiu uma investigação baseada na autorreflexão coletiva colocada em prática pelas professoras de Educação Infantil por meio de leituras e encontros para debates via *Google Meet* e reflexões com o intuito de melhorias nas práticas pedagógicas, objetivando o entendimento de conceitos para proporcionar debate e reflexões sobre a importância e/ou limitações que a teoria histórico-cultural traz ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças da faixa etária de quatro e cinco anos.

Ao conhecer de forma mais próxima à realidade dos contextos pesquisados e analisados pelos professores participantes, tornou-se possível estabelecer relações entre a pesquisa bibliográfica e os conhecimentos empíricos na busca por respostas às indagações do pesquisador. A pesquisa-ação foi reconhecida como uma abordagem importante, sendo conduzida em duas Instituições de Educação Infantil da rede municipal pública do município de Panambi, no estado do Rio Grande do Sul.

As duas instituições foram escolhidas pela pesquisadora, que também é professora em uma delas e já realizou estágios de docência⁴ na outra em outras oportunidades. Acredita-se que esse vínculo estabelecido possibilitaria uma maior aceitabilidade por parte dos professores investigados, facilitando a coleta de dados e a colaboração mútua entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Esse estreito contato com a realidade local proporciona uma visão mais aprofundada das práticas educacionais e dos desafios enfrentados pelas instituições no que diz respeito à educação inclusiva, bem como pode contribuir para a formulação de recomendações e soluções mais adequadas e pertinentes aos problemas identificados.

6.5 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A pesquisa foi desenvolvida por meio da obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada. O recorte da pesquisa refere-se a duas escolas públicas situadas na cidade de Panambi/RS, sendo a primeira uma Escola Municipal de

⁴ Estágio de docência supervisionado realizado em 2017 pelo curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí.

Educação Infantil e a segunda uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, uma vez que ambas atendem crianças da faixa etária de quatro (4) e cinco (5) anos.

Os participantes da pesquisa foram professores das escolas que atuam com crianças dessa faixa etária. O critério de inclusão era ser professor da Educação Infantil de uma dessas duas escolas e atuar em turmas com crianças de quatro (4) e cinco (5) anos. Os professores que estavam nessas turmas apenas em substituição do professor regente por um período curto não foram convidados a participar da pesquisa. No total, foram convidados 12 participante, no entanto, houve uma certa dificuldade na adesão dos professores, atingindo apenas três (3) pessoas, que se inscreveram e participaram de todas as etapas da pesquisa, tanto respondendo aos questionários, quanto aos encontros de estudo.

Durante a pesquisa, foram utilizados três questionários⁵ (um no início, um no meio e um no término) da investigação, dos quais foram analisadas as respostas dos professores participantes que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Todos os documentos construídos neste estudo, assim como os caminhos metodológicos escolhidos, foram submetidos à Plataforma Brasil e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 17/11/2022, nº do parecer: 5.760.812, e nº do CAAE: 64014022.6.0000.5564. Então, somente após aprovação do projeto no comitê de ética em pesquisa da UFFS, iniciou-se a realização dos encontros de formação previstos neste projeto.

O convite aos professores foi realizado via e-mail (disponibilizado por cada escola) com o link de acesso ao questionário e, pessoalmente, nas duas escolas, para apresentar, discutir os objetivos da pesquisa e convidar os professores a acessar o link.

O profissional que participou da pesquisa, após entrar no link de acesso ao questionário, teve acesso ao “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, e ao concordar, ele foi conduzido às questões. Ao não concordar, ele não visualizava as questões e, conseqüentemente, não respondeu ao questionário. As coletas de dados foram realizadas entre a segunda quinzena do mês de novembro de 2022 e a primeira quinzena de abril de 2023.

Após esse período, a pesquisadora encerrou o questionário, realizou o *download* para seu computador de uso pessoal e excluiu o questionário do *Google drive*. Após o tempo de guarda (5 anos), esse material será destruído. Além da pesquisadora principal, a orientadora Professora Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin também tem acesso aos dados, em que também consta registrada na Plataforma Brasil como orientadora de Pesquisa.

⁵ Encontram-se no Apêndice A, B e C.

Conforme as normas e leis sobre anonimato, enfatizou-se que os professores e as respectivas Instituições não serão identificados em nenhum momento dessa pesquisa, garantindo o direito ao anonimato que foi comunicado por meio TCLE apresentado no momento da coleta de dados. Portanto, as Instituições foram definidas como A e B e os professores como P1, P2 e P3, pois no intuito de “garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea e, conseqüentemente, a revelação de dados que poderá comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

6.6 ANÁLISES DOS DADOS

A análise de dados é uma fase muito importante para pesquisa, pois por este processo perpassa uma fase que normalmente é bastante complexa, a qual demanda bastante tempo dedicado às leituras, as interpretações e as análises dos dados coletados. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p. 31).

Após as respostas dos professores, os dados foram analisados estabelecendo relações com textos bibliográficos, buscando compreender quais as potencialidades e os limites para desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil que consideram a perspectiva histórico-cultural. O tratamento das informações ocorreu por intermédio da Análise de Conteúdo de (BARDIN, 1977), em que suas fases são a pré-análise (sistematização de ideias iniciais), a codificação (recorte das unidades de registro e de contexto) e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Inicialmente, havia intenção de uma média de 10 professoras participantes, no entanto, apenas três (3) participaram do total da pesquisa. Em relação aos encontros, a programação inicial era finalizar o curso em 30 de março de 2023. Por solicitação das professoras que estavam frequentando o curso, estendeu-se o prazo e realizou-se o último encontro no dia 12 de abril de 2023. Estes encontros ocorreram de forma virtual, utilizando o *Google Meet* e *Webex*. Ademais, empregou-se o *WhatsApp* para orientações e dúvidas. As atividades ocorreram conforme Figura 3.

Figura 3 - Formação continuada de professores a partir da teoria histórico-cultural

ENCONTROS	
27/02/23	Encontro virtual das 19h às 20h30: Abertura do curso; apresentação dos integrantes; roda de conversa sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil; início dos estudos sobre a perspectiva histórico-cultural
07/03/23	Estudo de obras indicadas para leitura e aprofundamento teórico
15/03/23	Encontro virtual das 19h às 20h30: discussão das obras estudadas
22/03/23	Elaboração de uma proposta pedagógica: momento individual para elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural; dúvidas sanadas pelo WhatsApp
27/03/23	Orientações sobre a proposta pedagógica: orientações para conclusão da escrita; dúvidas sanadas pelo WhatsApp
12/04/23	Encontro virtual das 19h às 20h30: socialização das propostas pedagógicas; encerramento do curso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A relevância desta pesquisa é destacada pelo fato de ter sido realizada em realidades sociais, culturais e econômicas distintas, com uma escola localizada na zona Sul e outra na zona periférica da cidade de Panambi, no estado do Rio Grande do Sul. Essa abordagem permitiu retratar as possibilidades de práticas pedagógicas embasadas na teoria histórico-cultural, fundamentando-se nas vivências e realidades diversas das crianças que frequentam essas instituições.

As professoras que participaram da pesquisa contribuíram significativamente por meio de seus relatos e da aplicação da teoria em seus planejamentos diários, demonstrando a viabilidade das abordagens e o potencial para promover um ensino mais inclusivo e adequado às necessidades das crianças. Nesse sentido, a pesquisa proporciona uma visão abrangente das práticas pedagógicas adotadas em contextos diferentes, para identificar tanto os pontos positivos quanto as limitações. No que concerne a análise dos dados coletados permitiu-se comparar os resultados encontrados na prática com os referenciais teóricos estudados, fornecendo *insights* valiosos para o aprimoramento das abordagens pedagógicas utilizadas. Ao considerar a diversidade de contextos e as vivências das crianças, essa pesquisa ajuda a estabelecer uma base sólida para a implementação de estratégias mais efetivas de ensino, alinhadas com a teoria histórico-cultural, voltadas para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas origens e condições socioeconômicas.

Os resultados da pesquisa serão enviados às duas escolas em que os professores estão vinculados, logo após a versão final dessa dissertação. Além disso, como se trata de uma pesquisa, ela ficará disponível na biblioteca virtual da UFFS. Sempre que houver publicação dos dados, a pesquisadora garantirá sigilo e confidencialidade das informações, utilizando-se de códigos ao se referir aos participantes do estudo com o intuito de não divulgar informações que possam identificar tais participantes.

6.7 A INTERVENÇÃO E O PRODUTO FINAL

O Mestrado Profissional em Educação tem como objetivo principal “[...] formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à suas atividades, sejam estas de interesse mais pessoal ou mais social” (RIBEIRO, 2005, p. 15). Assim, pode-se dizer que o produto final é uma forma de estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, possibilitando aos mestrandos imersão com os contextos pesquisados.

Para Sartori e Pereira (2019), as pesquisas realizadas e produzidas pelo mestrado profissional em Educação devem ser usadas para enfrentamento de problemas que desafiam os profissionais da área de educação com intuito de buscar soluções.

Para isso, a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional. Por meio de um diagnóstico ou de uma intervenção, seja em espaços educativos formais ou não formais, buscamos potencializar a formação continuada de professores (as) de forma sofisticada, não dicotomizando pesquisa e ensino. (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 31).

Nesse sentido, optou-se pela pesquisa-intervenção como uma prática de pesquisa, qual foram organizados três encontros síncronos com todo o grupo de uma hora pela plataforma *Google Meet e Webex* e três (3) momentos para o estudo e para a elaboração da proposta pedagógica, com orientação da mestranda e sua orientadora sempre que solicitadas, voltado aos estudos a partir das bases teóricas histórico-cultural com as contribuições de Lev Vygotsky.

Os encontros virtuais objetivaram reafirmar aos professores a importância dos teóricos no processo de aprendizagem a fim de que valorizassem as realidades das crianças e seus conhecimentos, adquiridos na convivência fora da escola, sendo elo com novos conhecimentos que serão ensinados a fim de oportunizar as trocas de experiências, problematizar e conduzir

para o processo de reflexão e conexão dos conhecimentos empíricos com conhecimentos científicos, para posteriormente internalizar e aplicar nas suas vivências cotidianas.

O primeiro questionário (Apêndice A) ocorreu no início de dezembro para identificar os conhecimentos dos professores acerca da teoria histórico-cultural, suas concepções de currículo, de crianças, e de infâncias. A partir disso, conseguiu-se direcionar os estudos e as reflexões para o grupo de professores participantes. No final de março, as três participantes da pesquisa responderam aos questionários em que se empregou o segundo questionário (Apêndice B), para que os participantes da pesquisa avaliassem os encontros até o momento, e direcionassem aquilo que pode ser discutido de forma mais aprofundada. Ao final dos encontros foram coletados dados em um terceiro questionário (Apêndice C), para avaliação do grupo de estudos e, também, acerca dos apontamentos de possibilidades e de limitações para desenvolver práticas pedagógicas alicerçadas na perspectiva histórico-cultural.

O objetivo principal do estudo deste material foi possibilitar ao professor a compreensão do seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, à luz destas teorias, com vistas à apropriação efetiva dos conhecimentos científicos e à formação humana dos alunos.

Nos encontros virtuais, foram conduzidos estudos sobre bibliografias indicadas e disponibilizadas para que as leituras fossem realizadas antes de cada encontro em que cada professora conseguisse indicar as suas compreensões e suas reflexões acerca das referências. No último encontro, duas professoras, que participaram das formações, apresentaram suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil sustentadas pela teoria histórico-cultural, bem como apontaram as perspectivas positivas e as possíveis limitações para desenvolver essa teoria na escola em que trabalham.

7 COM QUEM SE ESTÁ FALANDO?

A pesquisa-ação foi realizada com professoras pedagogas de Educação Infantil de duas escolas municipais situadas em bairros distintos do município de Panambi/RS, localizado no noroeste do estado do Rio Grande Do Sul. A cidade possui uma latitude de 28° 17' 33" sul e a uma longitude de 53° 30' 06" oeste, estando a uma altitude de 418 metros ao nível do mar (Figura 4).

Figura 4 - Localização do município de Panambi no estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Luz (2020).

De acordo com os dados do IBGE (2021), o município tem aproximadamente em torno de 44.583 habitantes, sua área territorial é de 491.570 km² e sua densidade demográfica é de 77,53 hab/km². Conforme informações da Prefeitura, os imigrantes que povoaram a cidade tinham como principal ocupação a agricultura, a criação de ferrarias, as usinas elétricas e moinhos, do qual as principais empresas da cidade são a cooperativa Cotripal fundada em 1957, a Kepler Weber (1925), Bruning (1947), Saur (1926) e Fockink (1947) (PANAMBI, [2023]).

O município possui a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 99,1%, comparado às demais cidades do estado do Rio Grande do Sul, está na 97^a posição de 497 total, seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 6,2 e anos finais 5,4 (IBGE, 2023).

Por fim, conforme os dados do IDEB (2022), os registros de alunos na Educação Básica é de 9.366, sendo 2.368 da Educação Infantil e 5.011 do Ensino Fundamental. A quantidade de professores que atuam em escolas de Panambi é de 493, sendo que 125 atuam na Educação Infantil, 306 educadores atuam no Ensino Fundamental e 170 no Ensino Médio. O município conta atualmente com 37 estabelecimentos de Ensino, sendo que 26 oferecem Educação Infantil, 20 oferecem Ensino Fundamental e 06 oferecem Ensino Médio⁶.

7.1 A TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL E O DIÁLOGO ENTRE OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS

Apresentaremos as análises das concepções pedagógicas assumidas nos dois Projetos Políticos Pedagógicos⁷ das escolas de Educação Infantil em que as professoras participantes da formação continuada estão vinculadas.

Na escola A, o documento contém 30 páginas e está organizado em pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho, as intencionalidades e os princípios da ação educativa, o currículo, a metodologia, a organização pedagógica do ambiente, o papel dos profissionais que interagem na escola, a família e a comunidade, a formação continuada e a avaliação (PPP escola A, 2010).

O documento cita que essa proposta não está acabada, sendo um referencial rumo a uma forma de Educação mais contextualizada e envolvente, ou seja, mais significativa e construtiva. Como referenciais teóricos norteadores deste documento, tem-se Vygotsky (1979) sobre a interação da criança com o meio físico, social e cultural e o desenvolvimento da criatividade pelo jogo. Piaget (1971) e Winnicott (1975), sobre a experiência do jogo que leva a criança a exercitar o mundo tal como ela compreende. Freire (2021) em que escutando, é que se aprende a falar com as crianças. Sobre a formação de professores, Nóvoa (1992) diz que o aprender é contínuo e essencial. Hoffman (1997) fala que formar educadores infantis é muito mais que sugerir ou supervisionar um trabalho junto às crianças (PPP escola A, 2010).

A escola B, o documento contém 63 páginas e está organizado em blocos sendo: aprendendo a conhecer, reinventando a Escola – um caminho de aprendizagem pelo respeito às

⁶ De acordo com o próprio Censo, o total de professores não representa a soma das etapas de ensino, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma escola ou mais de uma etapa de ensino, assim como uma mesma escola pode ofertar mais de uma etapa de ensino.

⁷ De acordo com escolas participantes da pesquisa os projetos políticos pedagógicos estão em reconstrução, pois havia bastante tempo que não estava sendo realizado esse movimento de adequar o documento PPP norteador das práticas pedagógicas as transformações que acontecem nos processos educativos do município de Panambi/RS.

diferenças, organizando o trabalho junto aos alunos, bem como o ambiente pedagógico, o profissional da Educação e um olhar a mais sobre a Educação (PPP escola B, 2008). Nesse sentido, aborda-se que, na proposta educativa, ela deve respeitar e valorizar a diversidade como fonte de crescimento, difundindo o diálogo, o intercâmbio, a tolerância, a solidariedade, a esperança e o compromisso com a construção de um mundo e de uma escola em que toda a pessoa humana possa ser feliz.

No documento, encontram-se como referenciais teóricos as contribuições de Vygotsky (2008) acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, que representa aquilo que o indivíduo já sabe e é capaz de realizar com ajuda de um mediador, mas ainda não consegue fazer sozinho. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem é abordado com base nas ideias de Davis e Grosbaum (2001), os quais trazem reflexões sobre as dinâmicas e estratégias envolvidas no ensinar e no aprender, destacando a importância de práticas pedagógicas eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos. Freire (2021) ressalta o papel da escola na formação do cidadão; Bernardo Toro (1997) faz referência em relação às competências mínimas para a participação produtiva e para a inserção social do ser humano no século XXI. Bencini (2003) descreve sobre o planejamento, no sentido de atender a grande diversidade de educandos existentes na Escola; Moran (1995) alude acerca do uso de ferramentas tecnológicas que auxiliam o professor, atraindo os alunos e aproximando a sala de aula do cotidiano das linguagens de aprendizagem e de comunicação da sociedade. Rego (2002) fala acerca de educar cidadãos capazes de construir sua própria visão de mundo e realizar um projeto de vida autônomo numa sociedade cada vez mais complexa, e por fim, Abreu e Moura (2001) com a discussão na formação continuada que é além de cursos e seminários realizados fora da escola (PPP escola B, 2008).

Como observado, os dois PPP permeiam a construção embasada em diversos autores e referenciais teóricos relacionados à Educação, abordando Vygotsky com a ZDP e a interação da criança com o meio físico, social e cultural. No entanto, salientam-se que nenhum destes documentos precisam estar alinhados com a teoria histórico-cultural ou citar Vygotsky. Para tanto, nesta investigação, tentou-se localizar dentro dos PPP fragmentos que vão ao encontro do que Vygotsky defende, destacando em negrito quanto ao seu aparecimento.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico da Escola B foi organizada para representar um sonho alcançado, sendo que a partir de discussões, pesquisas e entrevistas, buscou-se a efetividade do trabalho, em que o aluno e sua aprendizagem são o foco principal. Nesse sentido, salientam que

educar cidadãos capazes de construir sua própria visão de mundo e realizar um projeto de vida autônoma numa sociedade cada vez mais complexa é, hoje, um grande desafio para a escola. Chamada de sociedade do conhecimento, ela é muitas vezes simbolizada por uma autoestrada na qual a informação trafega em alta velocidade. **E o professor é aquele que ajuda a construir pontes de significados, para que possam prosseguir em seu caminho.** Para dar conta desse desafio, o professor precisa não apenas acompanhar os fatos da atualidade, mas possuir conhecimentos que lhe permitam agir enquanto agente comprometido com a educação. (PPP escola B, 2008, p. 7, grifo nosso).

Nesta perspectiva, Vygotsky (2008) apresenta que para criar métodos eficientes que instruem as crianças em idade escolar ao conhecimento sistemático, é preciso entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança. Salienta também que o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos e é, também, uma força poderosa que impulsiona o seu desenvolvimento.

Quanto ao desenvolvimento da criança, o PPP da Escola A destaca que

o desenvolvimento do sujeito não é previsível, universal, linear ou gradual. **O desenvolvimento do ser humano está ligado ao contexto sociocultural no qual a pessoa se insere e ele se processa de forma dinâmica, através de rupturas e desequilíbrios, provocando contínuas reorganizações pessoais. Aos poucos, as interações com o grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar os comportamentos e o desenvolvimento de seu pensar, agir e sentir.** (PPP escola A, 2010, p. 5, grifo nosso).

Discutindo a relação do desenvolvimento da criança com as interações sociais, entende-se que a imitação e o aprendizado desempenham um importante papel, pois trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento, portanto, na aprendizagem da fala ou das matérias escolares, a imitação é indispensável, uma vez que o que a criança é capaz de fazer hoje em comparação, será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2008).

Mais que isso, no PPP da Escola B (2008), discute-se o fato de que para a escola consiga cumprir sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento de seus alunos, é preciso que todos estejam de acordo sobre a maneira como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2008), o único modo positivo de aprendizagem é aquele que caminha a frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia.

Para tanto, deve-se identificar o papel ativo do sujeito na apropriação e na construção de seu próprio saber, posicionando-se contra formas de ensino tradicionais, nas quais cabe aos estudantes apenas receber do professor o conhecimento em uma versão considerada pronta. Ao adotar uma postura diante do ensino é necessário conhecer os pressupostos básicos de construção de conhecimentos na escola, bem como os fatores que facilitam a aprendizagem

daqueles que a frequentam (PPP escola B, 2008).

Segundo o raciocínio exposto no PPP da Escola B, Vygotsky (2008) salienta que se deve considerar também o limiar superior, pois o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado.

Por algum tempo, as nossas escolas favoreceram o sistema “complexo” de aprendizado que, segundo acreditava, estaria adaptado as formas de pensamento da criança. Na medida em que oferecia a criança problemas que ela conseguia resolver sozinha, esse método foi incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança aquilo que ela ainda não era capaz de fazer. O aprendizado voltava-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para seus pontos fortes, encorajando-a, assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2008, p. 130).

Para tanto, ainda se destaca no PPP da Escola B (2008) que, na escola, as atividades educativas são sistemáticas, uma vez que têm uma intencionalidade deliberada e o compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma, uma vez que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola introduzem novos modos de operação intelectual. Desse modo, à medida que o sujeito expande seus conhecimentos, ele modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Assim, no PPP da Escola A (2010, p. 22-23, grifo nosso), salienta-se que

é, também, papel do profissional que atua na Escola de Educação Infantil **propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis e das relações interpessoais.** Como **sujeitos socioculturais e políticos**, coordenadores do espaço de aprendizagem, os educadores docentes e não-docentes e os funcionários **precisam ter um olhar para o saber e o perceber da criança, nos diversos espaços e tempos da Escola Infantil** e para tal devem apresentar algumas habilidades como: **saber avaliar as necessidades e as potencialidades das crianças**, adequar sua prática às necessidades teórico-práticas da educação para a infância; articular o processo educativo de forma a atingir os objetivos educacionais; **criar ambiente propício à aprendizagem, fazendo do ambiente um lugar de fascinação e inventividade; orientar e apoiar emocionalmente as crianças**, ajudando-as a **adquirirem habilidade de socialização.**

Assim como nos PPP das Escolas A e B, para Vygotsky (2008) a evolução se dá mediante mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social por conta das diferentes posições que ocupa e das tarefas que lhes são incumbidas, pois a criança vai atribuindo um sentido particular e um conceito em relação às suas ações concretas com os jogos, principalmente as que fazem parte do seu cotidiano, com as quais ela se relaciona, sendo mediada pelas pessoas com quem se convive.

Nesse contexto, Vygotsky (1999) diz que cabe ao professor explorar em suas ações metodológicas a partir da ludicidade, das brincadeiras e dos jogos de papéis, os quais são considerados por ele elementares para o desenvolvimento psíquico, intelectual, físico, cultural e social.

Por fim, salienta-se que para Vygotsky (2008), as aprendizagens ocorrem por conta de processos que incluem aquele que aprende, ensina e as interações sociais. Logo, por trabalhar com a ideia de reelaboração por parte do indivíduo e dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural, as interações ocorridas no ambiente escolar, também, são responsáveis por causar mediações que auxiliam o desenvolvimento da criança envolvida no processo, uma vez que as aprendizagens são diversas e heterogêneas. Destarte, pode-se pensar que, assim como o professor, a criança com conhecimento mais avançado em determinado assunto pode mediar uma aprendizagem mútua, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de todos naqueles ambientes.

7.1.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa

Partindo da discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas, segue a caracterização das professoras envolvidas na formação continuada realizada nesta pesquisa.

Tabela 2 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professora	Formação	Tempo de trabalho na Educação Infantil	Tempo de trabalho na Educação Básica	Séries/anos que leciona	Carga horária
P1	Licenciatura em Biologia	16 anos	32 anos	Educação Infantil	20 horas
P2	Pedagogia anos iniciais e EJA – Pós em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	14 anos	6 anos	2 anos	20 horas na Educação Infantil e 20 horas na Educação Básica.
P3	Pós-Graduação	15 anos	18 anos	Maternal II e Jardim I	40 horas, 4 horas em sala de aula

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A fim de conhecer esses três profissionais e suas concepções iniciais antes das atividades de extensão, lançaram-se, no questionário inicial, duas perguntas que se discutirá a seguir. Com intuito de se descobrir quais os elementos que essas professoras consideram ao realizar o

planejamento das aulas com crianças de 4 e/ou 5 anos de idade, tem-se que a P1 aponta a “*Base Nacional Educação Infantil, faixa etária, conhecimento anterior, materialidades, material estruturado e não, recantos, tempos e espaços*”, cabe destacar que essa em seu planejamento vai ao encontro de aspectos da teoria histórico-cultural, pois na sua narrativa ela descreve que considera os conhecimentos anteriores das crianças e, ainda, que a questão da BNCC está forte no seu planejamento.

Já a P2 refere-se que “*eu sempre procuro envolver a criança no planejamento, sempre trazendo diversidade de brincadeiras e atividades*”, também em consonância com BNCC e a DCNEI pois são por intermédio das interações e das brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos (BRASIL, 2018).

A P3 parte do “[...] *interesse dos alunos em determinados assuntos, a partir desse interesse é realizado um projeto pedagógico*”, a narrativa remete no sentido de promover aprendizagem a partir dos contextos dos alunos, tanto nos comportamentos, quanto nos conhecimentos nos diversos campos de experiências.

Na segunda questão do questionário inicial, relacionou-se como as professoras percebem a relação dos conhecimentos constituídos pelas crianças em seus contextos sociais (famílias, espaços não formais de ensino) com os conhecimentos científicos trabalhados na escola.

A professora P2, apontou que “[...] *não vejo dificuldade entre um e outro*”. Já as professoras P1 e P3 se assemelharam ao descrever sobre o desenvolvimento dos conceitos que “*os conhecimentos constituídos pelas crianças são aprofundamentos do que ela traz de casa com os científicos trazidos na escola*” (P1).

A P3, indicou que “*percebemos ainda nos primeiros anos de vida das crianças, que estudos mostram que os estímulos que as crianças recebem nessa fase trazem impactos no modo como elas aprendem durante o restante da vida. Sobre as atividades realizadas depende muito do tema do projeto realizado em sala de aula, os alunos trazem suas experiências vivenciadas no seu ambiente familiar*”.

Em vista disso, percebe-se que um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é um ato complexo do pensamento que não pode ser ensinado pelo treinamento, e que só pode ser ensinado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já estiver atingido o nível necessário (VYGOTSKY, 2008).

Dessa forma, a formação de conceitos vai se constituindo gradualmente, pois o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos inicia na fase precoce da infância, porém suas funções intelectuais amadurecem somente mais tarde (VYGOTSKY,

2008). Desse modo, por meio das respostas que se obtém nos questionários conseguiu-se construir a noção de quem são as professoras participantes, quais as metodologias utilizadas nas suas práticas pedagógicas e como elas estabelecem ligação direta entre o PPP.

Nas rodas de conversas proporcionadas nos encontros de formação continuada de forma virtual, foi possível estabelecer a relação histórico-cultural e as práticas das professoras P1, P2, P3 as quais buscam por meio da ludicidade, da brincadeira, das interações, dos movimento do corpo, do explorar os espaços da escola, bem como dos espaços próximos a ela, possibilitando que as crianças observassem, pesquisassem, contemplassem elementos da natureza, da arquitetura urbana, das situações cotidianas que dão elementos para elas direcionarem as práticas pedagógicas em sala de aula de acordo com interesses das crianças, além das curiosidades ao relacionarem com os objetivos de aprendizagem previstos pelo Referencial Curricular de Panambi⁸ (2019).

Portanto, nas duas Instituições de Educação Infantil em Panambi/RS, as professoras adotam uma abordagem que parte dos contextos culturais das crianças, promovendo relações instigantes que as incentivam ao trabalho colaborativo. Mediando conflitos e indagações, as professoras buscam elevar o nível de construção de conhecimento dos pequenos, estabelecem elos entre os conhecimentos científicos e suas vivências empíricas e as dos colegas.

Por meio dessas interações, as crianças aprenderam a valorizar a escuta, compreender as diferenças e semelhanças entre si, e enriquecer o processo de aprendizagem com a diversidade de experiências presentes em sala de aula. Essa abordagem colaborativa e sensível ao contexto cultural de cada aluno contribui para uma aprendizagem ativa e significativa.

7.2 AS POSSIBILIDADES E/OU LIMITAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL ,,,,

Com a intenção de refletir sobre como a teoria histórico-cultural acerca da contribuição para a construção de conhecimentos na Educação Infantil a partir da formação docente, iniciou-se com a fala da P1 que, quando instigada a pensar sobre suas experiências na Educação Infantil e sobre a teoria histórico-cultural nos processos de ensino-aprendizagem, relatou ser um dos maiores desafios é *“considerar as vivências das crianças de forma que ampliassem seus*

⁸ O Referencial Curricular Municipal foi construído a partir da ação conjunta da comunidade panambiense, representada pela Associação do Comércio e da Indústria (ACI) Panambi, pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação e pelo SESI-RS, este último coordenando os trabalhos.

conhecimentos”, já a P3, acredita ser importante *“estimular o interesse do aluno por conteúdo que não parecem interessante para a rotina da vida deles”* e a P2 relata que *“os maiores desafios são a falta de incentivo e materiais [...]”*.

Os desafios e as dificuldades são compreensíveis, pois entende-se que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por evolução, mas principalmente por revolução, no qual *“a criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida inteiramente pelos vestígios da experiência biologicamente útil dos antepassados”* (VYGOTSKI, 2010, p. 27). Diante do pensamento Vygotskyano, aprende-se por vivências e pelas condições objetivas, pela formação e pelas vivências do professor como fatores que podem mobilizar a realização da atividade de aprendizado.

Logo, questiona-se o fato de já terem desenvolvido propostas pedagógicas na Educação Infantil, baseando-se na teoria histórico-cultural, a P1 relata já ter realizado uma proposta *“com entrevistas as famílias de como celebram a Páscoa em casa, seus rituais, símbolos e conhecimento”*. A P2 pensa que *“[...] fazemos isso todos os dias, tentando deixá-los mais independentes, para q consigam fazer o máximo de coisas possíveis sozinhos”* e a P3 apontou que *“não”*, ou seja, nunca desenvolveu uma proposta pedagógica sob a perspectiva da teoria.

Pode-se pensar no que Vygotsky (2010) elenca, nos dois elementos essencialmente humanos que nos permitem refletir, o primeiro é o comportamento humano, com o princípio da experiência social coletiva, em que a ação individual relaciona-se com as ações e as reações da experiência de outros, em que somente quando a criança se apropria dessa experiência alheia, consegue imaginar, vivenciar e manifestá-la.

No entanto, a apropriação só é possível com a intervenção do outro mais experiente (professora pedagoga), o qual precisa saber o que, para que e como ensinar. Dessa maneira, o professor deve permitir que a criança conheça o uso estabelecido socialmente do instrumento *“escrita”* e crie as condições para que ela se aproprie dessa escrita.

Quanto ao outro fenômeno, tem-se o aspecto da consciência, em que o homem cria e reelabora novas formas de comportamento com base no já existente, adquire ativamente novas formas de adaptação e habilidades que acompanham o seu processo de crescimento e de maturação orgânica, em que a constituição da consciência ocorre pela mediação, pela atividade humana mediada por instrumentos e signos (VYGOTSKY, 2010).

Para tanto, a P1 destaca que *“a interação histórica/social faz com que as crianças percebam suas identidades, conheçam a dos colegas e juntos promovam novos conhecimentos”* e diz ainda *“não percebo limitações”* no que diz respeito à elaboração de propostas pedagógicas pautadas na teoria. Ademais, quando questionada sobre quais elementos passará a considerar

ao elaborar suas propostas, diz *“considerarei os elementos socioculturais trazidos pelas realidades das crianças”*.

A P2, ao discorrer sobre os pontos positivos de elaborar propostas pedagógicas na turma que atua, destaca que *“[...] é muito positivo, pois abre possibilidades para uma diversidade de propostas para trabalhar com os pequenos”*, mas salienta que uma limitação *“é conseguir trazer para as propostas os autistas”*. Além disso, relata que para elaborar suas propostas pedagógicas *“[...] sempre observo os elementos que chamam atenção das crianças. Para fazer um planejamento que se torne atrativo pra eles”*.

Ao encontro da afirmativa da P2 sobre as limitações em se trabalhar a teoria histórico-cultural com as crianças autistas, e de fato as crianças apresentam um modo peculiar de interação e comunicação com os outros e, conseqüentemente, de constituição subjetiva que traz desafios à educação infantil de maneira a desenvolver uma prática educativa que considere essas diferenças e promova condições para seu desenvolvimento.

Ressalta-se que a teoria histórico-cultural pode ser uma aliada no processo de inserção da criança autista no contexto escolar, pois esta teoria auxilia aos professores entender acerca do desenvolvimento humano e as funções superiores, desse modo *“[...] possam ajudar a compreender as estreitas relações e a interdependência entre o desenvolvimento psíquico e a educação escolar, no que se refere ao desenvolvimento das funções superiores ou culturais. (PADILHA, 2018, p. 62).*

O estudioso Vygotsky (1998, p. 153) afirma que *“[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência”* nesse sentido, Padilha (2018), pontua que assim como as crianças e os jovens inclusos necessitam de caminhos alternativos para vencer as limitações impostas sejam elas biológicas ou pelo contexto social. É preciso superar a maior dificuldade de desligar-se do que está presente, e do que é sensível a partir de práticas pedagógicas que visem superar as dificuldades da criança por meios alternativos.

Portanto, afirma-se que a teoria histórico-cultural nos permite atentar-se às possibilidades de aprendizagem da criança com diagnóstico de autismo, entendendo-a como um ser integral, com suas potencialidades, que aprende a relacionar-se com outro, nasce imerso em uma cultura e participa dela.

Assim como a P1, a P3 diz que acredita não ter *“[...] limitação para desenvolver essas propostas pedagógicas”* e salienta que *“os pontos positivos é que de alguma forma a proposta elaborada vai ajudar de alguma forma o aluno a pensar diferente da realidade que vive. Vai ter experiência de algo diferente mais com a mesma realidade que vive”*. Dessa forma, acredita-se que o Projeto Político-Pedagógico da escola em que atua *“não está de acordo com a*

realidade dos alunos” e por isso salienta que sempre elabora “[...] as propostas pensando na realidade, no momento que os alunos estão” e destaca que é “através da roda de conversas ou em algum momento de conversa com os alunos sai o tema para a proposta pedagógica”.

Apesar de a P1 e a P3 não sentirem limitações para desenvolver propostas pedagógicas pautadas na teoria histórico-cultural, em que

é evidente que a particularidade daquele processo de modificação da conduta, que denominamos desenvolvimento cultural, exige métodos e modos de investigação muito peculiares. Conhecer tal peculiaridade e tomá-la conscientemente como ponto de partida na investigação é a condição indispensável para que o método e o problema se correspondam; assim, o problema do método é o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança. (VYGOTSKY, 1995, p. 47, tradução nossa).

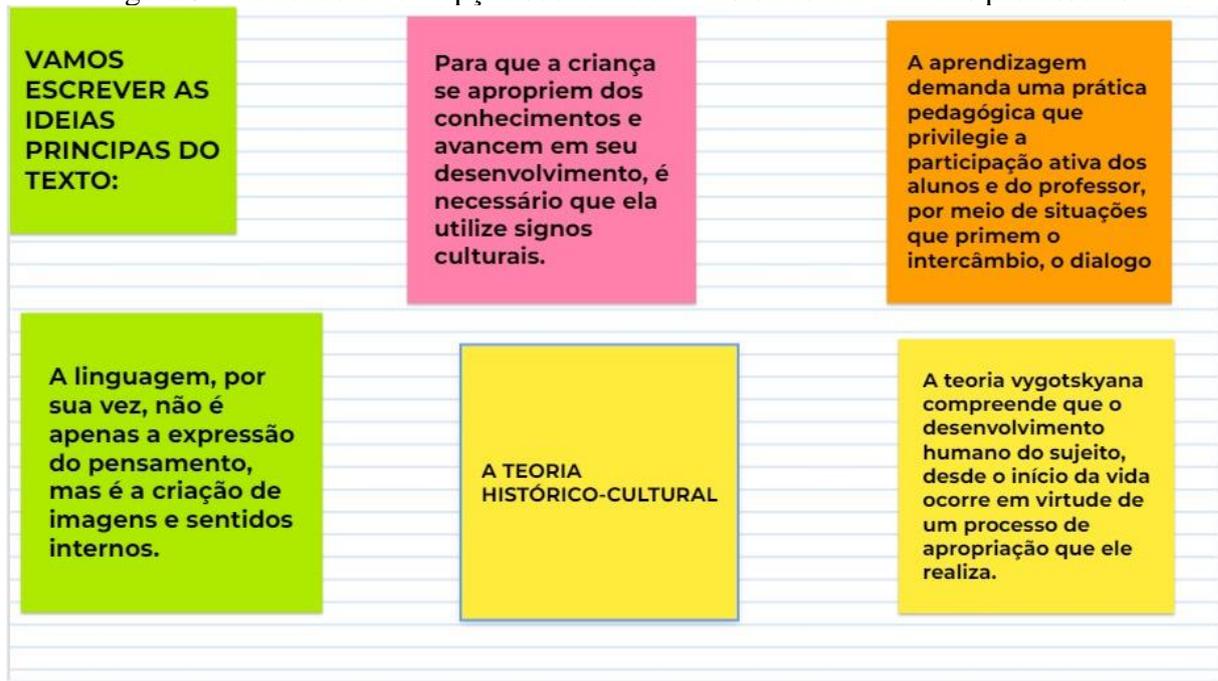
Por isso, entende-se ser importante que para desenvolver projetos pedagógicos sob a luz da teoria histórico-cultural, o método utilizado coincida com a perspectiva dialética proposta por Vygotsky, uma vez que

[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em seu movimento. Quando, em uma investigação, se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases de mudanças, desde que surge até desaparecer, isso implica pôr em manifestação sua natureza, conhecer sua essência. (1995, p. 67-68, tradução nossa).

Logo, seguiu-se a discussão com o entendimento de que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2007, p. 41). Isto é, entende-se que o processo de ensino pode provocar uma série de funções psíquicas novas, não se detendo somente nas formações já desenvolvidas, mas sim na atuação das possibilidades criadas, as quais dependem, não unicamente, mas principalmente do professor.

Por conseguinte, com a formação realizada junto às professoras (P1, P2 e P3) durante um dos três encontros que aconteceram de forma *on-line* pelo *Google Meet* e pelo *Webex* foi possível, mesmo que de forma breve conversar, discutir e ampliar conceitos acerca da teoria histórico-cultural e das contribuições de Vygotsky, conforme Figura 5.

Figura 5 - Reflexão e concepção sobre a teoria histórico-cultural das professoras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

No 2º encontro, após a leitura do texto “Os processos de aprendizagem nas Psicologias de Vygotsky e Wallon” das autoras Nunes e Silveira (2015) e, por meio da ferramenta do *Jambord* da *Google* cada professora, escreveu algo sobre o teórico que considerava ser mais significativo, e de acordo com a Figura 5, pode-se entender que cada participante abordou de forma sucinta sobre a teoria e, na oportunidade, conseguiu-se estabelecer relações entre a teoria e as práticas pedagógicas.

Já, no encontro as professoras participantes P1, P2 apresentaram como elaboram as práticas pedagógicas pautadas na teoria histórico-cultural. A professora P1 apresentou sobre: brincar é viver, para ela “[...] o brincar é muito mais que se divertir, é exercitar a imaginação, é crescer, é se desenvolver. Quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora. Com acesso a brinquedos e materiais naturais, ela dá sentido à sua vontade de construir, desenvolvendo habilidades motoras, linguagens expressivas e fortalecendo elos com o mundo em sua volta, por isso é importante nesse momento de sua vida”.

A professora P2 compartilhou sua proposta elaborada para uma apresentação sobre a temática família, detalhando sua metodologia que inclui a pesquisa sobre os tamanhos das famílias, as danças e a música presentes no cotidiano familiar. Além disso, ela abordou as receitas e as comidas típicas transmitidas por gerações em cada família, bem como as brincadeiras antigas. Para promover o trabalho em conjunto, cada família teve enviar o registro

dessas informações para a escola. Por outro lado, a professora participante P3 não elaborou sua proposta.

Por fim, investigar a perspectiva histórico-cultural dentro das propostas pedagógicas das professoras que atuam, nas escolas de Educação Infantil, remeteram a refletir dessas trocas de vivências, no qual se salienta que as formações pedagógicas são grandes aliadas dos professores, pois viabilizam constante processo de aprendizado e relacionam aquilo que já foi apreendido anteriormente e aquilo que se busca aprofundar. Além disso, findou-se com a percepção de que, as reflexões junto à teoria de Vygotsky, contribuem para pensar os princípios que regem a organização do ensino para as crianças e, também, para a formação de professores, pois o desenvolvimento humano dá-se em todas as fases da vida, tanto na infância quanto na vida adulta.

Também ficou evidenciado que as concepções de ensinar das demonstradas conforme as entrevistas, vão ao encontro do construtivismo, em que P1 defende que a aprendizagem é uma construção histórica e social, desencadeada do coletivo, respeitando o conhecimento e as vivências trazidas pela criança, onde na escola deve ocorrer um aprofundamento e a interação histórica/social. Para P2 o conhecimento se dá nas trocas e o professor precisa criar contextos, concedendo ações e desafiando os alunos com diversidade no planejamento das atividades, procurando deixar as crianças independentes para conseguirem realizar as tarefas sozinhas, e P3, defende em criar contextos, concebendo ações e desafiando os alunos a trabalhar distintos assuntos, conciliando as experiências vivenciadas em casa, estimulando os alunos com conteúdo de seus próprios interesses (FIGUEIRA, 2008).

Vale destacar que todo documento de coleta apresenta limitações, pois, a análise encaminha-se de acordo com resultados obtidos na pesquisa, sendo assim ela está pautada nas respostas dos questionários realizados pela amostra de três (3) professoras participantes. Desse modo, pode-se dizer que se o houvesse mais participantes os resultados poderiam ser semelhantes ou diferentes de acordo com as respostas encontradas.

8 CONCLUSÕES

Partindo do objetivo dessa pesquisa, que permeou investigar as potencialidades e os limites de desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando a perspectiva histórico-cultural na qual se debruçou em realizar pesquisa bibliográfica com aprofundamentos em referenciais teóricos como Vygotsky (1995; 1999; 2007; 2010; 2021), Leontiev (2011), Pereira e Amparo, Almeida (2006) e Fochi (2017; 2021), a análise documental realizada na Base Nacional Comum Curricular-Educação Infantil (BNCC), Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNS) e o Projeto Político-Pedagógico das escolas (PPP). A construção do Estado do conhecimento com os levantamentos de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em que resultaram 22 trabalhos acadêmicos, a Pesquisa-Ação por meio dos três (3) encontros virtuais e três (3) momentos de estudo individual com as três (3) professoras da Educação Infantil atuantes em sala de aula das duas (2) Escolas Municipais do Ensino Fundamental do município de Panambi/RS, no período de fevereiro a abril de 2023, bem como os questionários respondidos pelas participantes da pesquisa-ação.

Este estudo possibilitou às professoras envolvidas a compreensão do seu papel como sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem de crianças à luz da teoria histórico-cultural, com vistas à apropriação efetiva dos conhecimentos científicos e à formação humana. Em que, os encontros foram conduzidos por intermédio de estudos e leituras, com reflexões e diálogos sobre os materiais, e trocas de experiências com propostas pedagógicas para a Educação Infantil sustentadas pela teoria histórico-cultural, discutindo essas perspectivas positivamente e possíveis limitações para desenvolver essa teoria na escola em que trabalham.

Ao refletir sobre os encontros e os pressupostos da temática, as professoras discutiram a importância de assumirem o papel de mediadoras entre a criança e os bens científicos, artísticos e culturais, tendo como base a perspectiva histórico-cultural. No grupo, enfatiza-se a relevância de desenvolver pedagogias que consideram as crianças como seres históricos e sociais, dotados de potencial de autoria e criatividade, porém, que ainda dependem de um adulto ou professora como interlocutor das aprendizagens. Caso contrário, não haveria motivo para frequentarem a escola, já que poderiam aprender sozinhas.

Tanto nos encontros quanto nas análises dos questionários foi possível investigar e acompanhar melhor essas profissionais que possuem uma caminhada média de 15 anos na Educação Infantil, suas concepções e como o processo de construção dos conhecimentos vão se organizando tanto para as crianças quanto para as professoras envolvidas. Outro ponto de destaque é o papel relevante das práticas pedagógicas fundamentadas na teoria histórico-

cultural, que se mostram aliadas ao processo de aprendizado e proporcionam a conexão do conhecimento prévio com novas aprendizagens. As professoras relataram que o maior desafio é considerar as vivências das crianças como base para aplicar os conhecimentos de forma significativa e aprofundada.

Assim, entende-se que as formações, ainda que tenham ocorrido em um curto espaço de tempo devido ao cronograma de pesquisa, que precisava ser finalizada até o final do primeiro semestre de 2023, conseguiu-se alcançar os objetivos traçados para desenvolver a pesquisa-ação. No entanto, cabe ressaltar que, a intenção era iniciar a coleta dos dados com as professoras em novembro de 2022, porém, devido à baixa adesão delas na pesquisa, acabou-se organizando as ações em 2023, mas entende-se que a formação continuada como processo, necessita de mais tempo no horário de trabalho para ocorrer aprofundamento, reflexões, discussão entre os pares e as trocas de experiências. Cabe destacar o lugar da pesquisa e do estudo na formação continuada de professores da educação básica, pois percebeu-se que não há amparo de mantenedoras quando um docente busca realizar sua formação continuada. Geralmente, são jornadas exaustivas de trabalho, com seus inúmeros desafios, e com pouco ou nenhum tempo dedicado ao desenvolvimento profissional docente. Entende-se que a baixa adesão de docentes na pesquisa-ação pode ser fruto dessa falta de amparo institucional/governamental para a formação continuada.

Diante da dilatação do prazo para iniciar os encontros formativos, o foco foi ajustar a formação às realidades das profissionais participantes, garantindo sua efetiva participação. Assim, juntas, trocaram experiências e construíram novos significados, relacionando-os com os conhecimentos já adquiridos anteriormente, de maneira sensível e respeitosa. Como resultado, foi possível conciliar os prazos do cronograma da pesquisa e oferecer a formação continuada, atendendo aos objetivos propostos. Também apontamos que, as Secretarias de Educação não impedem que os professores continuem seus estudos se, porém não dispõem da liberação para os docentes estudarem, acarretando a eles ajustes de horários nos intervalos e/ou a noite, desencadeando dificuldade a esse profissional em buscar sua formação continuada de qualidade.

É importante ressaltar que a teoria histórico-cultural desempenhou um papel fundamental ao permitir a abordagem dos sujeitos a partir de suas próprias vivências, necessidades e singularidades. Desse modo, aplicou-se a mesma sensibilidade que se tem com as crianças também aos professores participantes. A organização da formação ocorreu de forma personalizada, conforme as necessidades desses participantes, visando à construção e à reconstrução de conhecimentos de maneira colaborativa entre eles e as pesquisadoras.

Os dados construídos a partir dos questionários e das formações pedagógicas, bem como as leituras de documentos oficiais das duas escolas do município de Panambi/RS, permitiram sanar o questionamento principal dos pesquisadores. Com base nesses dados, o problema de pesquisa foi devidamente respondido. Como a teoria histórico-cultural pode contribuir para a construção de conhecimentos na educação infantil a partir da formação docente? Constatou-se que a teoria histórico-cultural pode ser uma grande aliada no processo de ensino e de aprendizagem, pensando no sentido que ela proporciona aos professores pensar a criança, de acordo com a sua realidade social, a partir da escuta daquilo que as crianças trazem em sua bagagem cultural, as relações entre os conceitos espontâneos e os científicos, tendo o professor um olhar sensível para enxergar as potencialidades das crianças, buscando meios para que esse conhecimento favoreça em níveis mais avançados.

Após as rodas de conversa, os estudos bibliográficos e os relatos das vivências das professoras participantes sobre suas práticas pedagógicas, chegou-se a um consenso importante: a compreensão de que a criança é um ser histórico, moldado por experiências culturais. Nesse contexto, as crianças devem ser colocadas no centro do processo educativo e cabe ao professor reconhecer e valorizar esses saberes, articulando-os ao currículo e ao patrimônio da humanidade.

Portanto, reitera-se a importância da fase da Educação Infantil principalmente, a faixa etária dos quatro (4) e cinco (5) anos na qual as crianças estão em pleno desenvolvimento da sua parte cognitiva físico e mental, em que a Educação Infantil é a base para as demais etapas da Educação Básica, para tal deve ser trabalhado de forma significativa e que considere as crianças como sujeitos de infância e de protagonistas de suas construções de aprendizagem.

Sobre o diálogo da teoria histórico-cultural com os Projetos Políticos Pedagógicos fica evidenciado que as escolas se preocupam com o contexto sociocultural que os sujeitos estão envolvidos, e que discutem que a escola possui a função de facilitar o acesso ao conhecimento a fim de promover o ensino-aprendizagem. No entanto, mais do que citar conceitos e autores, o PPP precisa estar vivo na escola, materializar-se nas práticas pedagógicas dos professores.

Durante as rodas de conversa e os encontros virtuais, foi possível perceber que as práticas pedagógicas são influenciadas pelos contextos sociais das escolas. Um exemplo mencionado pela professora da escola B é a necessidade de realizar as atividades dirigidas após o horário da merenda. Isso ocorre porque algumas crianças chegam à escola com muita fome, o que dificulta sua concentração nas atividades. Essa realidade evidencia como as condições sociais impactam diretamente no planejamento e no desenvolvimento das práticas educativas. Assim, as práticas pedagógicas dirigidas e de registro precisam ser realizadas segundo a

realidade das crianças. Já na escola A, essas situações não acontecem, pois, a escola situa-se em um bairro com famílias com melhores condições econômicas. Desse modo, fica evidente como cada escola tem suas particularidades conforme as suas clientela, ou seja, crianças, as quais precisam ser cuidadas e educadas de forma indissociável, independentemente de sua realidade social, sempre visando ao desenvolvimento integral.

Outro aspecto bastante relevante, que não se deixa de pensar e refletir sobre a afirmativa da P2 quando menciona sobre uma das limitações de incorporar a teoria histórico-cultural nas práticas pedagógicas com as crianças autistas incluída na turma, que não verbaliza e não interage com os colegas. De fato, é algo que faz pensar como trazer a teoria histórico-cultural, nesse sentido, acreditou-se que seja possível trabalhar na perspectiva desta teoria, pois ela considera as singularidades de cada criança.

Reafirmou-se que, de acordo com Padilha (2018), que assim como as crianças e os jovens inclusos necessitam de caminhos alternativos para vencer as limitações impostas sejam elas biológicas ou pelo contexto social. É preciso superar a maior dificuldade de desligar-se do que está presente, e do que é sensível a partir de práticas pedagógicas que visem superar as dificuldades da criança por meios alternativos e acredita-se na teoria histórico-cultural como um alicerce para auxiliar nas práticas desenvolvidas em sala de aula tanto com as crianças ditas como normais e as crianças inclusas.

O foco principal da investigação foi o potencial que a teoria histórico-cultural pode oferecer quando incorporada às práticas pedagógicas, partindo dos conhecimentos adquiridos de forma espontânea, ou seja, aqueles adquiridos no dia a dia das crianças. A partir desses conhecimentos, buscou-se a ampliação para os conhecimentos científicos, produzindo sentido para o grupo de crianças que fazem parte das turmas, tendo as professoras como mediadoras de conhecimentos, direcionando o processo de aprendizagem conforme os documentos legais que regem o ensino nas escolas.

Ressaltou-se que os objetivos específicos também foram contemplados no decorrer da pesquisa, pois, investigou-se como a teoria histórico-cultural está sendo considerada nas propostas pedagógicas de acordo com os PPPs, as respostas dos questionários e os relatos de suas práticas nas rodas de conversas realizadas pelo *Google Meet* e *Webex* de cada professora participante da pesquisa.

Como compromisso, com as escolas envolvidas, os resultados da pesquisa serão enviados para ambas, além da publicação de artigos científicos em periódicos acadêmicos da área e dos eventos. E para propostas futuras, destaca-se a importância de ampliar essas formações para que mais profissionais que tenham interesse e acesso à teoria histórico-cultural,

sendo necessário aumentar a carga horária e o tempo de acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil durante um ano, no sentido de acompanhar as vivências nos espaços escolares e, assim, ter mais elementos para proporcionar suporte mais direcionado de acordo com as necessidades de cada profissional da educação e as demandas de suas turmas de crianças de quatro (4) e cinco (5) anos.

REFERÊNCIAS

- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na Educação Infantil:** implicações da teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In:* FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lucia Goulart (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Paradigmas do conhecimento e da educação.** Ijuí: Unijuí, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002a.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. DF, 2002.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 20,** de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

BRITO, Karina Daniela Mazzaro de. **A constituição do coletivo e o processo de significação docente**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CASTRO, Solange de. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

CUNHA, Natália Marina Dantas. **A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado) -, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

DECONTRO, Diomar C.; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões praxia, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento Bakhtiniano. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21067, 2021.

DIAS, Rosanne E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 20 maio 2022.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel. **A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho infantil da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FIELD'S, Karla Amâncio Pinto. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. concepção do processo ensino-aprendizagem e a percepção dos resultados. Análise das (in)congruências ao nível das orientações epistemológicas (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Psicologia para América Latina**, México, n.13, 2008.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FIORETTI, Elena Campo. **Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica no Município de Amajari, Roraima**. 2018. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio. A educação infantil deve se submeter à ideia de compartimentação. Entrevistador João Vitor Santos. **Revista do Instituto Humanista Unisinos**, n. 516, ano XVII, p. 46-52, 2017.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas / Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 25, p. 52-72, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FREITAS, Karoline; FERREIRA, Luana de carvalho. Jogos lúdicos e sua importância na educação infantil. **Pedagogia ao pé da letra**, 27 out. 2018. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/jogos-ludicos-educacao-infantil/>. Acessado em: 05 mar 2023.

GALÃO, Sabrina Aparecida. **Atuação dos Orientadores Pedagógicos nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba**. 2021. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

GALVÃO, Ana Carolina. **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Associados, 2020.

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na Educação Infantil: Sentidos atribuídos por professores na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Nayara Elias Pinheiro. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a utilização das Tecnologias Digitais na Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2022.

GONRING, Vilmar Mendes. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. **Gov.Br**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades Panambi. **IBGE**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panambi/panorama>. Acesso em: 16 maio 2023.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1986.

LEONTIEV, Alex. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-143.

LEONTIEV, Alex. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LIMA, Claudio. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada – Parte 1. **ColaboraBr**. Ago. 2011. Disponível em: <https://claudiodelima.wordpress.com/2011/08/11/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada-parte-1/>. Acesso em: 01 jan. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Moisés. Experiencias em Agroecologia. **Brasil de Fato**. 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2020/07/24/artigo-experiencias-em-agroecologia>. Acesso em: 16 maio 2023.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019.

MARCO, Marilete Terezinha de. **Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2019.

MEDEIROS, Leila Lopes de. **Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD, da UNIRIO**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MORAES, Keila Cristina Armando de. **Linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental: análise da transição segundo as professoras**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, São Carlos, 2022.

MOROSINI, Marília Costa. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **YC2 Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

NUNES, Lenise Maraschin; GONÇALVES, Suzane da Rocha. A importância das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil para o trabalho pedagógico. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n. 9, p. 102-119, 2020.

OLIVEIRA, Andréa da Silva. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2022. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Campina Grande, 2022.

OLIVEIRA, Andréia da Silva. **“Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender”**: reflexões sobre especificidades da docência na infância. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimentos: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018.

PAULA, Erico Lopes Pinheiro de. **Educação e Psicologia: representações sociais de professores na rede pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

PEREIRA, Maria Ângela Camilo Marques; AMPARO, Deise Matos do; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. **Psicologia Argumento**, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.

PREFEITURA DE PANAMBI. História de Panambi. **Prefeitura de Panambi**. Disponível em: <https://panambi.atende.net/cidadao>. Acesso em: 16 maio 2023.

PREFEITURA DE PANAMBI Serviço Social da Indústria. Departamento Regional do Rio Grande do Sul. **Referencial curricular municipal: município de Panambi/RS / SESI/RS**. – Porto Alegre: SESI/RS, 2019. Disponível em: <https://panambi.atende.net/cidadao/pagina/referencial-curricular-municipal>. Acesso em 20 de maio de 2023.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil**. 2. ed. Campina: Autores Associados, 2020.

RAU, Maria Crsitina Trois Dorneles. **Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Tradução de Teresa Cristina Rego. Petrópolis: Vozes, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira dos. **Currículo, infância e educação corporal: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da**

interdisciplinaridade. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca; LESSA, Francine Guímel de Cristo; ARUEIRA, Kelly Ciane Viana dos Santos. O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 20, 31 de maio de 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. *In*: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (orgs.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: CirKula, 2019, p. 17-34.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOSSOLOTE, Lidiane Camilo. **A leitura na pré-escola: desafios e possibilidades da prática docente para a formação de novos leitores**. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

SOUZA, Carlos Eduardo. **A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TARTARI, Fernanda Maeli. **O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Tradução de Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 1988.

TOLOTTI, Calima de Oliveira. **A atividade criadora e a imaginação no horizonte da teoria histórico-cultural: desafios para pensar a linguagem e a escrita gráfico-plástica das crianças**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) –

Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2020.

TRINDADE, Larissa Aparecida. **A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

VIDAL, Lilian. Lev Vygotsky (1896-1934). **Blog da Lilian Vidal**, 29 jan. 2014. Disponível em: <https://lilianvidal.wordpress.com/2014/01/29/lev-vygotsky-1896-1934/>. Acesso em: 15 maio 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In: A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. *In: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia e SOUBERMAN, Ellen.* (orgs). Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA Alexander Romanov. LEONTIEV Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 10, 2006.

APÊNDICE A - Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO INICIAL

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre os seus saberes docentes sobre o currículo abarcado na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: (*calimaoliveira26@gmail.com*) e pelo telefone: (*05599635-0847*).

Desde já, agradeço sua participação.

Curso/Formação acadêmica

Sua resposta _____

Tempo de trabalho na Educação Infantil

Sua resposta _____

Tempo de trabalho na Educação Básica

Sua resposta _____

Série(s) / ano(s) da Educação Básica que leciona

Sua resposta _____

Carga horária de trabalho (geral e em sala de aula):

Sua resposta _____

1. Que elementos você leva em consideração ao realizar o planejamento das aulas com crianças de 4 e/ou 5 anos de idade?

Sua resposta

2. Como você percebe a relação dos conhecimentos construídos pelas crianças em seus contextos sociais (família, espaços não formais de ensino) com os conhecimentos científicos que precisam ser trabalhados na escola?

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

APÊNDICE B - Questionário Intermediário

QUESTIONÁRIO INTERMEDIÁRIO

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre os seus saberes docentes sobre o currículo abarcado na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky.

1. A partir das suas experiências na Educação Infantil e dos estudos realizados até o momento, quais os maiores desafios você percebe para considerar a teoria histórico-cultural nos processos de ensino e aprendizagem?

Sua resposta

2. Você já desenvolveu alguma proposta pedagógica na Educação Infantil que esteja baseada na perspectiva histórico-cultural? Se sim, relate sua experiência.

Sua resposta

3. Que elementos você gostaria de estudar sobre a perspectiva histórico-cultural que ainda não foi contemplada nesse grupo de formação continuada?

Sua resposta

4. Faça sugestões para melhorar o grupo de estudos (metodologia, conteúdos etc.).

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

APÊNDICE C - Questionário Final

QUESTIONÁRIO FINAL

A partir das reflexões que fizemos durante o processo formativo desencadeado pelo grupo de estudos sobre a teoria histórico-cultural:

1. Quais pontos positivos e possibilidades você vislumbra para elaborar e desenvolver propostas pedagógicas dessa natureza na turma que você é professora?

Sua resposta

2. Quais limitações você percebe para elaborar e desenvolver propostas pedagógicas dessa natureza na turma que você é professora?

Sua resposta

3. Que avaliação você faz sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola em que você atua?

Sua resposta

4. Que elementos você passará a considerar ao elaborar suas propostas pedagógicas para turmas da Educação Infantil?

Sua resposta

5. Faça uma avaliação sobre o grupo de estudos que você participou.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

APÊNDICE D – Quadro das análises do Estado do Conhecimento

AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	RESUMO
Elaine Eliane Peres de Souza (2014)	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)	Universidade Federal de Santa Catarina	O objetivo foi analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para compreender o campo empírico e a singularidade da formação no PNAIC, a autora realizou um estudo rigoroso, delimitando como objetivos específicos compreender o PNAIC no contexto social; investigar a concepção de formação continuada que se expressa, principalmente, nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC, a partir da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para este fim o método que orientou a investigação é o materialismo histórico-dialético dos estudos de Karl Marx (1818-1883), a concepção teórica da ontologia crítica de György Lukács (1885-1971) e a teoria histórico-cultural que teve como precursor Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Diante do estudo, a autora explicitou que a formação propiciada pelo PNAIC – a partir da análise dos cadernos do primeiro ano da formação continuada – que visa formar os professores para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, ainda apresenta condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizadores elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e para ampliar as possibilidades da aprendizagem da criança o que limita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento humano.
Vilmara Mendes Gonring (2014)	A criança com síndrome de asperger na educação Infantil: um estudo de caso	Universidade federal do Espírito Santo	Com o objetivo de compreender as ações pedagógicas constituídas por uma unidade municipal de ensino de Vitória/ES, visando ao processo de inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil, contou com as contribuições teóricas dos estudos da matriz histórico-cultural. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se no estudo de caso do tipo etnográfico que advoga pela possibilidade de, por meio da pesquisa científica, produzir conhecimento sobre a realidade social. O trabalho de pesquisa foi realizado em uma unidade municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, envolvendo uma criança com Síndrome de Asperger, professores, pedagogos, dirigente escolar e responsável pelo estudante investigado. O processo de coleta de dados se efetivou no período de março de 2013 a setembro de 2013. O pesquisador esteve de uma a duas vezes por semana no campo de pesquisa, participando das observações em sala de aula, em espaços para planejamento e formação continuada e também observando momentos informais na entrada, recreio e saída dos alunos. Para a organização do estudo, trabalhou com quatro eixos: a) ações implementadas em favor do processo de inclusão

			<p>escolar de alunos com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil; b) proposta pedagógica do CMEI “Alegria da Cinderela”: espaços de planejamento, formação e utilização dos apoios pedagógicos para a inclusão escolar; c) concepções dos profissionais envolvidos na pesquisa e da família sobre a inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger; d) principais possibilidades e/ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino mediante o processo de ensino-aprendizagem da criança com Síndrome de Asperger. Como resultados, a pesquisa aponta: a importância de pensar nessas crianças como sujeitos de direitos e capazes de aprender; a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores para que os estudantes tenham maiores possibilidades de aprender; a urgência de o professor assumir a inclusão escolar como um movimento ético comprometido com a formação e com o reconhecimento da diversidade/diferença humana; a necessidade de reconhecer o cotidiano da Educação Infantil como um rico espaço para todas as crianças se desenvolverem e produzirem conhecimentos com seus pares e por meio das mediações pedagógicas dos professores.</p>
<p>Andréa Da Silva Oliveira (2022)</p>	<p>Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do Aluno com deficiência intelectual</p>	<p>Universidade Estadual Da Paraíba</p>	<p>Esta pesquisa objetiva analisar o uso dos jogos como recurso didático-pedagógico da prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno com Deficiência Intelectual (DI) em uma escola pública municipal de Boa Vista-PB, no ano letivo de 2021. Para isso, valemo-nos do discurso através da utilização das narrativas orais e escritas dos professores do Ensino Fundamental, de modo a perceber como os jogos pedagógicos favorecem a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e motor dos alunos. Para a metodologia, seguimos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, levando em consideração o período letivo atípico vivenciado pelas instituições escolares em tempos de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19. Como instrumentos de coleta dados, foram utilizados um questionário online semiestruturado, direcionados a 13 professores do Ensino Fundamental anos finais, e uma entrevista semiestruturada, feita pelo aplicativo WhatsApp, com oito professoras do Ensino Fundamental anos iniciais. Para o embasamento teórico deste estudo, seguimos os pressupostos de Silva (1987), Mantoan (2001, 2004, 2006, 2008, 2015), Sasaki (2003, 2005, 2008), Vygotsky (1998), Piaget (1973, 1975, 1985, 1998 e 2007), Wallon (1968, 1995), Lemos (2009), Kishimoto (1993, 1995, 1998, 2005, 2010), Antunes (1998), Luckesi (2014), Aranha (1995, 2001, 2004) entre outros. Com a coleta e discussão dos dados, observou-se</p>

			<p>que os professores têm conhecimento da importância das práticas com jogos como recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, já que são recursos que oferecem atividades adequadas para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Por meio desta pesquisa, entendeu-se que as estratégias metodológicas utilizadas como práticas pedagógicas podem contribuir para o êxito do processo de ensino aprendizagem tanto do aluno com DI como também do aluno sem deficiência, de modo a evidenciar uma prática educativa que efetiva a inclusão. A partir das informações obtidas e das investigações acerca da utilização dos jogos pedagógicos como estratégia de ensino, sobretudo para os alunos com DI, construiu-se o produto educacional desta pesquisa, que se constitui em um Baú de Jogos Pedagógicos, com dez jogos, com objetivos distintos, que auxiliarão os professores em sua prática pedagógica.</p>
<p>Marilete Terezinha De Marco (2019)</p>	<p>Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)</p>	<p>Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”</p>	<p>A tese tem foco em estudos sobre o valor da formação continuada de professores e suas implicações em relação à docência e às práticas educativas emancipadoras com as crianças pequenas. O problema de pesquisa compilou-se em: A formação continuada de professores, com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização para um trabalho pedagógico mais intencional e potencialmente humanizador e provocar transformação na prática educativa? A partir dele, elaboramos o objetivo geral da investigação: compreender se uma proposta de formação continuada, realizada com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização a um trabalho pedagógico humanizador e provocar transformações na prática educativa. Com abordagem qualitativa, o estudo envolveu pesquisa bibliográfica em fontes digitais de informação para situar e aprofundar os entendimentos acerca do tema estudado. A partir da sistematização das considerações de diferentes produções científicas, fundamentamos a discussão de dados, produzidos durante as ações metodológicas desenvolvidas com cinco professoras parceiras, atuantes em turmas de Educação Infantil e demais profissionais da educação da instituição investigada. Houve entrevista semiestruturada, observação de situações educativas em duas etapas e proposta de encontros de formação continuada, elaborados com estudos de aspectos da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil. O foco das reflexões foi a formação humana na infância, considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e o valor da</p>

			brincadeira nesses processos. Apesar de não se evidenciar imediata transformação na prática educativa uma vez que o processo de apropriação de conhecimentos passa pela atividade externa e interna, necessariamente, não simultaneamente, de modo geral, os resultados investigativos apontam o processo de formação continuada como meio propício para criar oportunidades de espaços organizados para motivar estudos, discussões, reflexões, apropriações e revisões de concepções relativas à criança, ao papel do professor, à escola e à Educação Infantil, a fim de subsidiar práticas mediadoras de desenvolvimento humano, nos anos iniciais da vida. Essas motivações sustentam o desafio em relação aos programas continuados de formação de professores, tornando-os oportunidades de ampliação de estudos dirigidos à tomada de consciência sobre o processo de humanização das crianças, desde o começo da vida.
Erico Lopes Pinheiro De Paula (2015)	Educação e psicologia: representações sociais de Professores na rede pública	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	A dissertação registra os resultados de investigação sobre as Representações Sociais encontradas entre os professores efetivos na rede pública, a respeito das relações entre Educação e Psicologia no contexto escolar. A iniciativa toma por base a tramitação do projeto de lei que determina a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação em todo o país (PLC 3688/2000). Caracterizou-se como pesquisa básica e exploratória, com o intuito de colaborar no debate sobre a presença do psicólogo nas unidades escolares. A realização do estudo foi pautada em duas etapas fundamentais: análise descritiva de dados quantitativos (questionários), que ilustram o perfil dos docentes na rede pública do município de Uberaba-MG; e identificação das Representações Sociais, registradas por meio de discursos gravados em entrevistas. Procuramos respostas para dois problemas essenciais: qual o perfil dos docentes na educação básica do município e qual a visão desses professores a respeito de Educação e Psicologia. Subsidiando os processos, realizamos levantamento sobre produção científica recente, apresentamos as contribuições das pesquisas sobre profissionalização docente e registramos observações assistemáticas nas visitas às escolas. Na pesquisa procuramos compreender o que pensam os professores da educação básica sobre o papel da Psicologia Escolar e Educacional, também dos psicólogos, na rotina escolar. Utilizamos a teoria das Representações Sociais para orientar a abordagem, assim como a interpretação do material foi desenvolvida por meio dos recursos da análise de conteúdo e da triangulação de dados. Nos resultados, a análise temática permitiu encontrarmos categorias e representações próximas àquelas levantadas por investigações recentes realizadas no país,

			inclusive, forneceu indícios para conhecermos melhor quem são e o que pensam esses sujeitos.
Nayara Elias Pinheiro Godoi (2022)	Contribuições da teoria histórico-cultural para a utilização das tecnologias digitais na educação infantil	Universidade Federal De Goiás (UFG)	Esta dissertação é oriunda do Mestrado Profissional Stricto Sensu do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e está vinculada à linha de pesquisa Concepções Teórico- Metodológicas e Prática Docente. Para isso, foi realizada uma pesquisa empírica a partir de uma formação continuada em serviço com duas professoras da Educação Infantil do município de Santa Helena de Goiás. O problema de pesquisa apresentou-se da seguinte forma: Quais elementos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir com a ação pedagógica do professor ao usar as tecnologias digitais na Educação Infantil? Para responder essa pergunta, foi elaborado o objetivo geral: analisar a partir do estudo de alguns elementos da THC, possíveis contribuições dessa teoria na realização da ação pedagógica das professoras ao usar as tecnologias digitais na EI. A abordagem qualitativa subsidiou a realização de cada etapa, que teve a THC como pressuposto teórico que norteou a discussão dos elementos que fundamentam a organização didático-pedagógica para a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil. Os estudos teóricos foram feitos sobre os aspectos relacionados ao uso das tecnologias em espaços formativos e, para isso, utilizamos Peixoto (2012; 2015), Peixoto e Araújo (2015), Sancho (2006) e Nascimento (2014). Os autores que subsidiaram a discussão sobre a Educação Infantil foram Barbosa (2010; 2013), Raupp e Arce (2012), Sousa (2013), Sousa e Cruz (2020) e sobre Teoria Histórico-Cultural (THC), foram Vigotski (1991; 2005), Leontiev (1978), Fichtner (2010), Libâneo (2004, 2012, 2014), Mello (2007; 2015), Freitas (2007), Pino (2000) entre outros. A produção de dados ocorreu por/das descrições e reflexões registradas no caderno de bordo, das escritas das professoras participantes em relação às atividades orientadoras dos estudos, da participação nos encontros formativos, como também os dados apreendidos no questionário, na entrevista semiestruturada e na gravação em vídeo e áudio no decorrer da formação. Ao analisar os dados, desenvolvemos o produto educacional “A utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil: Contribuições a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural”, em forma de e-book. Ele foi escrito, a partir da reflexão de que o uso pedagógico das tecnologias digitais em espaços educativos, deve ser planejado intencionalmente a partir de uma base teórica pedagógica. Dessa maneira, apresenta-se como material de apoio aos professores que atuam nessa etapa da educação básica, contribuindo com a sua formação inicial e/ou continuada. Outra consideração obtida neste

			<p>estudo, diz respeito aos principais conceitos da THC importantes para a elaboração do plano de ensino e da atividade pedagógica: apropriação e mediação. Observou-se ainda que a formação continuada em serviço permitiu que as professoras pudessem ressignificar sua prática ao refletirem sobre aspectos relacionados às concepções de educação, Educação Infantil e o papel do professor no processo de formação da criança pequena. Tais resultados foram observados no modo que as professoras se referiam à criança e ao seu processo de ensino e aprendizagem, bem como nas reflexões realizadas sobre a forma de organização e planejamento da prática pedagógica, utilizando ou não a tecnologia como recurso.</p>
Adriana De Oliveira Freitas (2013)	Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás	Universidade Federal De Goiás	<p>A atuação de profissionais da Educação Especial vem se constituindo em condição fundamental para educação e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. O apoio a esses alunos tem levantado a discussão da relação Educação Comum na Rede Regular e Educação Especial, isto é, envolve o debate sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes agentes educacionais no âmbito da inclusão escolar. Nesse sentido a perspectiva colaborativa, entre esses diferentes agentes que intervêm no processo educativo desses alunos: professor regente de classe comum, professor de apoio à inclusão, professor de salas de recursos multifuncionais, família e comunidade, vem assumindo um papel fundamental para uma relação positiva entre esses profissionais, no sentido de contribuir com a promoção do sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais e dos demais alunos da escola. Portanto compreender como vem se constituindo a atuação dos profissionais de Educação Especial permite analisar aspectos da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Desse modo, optamos por definir o professor de apoio à inclusão, uma vez que esse profissional vem assumindo um papel importante na implementação de políticas de inclusão em Goiás. Então se pergunta: Como tem sido a atuação do professor de apoio à inclusão? Quais os indicadores de ensino colaborativo estão presentes na atuação do professor de apoio à inclusão? O objetivo principal desta investigação é analisar os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores que as mesmas apresentam de ensino colaborativo. Na presente pesquisa utilizou-se da pesquisa colaborativa, neste tipo de pesquisa o pesquisador além de buscar dados, possibilita também a formação continuada dos professores, espaço para que os professores tenham liberdade de expressão, as análises foram realizadas em etapas que se subdividiram em seis encontros. No primeiro Encontro realizado pelo Oceesp os</p>

			<p>professores participantes ao serem esclarecidos sobre os objetivos e riscos da pesquisa assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa, autorizando assim a utilização de suas falas e todo registro de informações elencadas durante a pesquisa. Além disso, os professores responderam a um formulário, em que constavam seus dados de identificação, formação e atuação. Foi focalizado o papel e atuação dos professores de apoio à Inclusão através de uma entrevista coletiva. O estudo documental sobre o papel e atuação do professor de apoio à Inclusão e o ensino colaborativo foi realizado com o intuito de informar e esclarecer as professoras quanto a legislação nacional e estadual, sobre a educação especial e inclusão, contextualizando o papel e função do professor de apoio, proporcionando uma melhor compreensão do ensino colaborativo, de sua relação com o professor regente, culminando na síntese dos dados.</p>
Keila Cristina Armando De Moraes (2022)	<p>Linguagem escrita da educação infantil ao 1º ano do ensino fundamental: análise da transição Segundo as professoras</p>	Universidade Federal De São Carlos	<p>A criança estabelece relações com outros seres humanos e com o meio desde o nascimento e amplia sua comunicação por meio dos diversos tipos de linguagens. Sustentada pelos aportes da Teoria Histórico-Cultural, esta pesquisa visou investigar o olhar das professoras na condução do processo de transição tendo como base o desenvolvimento infantil e a aquisição da linguagem escrita, considerando a função simbólica que é tão importante no processo complexo do desenvolvimento histórico e cultural da aquisição da linguagem escrita na criança pré-escolar. Também busquei o conhecimento de como se dá o processo de formação das funções psíquicas superiores no desenvolvimento infantil. Por meio de estudiosos como Vigotski1, Luria e autores contemporâneos que se debruçam sobre o desenvolvimento infantil e a pré-história da escrita à luz deste mesmo fundamento, explorei teoricamente pesquisas sobre o desenvolvimento humano e o papel da escola na evolução da criança, o pensamento e a linguagem no movimento de reflexão e suas inter-relações, o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, finalizando com a palavra na interação entre o pensamento e a linguagem como meio da comunicação humana. A investigação tem como suporte metodológico a pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, descritiva exploratória, com a utilização da pesquisa de campo. A geração de dados foi realizada em duas etapas. A primeira, com 11 professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, selecionada a entrevista semiestruturada, realizada presencialmente e seguindo os protocolos de segurança exigidos na pandemia de Covid19, mas também pelo suporte tecnológico Google Meet, quando não foi possível o contato presencial. A segunda etapa, como complemento dos dados, foi entregue um</p>

			<p>questionário a três professoras que lecionam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, confrontando as percepções quanto ao que está sendo pesquisado. Os dados gerados, tanto nas entrevistas quanto no questionário, foram analisados e interpretados por meio de tabelas e textos descritivos, com base no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e os resultados evidenciam que a ludicidade e jogos estão presentes no planejamento das professoras, a articulação da teoria com a ação pedagógica ainda não acontecem efetivamente, o olhar diferenciado no trabalho com a linguagem verbal e não verbal, e ainda, o investimento na formação continuada, na urgência de estratégias para mudança de olhares e postura no processo de transição entre as etapas da educação básica, na adaptação de uma nova rotina, envolvendo toda a equipe escolar. Fica evidenciada a importância do Currículo Comum como fio condutor, considerando que professoras ainda sinalizam a alfabetização na Educação Infantil e as contradições da avaliação da escrita diante da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, a educação escolar proporciona atividades educativas estimulantes na promoção do avanço da <u>linguagem infantil, entre elas a linguagem escrita.</u></p>
Sabrina Aparecida Galão (2022)	Atuação dos orientadores pedagógicos nos centros de Educação infantil da rede municipal de Sorocaba	Universidade Federal De São Carlos	<p>Este estudo visou investigar a atuação do Orientador pedagógico que atua na rede pública em instituições de Educação Infantil de um município do interior paulista. Como objetivos específicos foram definidos: 1) conhecer a perspectiva do Orientador pedagógico a respeito do seu papel profissional; 2) investigar os desafios, potencialidades e características do trabalho e vivências significativas sobre a atuação na área. A pesquisa se pautou na Teoria Histórico-cultural e foram feitas entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) Orientadores Pedagógicos efetivos no cargo há mais de cinco anos. As informações obtidas apontam que as participantes abordaram a relevância do trabalho desse profissional e apresentaram diversas dimensões sobre seu papel na Educação Infantil, abrangendo ações voltadas ao planejamento; ao processo de ensino-aprendizagem e à formação dos professores e auxiliares de educação. Os desafios apontados incluem: lacunas na formação inicial; falta de formação continuada; atuação em duas unidades escolares e atividades diversas que extrapolam as funções relacionadas ao Orientador Pedagógico. As potencialidades do trabalho envolvem a configuração de um ambiente escolar mais favorável à observação do desenvolvimento infantil, com base nas estratégias pedagógicas realizadas pelos professores; a formação de educadores e a existência de ações pedagógicas mais integradas com os agentes das escolas. No que concerne às vivências, observou-se que as</p>

			participantes expuseram acontecimentos marcantes de suas trajetórias profissionais, com base na inter-relação de aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Discute-se que, em virtude da complexidade que permeia a realidade da atuação do Orientador Pedagógico, entende-se que é preciso que haja a valorização desse e dos demais profissionais da Educação, em especial da Educação Infantil, a partir do reconhecimento do trabalho do Orientador Pedagógico, visando a qualidade do atendimento ofertado à primeira infância.
Karina Daniela Mazzaro de Brito (2017)	A constituição do coletivo e o processo de significação docente	Universidade de São Paulo	Esta pesquisa investigou o processo de significação docente de professoras participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância (Gepeami) em situação de formação contínua desenvolvida por meio da parceria entre a universidade e a Secretaria de Educação de um município do interior paulista. O estudo fundamentou-se na teoria histórico-cultural e desenvolveu-se mediante o método do materialismo histórico e dialético, envolvendo os participantes do grupo: a formadora, as professoras de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e os estudantes de graduação e pós-graduação. Nosso objetivo geral foi compreender a relação entre a aprendizagem das professoras ao participarem da atividade formativa no/pelo Gepeami e a atribuição de sentidos pessoais ao desenvolverem ações de trabalho docente, pois partimos do princípio de que há uma relação entre as ações formativas e a significação docente. Para tanto, definimos os modos generalizados de ação docente (MGAD) como nosso objeto de estudo por considerá-los o elo entre o pensamento das professoras e suas condutas nas formações no/do Gepeami que pudessem evidenciar a significação docente por meio da expressão verbal, oral e/ou escrita das professoras. Propusemos uma questão nuclear: os MGAD estruturam e revelam a relação entre significado social e sentido pessoal do professor no trabalho docente? Analisamos que, conforme os MGAD foram revelados, revelou-se também o desenvolvimento do pensamento teórico das professoras. Compreendemos que as professoras, ao aprenderem sobre os conhecimentos matemáticos e a organização do ensino nos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), desenvolveram novas estruturas do pensamento que lhes possibilitaram modificar sua consciência e personalidade, orientadas para uma personalidade coletiva. Nossos objetivos específicos centraram-se em: a) caracterizar o contexto teórico e prático do processo formativo realizado no/pelo Gepeami; b) compreender em que medida esse grupo coletivo constituiu espaço de desenvolvimento de professores; c) identificar situações desencadeadoras favoráveis à

			<p>aprendizagem docente. A coleta e produção dos dados ocorreram por meio de filmagens dos encontros formativos, caderno de campo e transcrição e elaboração dos quadros de análise. Orientada pelos princípios do trabalho como atividade de desenvolvimento humano, da intencionalidade pedagógica na organização do ensino e no desenvolvimento do trabalho coletivo, nossa análise buscou ressaltar as ações favoráveis à aprendizagem docente e potencialmente geradoras de significação para os sujeitos envolvidos. Os resultados evidenciaram que as ações de estudo, de escrita do material didático (produzido pelo grupo), de planejamento das tarefas de ensino e de trabalho coletivo, orientadas ao desenvolvimento do pensamento teórico docente, além de possibilitarem o desenvolvimento da consciência e da personalidade do professor, também revelaram o Gepeami com características de grupo que possui institucionalidade e estabilidade.</p>
<p>Fernanda Maeli Tartari (2019)</p>	<p>O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 Anos de idade</p>	<p>Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE</p>	<p>Esta pesquisa foi desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – área de concentração: Educação, linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Faz parte das pesquisas realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (GEPEATHc). O ensino das crianças pequenas, principalmente no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais, é fundamental para a sequência dos anos de escolarização. Nesse período, as crianças dão continuidade e consolidam as bases do seu desenvolvimento, iniciada desde sua entrada na educação básica. Neste sentido, nosso estudo tem como tema de pesquisa a formação dos conceitos pelas crianças no início da escolarização. Temos como objetivo compreender como se dá a formação dos conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade. Para esse estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, fundamentada nas obras da Teoria Histórico-Cultural, tendo como principais referências os textos de L. S. Vigotski, seus colaboradores, estudos da psicologia e educação soviética. Também, utilizamos as contribuições de pesquisadores contemporâneos, que realizam suas investigações a partir dos autores clássicos desta Teoria. Desse modo, iniciamos o texto apresentando algumas pesquisas realizadas no Brasil, em nível de Mestrado e Doutorado na área da Educação, que abordam a formação a partir deste referencial teórico. Na sequência, buscamos identificar o contexto histórico e surgimento da Teoria Histórico-Cultural, assim como seus fundamentos teórico-metodológicos. Nessa perspectiva, abordamos brevemente o processo de</p>

			<p>desenvolvimento psicológico humano, em específico, o desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos de idade. Posteriormente, procuramos entender os estágios de formação do conceito pelos quais as crianças passam (sincréticos, complexos, conceitos) e a formação da ação mental. Nesse processo, cabe destaque ao papel do docente como responsável pelo planejamento de ensino e pela atividade pedagógica, para promover as bases da formação dos conceitos científicos nas crianças. Em seguida, refletimos sobre as relações entre a formação dos pseudoconceitos e os conceitos potenciais ainda na idade pré-escolar. Também analisamos o desenvolvimento psíquico por meio da atividade principal e da ação mental. Desta maneira, consideramos que o processo de ensino deve abordar as experiências da criança em idade pré-escolar, onde a compreensão dos fenômenos está no estágio dos pseudoconceitos. Porém, por meio da organização sistemática das estratégias de ensino, precisamos orientá-la a abstrair os atributos e propriedades essenciais dos fenômenos estudados, com o intuito de promover a internalização destes conhecimentos em forma de conceitos potenciais. Nessa trajetória, compreendemos que a organização do ensino com o objetivo de formar conceitos, pode ser desenvolvido pela formação das etapas da ação mental. Durante a atividade de ensino, se faz necessário contemplar a brincadeira, pois esta é a atividade guia da criança com 4 a 6 anos de idade, sendo a que governa as mudanças mais relevantes nos processos psíquicos neste período. Concluímos que nesse curso de desenvolvimento, o docente possui papel fundamental, já que é o responsável pela organização do ensino sistematizado, na instituição escolar.</p>
Elena Campo Fioretti (2018)	<p>Desafios e possibilidades para a formação continuada de Professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica No município de Amajari, Roraima</p>	<p>Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” - Unesp</p>	<p>Esta tese, vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, se originou da concepção de literacia científica. O argumento é o de que a criança pré-escolar compreende e intervém com criticidade, no mundo contemporâneo, se os seus professores oferecem educação científica, o que demanda formação continuada que os promova à literacia científica. Com o problema investigativo: quais desafios deverão ser enfrentados pelo Sistema Municipal de Educação de Amajari, Roraima, para promover formação continuada dos professores de crianças de 4e 5 anos para a literacia científica?, o objeto de estudo foi a formação continuada iluminada pelo conceito da literacia científica para professores das crianças de 4 e 5 anos de idade. O objetivo geral: analisar os desafios e identificar as possibilidades a serem enfrentados pelo Sistema Municipal de Educação de Amajari, Roraima, para possibilitar formação continuada dos professores de crianças de 4 e 5</p>

			<p>anos com os fundamentos da educação científica, de modo a conduzi-los à literacia científica. Foram objetivos específicos: examinar a estrutura do Sistema Educacional desse Município; investigar a situação funcional dos profissionais desse sistema educacional; pesquisar a concepção dos profissionais desse sistema educacional sobre formação continuada com educação científica, na Educação Infantil; refletir sobre desafios e possibilidades resultantes da análise dos dados, visando à formação continuada amparada na educação científica, que leve professores de crianças de 4 e 5 anos à literacia científica. Ideias da Teoria Histórico-Cultural tangenciaram conceitos de formação continuada com os fundamentos da educação científica, como pressuposto para a ação docente, reconhecendo que o conhecimento científico é base que favorece a literacia científica, na forma de capacidade de usar conhecimentos, reconhecer questões científicas e apoiar a tomada de decisões no mundo atual, com as mudanças ocorridas pela atividade humana. De abordagem qualitativa, a investigação contou com participantes coordenadores educacionais, gestores da Educação Infantil e professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos de idade. A metodologia de caráter exploratório e descritivo permitiu compreender essa realidade pouco conhecida e promoveu o levantamento bibliográfico de dissertações e teses referentes ao tema, em bases digitais de instituições afins e bibliotecas virtuais de Universidades brasileiras e portuguesas. Os dados empíricos foram obtidos através de documentos oficiais dessa Secretaria de Educação; de entrevistas coletivas e de questionários envolvendo coordenadores educacionais, gestores e professores da educação pré-escolar desse município. A análise de dados ocorreu por meio da técnica da análise de conteúdo. Os resultados indicam, como desafios: os documentos das ações de políticas públicas desse sistema educacional são desarticulados e não definem diretrizes de formação continuada dos professores da pré-escola; esse sistema de educação é frágil, por não possuir quadro de profissionais permanente e plano de carreira. Os professores, sem formação na educação científica, possuem baixo nível de literacia científica, o que dificulta o ensino das ciências e a promoção de literacia científica nas crianças pré-escolares. Os resultados apontam as seguintes possibilidades: execução de planejamento e implantação de programa de formação continuada fundamentada na educação científica; organização de atividades do ensino das ciências para a literacia científica das crianças da pré-escola; adequação, criação e uso de espaços não formais como ambiente de aprendizagem científica; produção de materiais e</p>
--	--	--	--

			equipamentos alternativos para o ensino de ciências na pré-escola.
Fabiana Goveia Gava (2019)	Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos Por professores na creche	Universidade Federal de São Carlos	<p>O presente estudo visou identificar os sentidos atribuídos pelos professores que atuam na creche acerca da avaliação na educação infantil, partindo do contexto histórico político da implementação das “Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil na rede municipal de Sorocaba” (SOROCABA, 2016b). Como objetivos específicos foram definidos o conhecimento dos desafios apontados pelos docentes sobre a avaliação na educação infantil diante das diretrizes da Secretaria da Educação; a identificação mediante entrevistas aos professores, assim como os instrumentos utilizados pelos mesmos no acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e sua relação com a concepção de avaliação e a percepções sobre tais instrumentos e a investigação de como os educadores entendem a formação continuada no processo de implementação das diretrizes. Para isso, a pesquisa adotou como referenciais teórico-metodológicos o materialismo histórico-dialético e a perspectiva da teoria histórico-cultural, especificamente, sobre o conceito de sentidos em Vigotski (2008) e contou com a participação de quatro professores de uma creche pública, tendo como estratégias metodológicas a observação participante com registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas e consulta documental. As informações obtidas apontaram que: a) a avaliação na educação infantil é voltada para o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança com foco nas questões comportamentais e atitudinais e também permitiram aos professores (re)pensarem suas práticas pedagógicas, bem como revelaram que o planejamento está pautado nas experiências docente e centrado nas expectativas dos adultos em relação às crianças; b) a existência de várias dificuldades na escola, como por exemplo, condições precárias de trabalho, número elevado de crianças nas salas de aula, atuação de profissionais com diferentes formações, insegurança docente ao registrar as dificuldades da criança no relatório, dentre outros aspectos; e c) a descontinuidade da oferta de formação continuada e a falta de uma política de formação que atenda às necessidades dos educadores. Discute-se que a formação continuada seja garantida e construída coletivamente junto aos professores que atuam com as crianças, buscando a (re)construção de práticas avaliativas que respeitem as crianças como sujeitos históricos e de direitos; bem como sugere-se o fortalecimento da avaliação institucional, a partir de uma maior participação das famílias e comunidade escolar, a fim de favorecer os processos participativos</p>

			democráticos em prol da qualidade da escola pública.
Karla Amâncio Pinto Field's (2014)	Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva	Universidade Federal De Goiás	Este estudo investigou a construção e mobilização dos saberes docentes para a formação de professores de química para a inclusão escolar. A pesquisa foi orientada especialmente por aspectos intrínsecos à abordagem qualitativa. Escolhemos a pesquisa-ação, pois intencionamos oferecer aos sujeitos envolvidos condições de pensar, refletir e discutir sobre a natureza e a complexidade dos problemas reais que estamos vivenciando. O desenvolvimento desta investigação cumpriu dois ciclos de espirais de uma pesquisa-ação. O primeiro ciclo contemplou o planejamento e desenvolvimento da disciplina de núcleo livre intitulada Fundamentos de Educação Inclusiva (FEI) em 2010 e o segundo ciclo foi o desenvolvimento de estágios supervisionados no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV) em 2011. Os sujeitos desta investigação foram os alunos da disciplina FEI, os estagiários do Curso de Licenciatura em Química que desenvolveram seus estágios no CEBRAV e os alunos deficientes visuais do CEBRAV. Os instrumentos de coleta de dados foram, para o 1ºCiclo, os diários coletivos e, no 2ºCiclo, utilizamos os diários coletivos e as transcrições das gravações em áudio e vídeos das intervenções pedagógicas (IPs) realizadas no CEBRAV. Os dados coletados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo (AC) e mediante as transcrições das IPs. As narrativas produzidas nos diários coletivos indicaram que os alunos da disciplina FEI se apropriaram das discussões promovidas nos grupos, mediante a reflexão pelo confronto do que a legislação prevê com a realidade das escolas públicas do estado de Goiás. Entendemos que a formação inicial deve incentivar e possibilitar aos futuros professores a participação em pesquisas na área de educação inclusiva, que busquem a compreensão das especificidades e dos dilemas do contexto escolar para que eles possam se apropriar dos saberes experienciais e profissionais, os quais se relacionam com a coletividade, o diálogo e a parceria na construção de uma escola para todos.
Natália Marina Dantas Cunha (2019)	A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na Educação Infantil	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	O presente trabalho teve por objetivo analisar modos de mediação de professores(as) na promoção de interações e experimentações de crianças com o desenho na Educação Infantil. Para isso, tematizou questões relativas ao lugar do desenho nesta etapa educativa e ao papel mediador das professoras como mediadoras de sua aprendizagem. O desenvolvimento da investigação orientou-se pelas seguintes premissas: a) o desenho é uma linguagem fundamental ao desenvolvimento das crianças; b) seu aprendizado implica interações e mediações/intervenções sistemáticas e intencionais; c) essa mediação compete, de modo

		<p>fundamental, ainda que não exclusivo, às professoras, responsáveis por promover, nos espaços e tempos institucionais, condições para que as crianças possam viver experiências significativas com o desenho. A pesquisa visou responder à questão: de que modos as professoras mediam interações/experimentações das crianças com o desenho na Educação Infantil? Como aportes teórico-metodológicos, o estudo assumiu princípios da abordagem qualitativa e da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e proposições de M. Bakhtin para a pesquisa sobre processos humanos, segundo os quais, em tais pesquisas é preciso considerar: que os objetos de estudo não estão dados, mas existem como permanente construção; que sua compreensão exige sua situação em contexto de relações que o constituem; que tanto o objeto, como sua compreensão são produções discursivas-textos; que as relações de pesquisa são relações co-construídas entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa e exigem, do pesquisador, movimentos de aproximação e afastamento, de responsabilidade e sensibilidade. A metodologia envolveu, como procedimentos, a análise documental, observação do tipo semi participativo e entrevistas semiestruturadas. O estudo foi realizado em uma instituição de Educação Infantil da rede pública do Natal/RN, em duas turmas de “Nível IV”, com crianças de 5 a 6 anos. A análise dos dados possibilitou perceber que as mediações realizadas pelas professoras restringem as possibilidades de experimentação do desenho pelas crianças, visto que quantitativamente, são poucas as situações de atividades de desenhar. De uma perspectiva qualitativa, foi possível constatar que as mediações se realizam dos seguintes modos: i) Intervenções que oportunizam possibilidades de exploração e criação às crianças; - Quando as professoras definem temas e oferecem modelos, mas instigam à criação; - Quando as professoras definem temas, não oferecem modelos e instigam ao enriquecimento do registro/da produção; ii) Intervenções que restringem possibilidades de exploração e criação às crianças: - Quando as professoras definem temas, oferecem modelos e controlam as ações/escolhas das crianças; - Quando as professoras não oferecem ajudas solicitadas pelas crianças em suas produções; - Quando as professoras intervêm nas produções das crianças sem solicitação/autorização. Esses modos de intervenção evidenciados revelam, igualmente, restrição de possibilidades de interações das crianças com o desenho enquanto linguagem e, portanto, do desenvolvimento de seu potencial criativo, visto que há uma predominância de intervenções de controle das produções das crianças com vistas a um produto definido pelas professoras. Ao mesmo tempo, apontam a</p>
--	--	---

			<p>necessidade de reconfiguração dessas práticas a fim de possibilitar às crianças a vivência e exploração do desenho de modo significativo às suas capacidades criadoras e ao desenvolvimento pessoal integral. Nosso estudo revela que, quanto ao desenho, assim como as crianças, as professoras – e demais profissionais da instituição – precisam de mediações intencionais e sistemáticas de modo a poderem ressignificar o desenho, seu aprendizado, seu ensino e seu papel docente, o que implica formação – inicial e continuada, bem como compromisso ético, político e estético com as crianças e com sua educação.</p>
<p>Ariadni Da Silva Oliveira (2019)</p>	<p>De “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o Aprender”: Reflexões sobre especificidades da docência na infância</p>	<p>Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho”</p>	<p>A compreensão das especificidades da docência na Educação Infantil baseia-se em questões sobre a educação como processo potencialmente humanizador, o que exige formação dos professores motivadora da compreensão acerca do papel ativo da criança na aprendizagem, para que, com a mediação docente, ela se aproprie das máximas produções historicamente produzidas, desenvolvendo-se, assim, em níveis mais elevados. Esta dissertação decorre da pesquisa “Especificidades da Docência na Educação Infantil: Fase 1 – Fontes para a pesquisa (1996 – 2016)” e teve como alicerce científico os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Os problemas motivadores da investigação foram: Quais especificidades da docência podem orientar processos de formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil? No caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016b), há a materialização dessas especificidades? A partir destas questões, o objetivo das ações de estudos foi discutir e analisar o caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”, na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil. Para atingir a esse objetivo, o estudo envolveu os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica sobre a temática em fontes de dados digitais, especialmente de dissertações e teses; análise documental por meio a análise da configuração textual (MORTATTI, 2000), buscando indícios de elementos que expressem conhecimentos essenciais à formação e atuação humanizadora de professores de crianças pequenas. Os dados localizados nessas fontes foram selecionados, reunidos, organizados, sistematizados e discutidos para fundamentarem as análises referentes ao caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2016), por meio dos eixos de trabalho “docência na Educação Infantil”, “ensino e trabalho pedagógico na Educação Infantil”, “formação de professores na/para a Educação Infantil”. Ao longo das reflexões tecidas, os argumentos se pautam na</p>

			<p>premissa de que há conhecimentos específicos e vitais à formação e à atuação de professores da Educação Infantil, em favor da plenitude da atividade docente e da proposição de ações educativas humanizadoras e desenvolvintes possíveis nos primeiros anos da vida. Dos trabalhos realizados, foi possível depreender que a formação docente inicial e continuada exige fundamentos teórico-científicos capazes de subsidiar formas qualitativas de atuação dos professores em turmas de crianças pequenas voltadas à formação humana harmônica na infância. Concluímos que o caderno em questão reúne aspectos dos avanços científicos e legais essenciais à formação docente, entretanto suas orientações se pautam no desenvolvimento de “competências” relativas à constituição de sujeitos formatados para ocupar vagas no mercado de trabalho. Estas orientações se distanciam dos princípios teóricos assumidos no estudo: tornar a Educação Infantil tempo e espaço de formação de qualidades humanas expressivas do desenvolvimento pleno da inteligência e personalidade das pessoas ao longo da vida.</p>
<p>Cristiane Aparecida Silveira Dos Santos (2016)</p>	<p>Currículo, infância e educação corporal: fundamentos na Perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no Campo da interdisciplinaridade</p>	<p>Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”</p>	<p>Na presente pesquisa, analisou-se a prática pedagógica de um grupo de professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, considerando-se o conhecimento do Projeto Político Pedagógico que orientam o processo de ensino e aprendizagem, o planejamento dos conteúdos, objetivos, procedimentos e a relação espaço, tempo e material na área de conhecimento de Movimento na Educação Infantil. Para tanto, realizou-se a revisão da literatura, abordando-se os aspectos: a) construção sócio-histórica da educação brasileira, da infância, do corpo e da Educação Infantil no Brasil; e b) uma concepção de currículo na/da infância a partir de uma proposta de currículo interdisciplinar na perspectiva histórico-cultural. No que diz respeito à metodologia, realizou-se uma pesquisa-ação a partir de uma análise sob o enfoque qualitativo. Para complementar a pesquisa, utilizou-se, como instrumento, um questionário descritivo e uma entrevista semiestruturada. Da pesquisa, evidenciaram-se as limitações e dificuldades das professoras generalistas em relação à área do movimento e constatou-se que possuem uma concepção empírica quanto ao planejamento e à organização ensino-aprendizagem. Concluiu-se que essas limitações e dificuldades são resultantes da formação inicial que não contempla a formação nessa área e da falta de interesse em buscar sanar essas falhas na formação continuada, o que as levam a práticas de meras atividades recreativas e lúdicas, descomprometidas com um bom ensino, que possibilite o desenvolvimento infantil pleno. Assim sendo, como resultante da pesquisa-ação, realizadas as etapas/fases de coletas, análises,</p>

			<p>reflexões, geraram-se as Orientações Curriculares dos Conteúdos de Educação Física da/na Infância: uma proposta histórico-cultural e interdisciplinar. Para a geração desse produto, foi realizado um estudo teórico metodológico referente aos temas necessários para a sua construção. Essa proposta está estruturada em três partes: uma introdução e apresentação justificando sua relevância; um breve estudo apontando os princípios que fundamentam a perspectiva histórico-cultural e as suas contribuições para a educação; e orientações curriculares a partir de uma abordagem interdisciplinar com o tema corpo para serem trabalhadas com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Considera-se que essas orientações possibilitem ao professor pensar, analisar sua prática pedagógica; planejar e organizar o processo ensino aprendizagem; refletir e avaliar os resultados para a apropriação dos conhecimentos pelas crianças.</p>
Solange De Castro (2019)	<p>O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: Uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas Pedagógicas</p>	<p>Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE</p>	<p>Esta pesquisa, de cunho teórico bibliográfico, está pautada na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, priorizando autores como: Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2004, 2012, 2017), Leontiev (2004), Marx e Engels (1998), Marx (2008), Pino (2005), Vasquez (2011), Costas (2003), Martins (2007, 2013), Prestes (2018), Rossetto (2009). Caracteriza-se, também, como documental, uma vez que estuda O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018); A Deliberação 03/2018 – Conselho Estadual de Educação; Semanas Pedagógicas – 2010; 2018; 2019; As Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que tratam da reformulação do Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para tanto, objetivamos estudar os fundamentos epistemológicos que embasam a prática pedagógica, na busca de aprofundamento de como ocorre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, a partir do estudo sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS, especificamente a formação dos conceitos científicos de alunos que se encontram na primeira infância ao período da adolescência. Como resultado, foi possível compreender que a transformação do homem, em gênero humano, depende da formação da consciência articulada às bases da vida real e das condições materiais do sujeito. Nesse contexto, a educação escolar, por meio dos conteúdos científicos construídos entre a teoria e a prática, deve proporcionar ao aluno condições ao desenvolvimento omnilateral. A prática pedagógica alinhada aos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, direciona uma prática pedagógica, no sentido de uma educação escolar que articula à formação dos conceitos científicos com vistas à</p>

			<p>humanização do sujeito, ou seja, a prática e a teoria se incluem e se alteram na construção da práxis. No entanto, a formação de conceitos científicos nos alunos da primeira infância ao período da adolescência fica comprometida, uma vez que a educação escolar pautada no Referencial Curricular do Paraná (2018) traz a teoria desvinculada da prática e, nesse sentido, a prática pedagógica fragilizada impossibilita a constituição do sujeito em sua forma mais complexa. A formação continuada do professor ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná/SEED denota estar amparada em políticas neoliberais, fato esse que dificulta ao professor uma atuação pautada nas bases das teorias e do método mencionado acima, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do psiquismo humano em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Desse modo, a educação escolar não ultrapassa os limites do cotidiano, do senso comum, comprometendo a construção de um sujeito crítico, com autonomia, que não se reconhece como classe trabalhadora e o modelo de sociedade a qual está inserido.</p>
Lidiane Camilo Sossolote (2022)	A leitura na pré-escola: desafios e Possibilidades da prática docente para a Formação de novos leitores	Universidade Estadual Paulista Unesp – “Júlio Mesquita Filho”	<p>Esta pesquisa trata da reflexão sobre vivências significativas com a literatura infantil para as crianças da Educação Infantil como ferramenta para a formação de pequenos leitores com base nas formulações da Teoria Histórico-Cultural. De acordo com esta teoria, as experiências educacionais ligadas à arte, como por exemplo a literatura, o desenho, a pintura, assim como a escrita e as ciências são essenciais para o processo de formação plena de potencialidades humanas durante a infância. Dessa forma, é possível indagar: a forma como a leitura é trabalhada pelos professores no contexto da Educação Infantil promove a formação de crianças leitoras? Tomando a hipótese de que o trabalho com a leitura desenvolvido por professores na Pré-escola pode ser favorável à formação dos pequenos leitores. Desta forma, este trabalho apresenta, como objetivo geral, analisar quais práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes favorecem à formação de um pequeno leitor. Os objetivos específicos são: 1) identificar quais são as concepções sobre leitura dos docentes e suas escolhas teóricas e 2) verificar como a leitura de livros infantis pode mediar o processo inicial de formação do pequeno leitor e do gosto literário. O estudo foi fundamentado pela pesquisa qualitativa de tipo etnográfica por possibilitar uma compreensão das especificidades dos fenômenos em educação e de seu processo em curso, sendo utilizados, para tanto, questionários, entrevistas, observação e análise de documentos realizados pelos professores, tais como atividades impressas, reflexões semanais e atividades de teletrabalho. Ao todo, foram investigados nove professores e</p>

			<p>uma coordenadora pedagógica. Os resultados apontam que a prática educativa que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura movida e desenvolvida pelo interesse e necessidade das crianças, associada a situações planejadas intencionalmente promove a produção de sentidos num processo interativo de ensino, contribuindo para a formação leitora desde a Educação Infantil. Também foi possível apontar que é essencial um programa de formação docente inicial e continuada como suporte para a intencionalidade do professor, especialmente em seu compromisso de ensino relacionado ao planejamento e desenvolvimento das situações propostas às crianças. Os desafios encontrados, a partir da análise dos resultados, apontam para a dificuldade em envolver tanto crianças quanto professores em situações que os remetam à atividade, no conceito defendido pela Teoria Histórico Cultural e o rompimento com a ideia da necessidade ou obrigação de alfabetizar a criança na Pré-escola.</p>
<p>Patricia Santos Conde (2015)</p>	<p>Práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento educacional à criança público alvo da educação especial em uma Instituição de educação infantil</p>	<p>Universidade Federal Do Espírito Santo</p>	<p>Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil. Perseguimos os seguintes objetivos específicos: aprofundar os aspectos legais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, destacando o atendimento educacional especializado, com ênfase na SRM, no contexto da educação infantil; analisar as práticas pedagógicas dos professores de educação especial para esse atendimento; analisar as práticas pedagógicas do professor regente da sala de atividades em interface com as do professor de educação especial que atua na SRM. A abordagem histórico-cultural constituiu a base teórica do estudo, tendo Vigotski (2010; 2008; 2012) como principal interlocutor, pois ele acredita que o conhecimento não se constrói de modo individual, mas a partir das relações constituídas na cultura, por meio da mediação do outro, dos objetos e dos signos. Como metodologia, utilizamos o estudo de caso de inspiração etnográfica. A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de educação infantil do município de Cariacica/ES, com uma SRM. Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças público-alvo da educação especial, matriculadas no Cmei “Possibilidades” e encaminhadas para o AEE, na SRM, duas professoras regentes, a professora colaboradora das ações inclusivas e uma professora de educação especial da SRM. A produção dos dados foi realizada a partir da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e de análise documental, com registro no diário de campo, fotografias, áudio gravação e filmagem. Para a produção e análise dos dados, partimos da</p>

			<p>abordagem microgenética, na busca dos detalhes, das minúcias e dos cenários socioculturais, considerando as condições sociais e históricas que emergem no espaço da educação infantil. Os resultados e suas análises foram organizados em cinco categorias, a saber: a organização da rotina da instituição de educação infantil; as práticas pedagógicas dos professores; a formação continuada em serviço; o direcionamento da proposta educacional para as crianças indicadas à educação especial por meio dos estudos de casos e, por fim; os indícios que emergem de outros espaços para a análise desse atendimento. Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil no município de Cariacica apresentam limites e possibilidades. Percebemos que os limites estão na transformação de um atendimento na SRM que perpassa todos os espaços da instituição, em especial na sala de atividades. Dentre as possibilidades, destacamos que a instituição apresenta uma boa estrutura física e que a participação da professora colaboradora das ações inclusivas na sala de atividade contribui para o desenvolvimento infantil. Portanto, percebemos que o Cmei “Possibilidades” apresenta condições de realizar um trabalho que contemple as especificidades infantis, valorizando a sua cultura e as possibilidades de aprendizagem de cada criança.</p>
Keila Cardoso Teixeira (2016)	A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado	Universidade Federal Do Espírito Santo	<p>O presente estudo aponta para a necessidade e para a viabilidade da implantação gradual de políticas bilíngues e de educação especial, com ênfase no AEE, que se constituam por via da linguagem e da colaboração, entre os profissionais da educação especial, os demais profissionais da instituição ou escola, as instâncias administrativas locais e as famílias das crianças surdas, com vistas à apropriação do conhecimento. A partir da abordagem histórico-cultural, defendemos que a criança, enquanto sujeito sócio-histórico precisa se apropriar e desenvolver a linguagem a partir de suas necessidades, no caso da criança surda, da necessidade de adquirir e construir a língua de sinais como primeira língua. A educação inclusiva vem nos propondo alguns desafios, dentre os quais destacamos o atendimento educacional especializado (AEE), espaço presente como política pública orientada pelo Estado. A educação bilíngue ocupa hoje um lugar de destaque no debate em torno de como lidar com a diferença linguística e cultural dos surdos, servindo como bandeira de luta da comunidade surda brasileira e merecendo, portanto, nossa especial atenção. O atendimento educacional especializado, como apoio educacional, significa os atendimentos complementares e suplementares que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro</p>

			<p>da sala de aula como ajuda ao professor e relacionado com as estratégias adotadas por ele, ou fora dela, no contraturno da escolarização, no caso, para atendimento do aluno, objetivam um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino e se efetivam por meio dos seguintes serviços: salas de recursos, oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional. Dessa forma, esta tese tem como objetivo geral analisar a apropriação do conhecimento de crianças surdas na educação infantil pela via da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no atendimento educacional especializado, em um processo contínuo de colaboração entre instituição, instâncias administrativas locais e famílias. Nesse contexto, são objetivos específicos: a) descrever e discutir a proposta de educação bilíngue e do AEE para a criança surda, proposta essa que consta nas políticas educacionais nacionais e locais; b) analisar as práticas pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças surdas na educação infantil, desenvolvidas nas salas de atividades e no AEE; c) descrever os processos de aprendizagem da língua de sinais da criança surda nos diversos espaços da escola comum e do atendimento educacional especializado; e d) refletir, a partir da interação e dos diálogos com os profissionais da instituição e visando a sua inclusão escolar, sobre as instâncias administrativas locais, sobre as famílias e sobre os processos de aprendizagem da criança surda na instituição da educação infantil. Na coleta das informações necessárias para a análise preliminar, percebemos que há uma necessidade de sistematização das informações pertinentes aos grupos diversos e, neste caso, pertinentes ao sujeito surdo que é atendido no município. Portanto, faz-se necessário refletir com os profissionais da escola sobre as políticas de inclusão, sobre as políticas bilíngues, sobre os processos de apropriação da língua pela criança surda na escola da educação infantil, visando a sua inclusão escolar. Há necessidade de uma discussão mais ampla sobre a política bilíngue que tem se instaurado no Brasil e principalmente mais informações sobre o movimento surdo em prol de uma educação bilíngue e como ela se processa.</p>
Larissa Aparecida Trindade (2019)	A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar	Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho”	Esta investigação, vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, infância e juventude”, do PPGE-FCT/UNESP, propôs-se ao desafio de no processo de formação continuada com uma professora pré-escolar, organizar práticas educativas humanizadoras à luz do materialismo histórico-dialético e do emprego do brinquedo e das brincadeiras de papéis sociais. O processo de formação continuada, alinhado às premissas

			<p>marxistas e ao uso do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais, considerados como atividades essenciais para a humanização das crianças pré-escolares operou como objeto do estudo. O objetivo geral foi realizar e refletir sobre o processo de formação continuada da professora pré-escolar por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora norteadas na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar. Como objetivos específicos destacamos: explorar e refletir com a professora pré-escolar participante suas concepções de brinquedo, brincadeira de papéis sociais e planejamento pedagógico e, identificar e analisar dificuldades e necessidades formativas frente ao planejamento de atividades pedagógicas que contribuam para o processo de humanização das crianças por meio do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais para organização da ação formadora. Utilizamos os instrumentos metodológicos: entrevista, questionário, observação e análise dos documentos municipais para identificarmos as concepções de Educação Infantil, criança, professor, planejamento pedagógico, brinquedo e brincadeira de papéis sociais e as carências formativas da participante. De posse destas, desenvolvemos a formação continuada teórico-prático, por meio de leituras e discussões de textos, planejamento e proposição de práticas educativas, ressaltando a relevância do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na humanização das crianças pré-escolares. Os resultados revelaram que as propostas educativas da professora oscilaram durante o processo formativo, pois ora seguiam os pressupostos marxistas, ora reproduziam práticas educativas do Ensino Fundamental. A razão de divergências às perspectivas teóricas pode se vincular ao tempo reduzido de formação continuada e à apropriação insuficiente das teorias estudadas, à autonomia intelectual necessária para defender suas práticas educativas mediante a Secretaria Municipal e à falta de uma política municipal de formação continuada comprometida com a emancipação profissional. O processo formativo continuada demanda tempo de execução para melhor apropriação das teorias e práticas abordadas, se intensifica com um assessoramento amigável do pesquisador ao planejamento e intervenção nas práticas educativas, objetivando reflexão apurada sobre as necessidades infantis e os indicativos pedagógicos das teorias com intuito de oferecer atividades qualitativas que promovam momentos ricos de aprendizagem e desenvolvimento. Precisamos de projetos de formação continuada estabelecidos na visão da Educação Infantil como espaço promotor do desenvolvimento omnilateral</p>
--	--	--	--

			<p>da criança, pois a professora, por meio de suas visões particulares de educação e de sociedade, possibilita às crianças conteúdos novos e desafiadores, permitindo compreensão da realidade vivida. Além de subsidiar a professora na compreensão das crianças como sujeitos sociais em construção, frutos das suas relações humanas, com tempos distintos para aprender e níveis diferentes de desenvolvimento, especialmente, ensinar que a brincadeira de papéis sociais é a atividade guia para o processo de humanização das crianças pré-escolares.</p>
--	--	--	--