

# Concepções de docentes de Educação Infantil e suas implicações para a atividade de ensino

*Conceptions of early childhood educations teachers and their implications for the teaching activity*

Vanessa Leite Fernandes<sup>1</sup>  
Marli Lucia Tonatto Zibetti<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto tem por objetivo analisar as concepções de docentes de uma escola de educação infantil e suas implicações para a organização da atividade de ensino. A pesquisa sustenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e foi desenvolvida em uma escola no município de Porto Velho/RO. Os dados foram produzidos por meio da realização de três rodas de conversa, das quais participaram sete docentes. Os resultados indicam que as docentes atribuem à educação infantil e à própria atuação a função de acompanhar e estimular o desenvolvimento das crianças. Conclui-se que são necessários investimentos na formação docente e também aponta a necessidade de transformações nas condições objetivas de normatização dos processos educativos, de maneira a garantir transformações na escolarização das crianças das escolas públicas brasileiras.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Desenvolvimento. Psicologia Histórico-Cultural.

**Abstract:** The text aims to analyze the teachers' conceptions of an early childhood education school and their implications for the organization of the teaching activity. The research is based on the principles of Cultural-Historical Psychology and was developed in an early childhood education school in Porto Velho, Rondônia. The data were produced through three conversation rounds, in which seven teachers. The results indicate that the teachers attribute to early childhood education and to their own performance the function of monitoring and stimulating the development of children. This concludes that investments are needed in teacher training, and it also points out the need for transformations in the objective conditions of educational processes normatization, in order to ensure changes in the children's schooling in Brazilian public schools.

**Keywords:** Learning. Development. Cultural-Historical Psychology.

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Psicóloga. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Mestranda em Psicologia, professora no curso de psicologia e coordenadora pedagógica na educação infantil e ensino fundamental.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988); Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2000); Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela mesma instituição (2005); Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2014). É professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, atuando na graduação e no Mestrado em Psicologia.

## *Introdução*

O presente texto tem por objetivo analisar as concepções de docentes de educação infantil sobre o papel dessa etapa de escolarização nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, compreendendo suas implicações para a organização da atividade de ensino em uma instituição de educação infantil.

O estudo se fundamenta na teoria histórico-cultural que parte de uma concepção de ser humano constituído historicamente e, portanto, compreende que as vivências das crianças no interior das instituições de educação infantil podem se constituir em excelentes oportunidades de apropriação da cultura humana, desde que o processo de ensino seja intencionalmente organizado para atendê-las em seu processo de constituição.

De acordo com essa premissa, Leontiev (1978) destaca que as características especificamente humanas não são resultantes do aparato biológico, pois é nas relações sociais que nos apropriamos do que foi historicamente produzido pela cultura e nos tornamos humanos. Ao se apropriar do que foi disponibilizado pela cultura, o ser humano adquire aptidões e as desenvolve.

Essa capacidade criadora é, essencialmente, o que o difere dos outros animais e estabelece sua capacidade humana: “podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

O que determinará a apropriação das aptidões, conhecimentos e demais produções humanas é a cultura. Portanto, é possível perceber que o percurso do desenvolvimento está subordinado às possibilidades reais que o ambiente cultural disponibiliza. O autor ainda acrescenta que o desenvolvimento humano não ocorre pela simples disponibilização do que foi produzido historicamente: é necessário que o desenvolvimento de aptidões e a apropriação de conhecimentos sejam oportunizados de maneira adequada à criança e/ou adulto que aprende. Esse processo é chamado de educação e será por meio dele que a aprendizagem ocorrerá.

Corroborando com as ideias já apresentadas, Marsiglia e Saccomani (2016) acrescentam que a subjetividade da vida humana e seu percurso de desenvolvimento dependem da qualidade das possibilidades de apropriação oportunizadas no ambiente. Nesse sentido, a educação escolar ganha atenção especial e as aprendizagens possibilitadas por ela impulsionam, qualitativamente, o desenvolvimento humano.

Na perspectiva histórico-cultural, desenvolvimento e aprendizagem são processos que se relacionam, mas que se diferenciam em sua constituição. Tendo em vista que o ensino antecede o desenvolvimento, a teoria salienta que é o ensino que promoverá esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, a organização do ensino ganha centralidade e o papel do educador se torna fundamental no processo de desenvolvimento infantil (ASBAHR, 2019). Ainda, segundo a autora, o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear, universal, mas é marcado por grandes avanços e rupturas, alternando-se entre momentos de estabilidade e de crise. As mudanças que ocorrem ao longo desse processo modificam a estrutura psíquica e possibilitam que novos avanços aconteçam; portanto, não é possível prever de forma única como o desenvolvimento ocorrerá.

A escola, como ambiente privilegiado para promover desenvolvimento, precisa estar atenta e sensível em relação à criança. Não obstante, é necessário que também compreenda a periodização do desenvolvimento ou estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, ainda que o assunto seja complexo e considerado, por muitos, um problema (PASQUALINI; EIDT 2016).

A periodização do desenvolvimento citado pelas autoras baseia-se no pressuposto de que esse desenvolvimento, como já mencionamos acima, é determinado pelas relações sociais e históricas, portanto “[...] a Escola de Vigotski nega a possibilidade de se estabelecer fases ou estágios naturais universais, válidos para todas as crianças, em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo” (PASQUALINI; EIDT 2016, p. 101).

Leontiev (2001) descreve que as experiências de cada período não seguem uma ordem fixa e imutável, uma vez que o conteúdo disponibilizado pela cultura diverge em sua essência e em seu tempo. É nesse sentido que a teoria histórico-cultural chama atenção para as condições concretas do meio, sinalizando que o adulto e/ou professor exerce uma função determinante em relação ao que a criança irá se apropriar ao longo de seu percurso de desenvolvimento, não sendo, portanto, a idade cronológica da criança o determinante, pois mesmo o amadurecimento das funções biológicas em cada idade depende das condições históricas e sociais.

A partir das ideias de autores clássicos como Vygotsky e Leontiev, Elkonin (1987) elaborou estudos que explicitam as fases do desenvolvimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural, demonstrando como ele se processa. Desse modo, o autor apresenta três fases principais: primeira infância, infância e adolescência, sendo que cada fase contempla dois períodos.

A infância, como primeira fase, divide-se em primeiro ano de vida e primeira infância. A segunda fase, chamada de infância, envolve os períodos da idade pré-escolar e idade escolar; e a terceira e última fase, a adolescência, divide-se em adolescência inicial e adolescência. A transição de um período a outro é marcada por momentos de crise que se configuram pela satisfação da criança em relação ao conhecimento já dominado, e pela inquietação/interesse em se apropriar dos novos conhecimentos que se apresentam no período seguinte.

O autor ainda acrescenta que, além da crise, cada período é constituído por uma atividade guia ou dominante. No primeiro ano de vida, a atividade guia é a comunicação emocional direta com o adulto; no período seguinte, primeira infância, a atividade em destaque é a objetal manipulatória. Na idade pré-escolar, o jogo de papéis entra em cena como foco principal e, na idade escolar, a atividade dominante é a atividade de estudo. Na adolescência inicial, a comunicação íntima pessoal se destaca e, no último período, a adolescência, o intelectual cognitivo é o que marca o período.

Considerando que nosso foco de estudo são as crianças da educação infantil, analisaremos com mais atenção a fase da infância no período pré-escolar que, dependendo das situações históricas e sociais, pode iniciar aos três anos e se encerrar aos seis anos de vida.

Na idade pré-escolar, momento em que a relação da criança com o adulto está voltada para o aspecto afetivo-emocional, o jogo de papéis se destaca como atividade guia. Essa atividade se torna dominante quando a criança começa a sentir vontade de participar do mundo dos adultos, quando anseia por realizar ações que ultrapassam suas reais possibilidades físicas e psíquicas. Portanto, ao brincar de ser um adulto como a mãe, o pai e/ou professor, a criança tem a chance de experimentar, de certa forma, papéis que, de outro modo, não conseguiria (ELKONIN, 1987).

Sobre a fase anterior, a primeira infância, Pasqualini e Eidt (2016) relatam que o interesse da criança está voltado para a forma como as pessoas agem sobre os objetos. Contudo, na mudança desse período para o período da infância, a criança começa a compreender que os objetos fazem parte da organização social e é exatamente por meio dessa compreensão que a criança pré-escolar identifica sentido nas relações sociais, entendendo que os objetos possuem funções e finalidades que se materializam na ação dos sujeitos sociais.

As autoras ressaltam que compreender a função da atividade guia da criança é fundamental, pois é por meio dessa atividade que a criança irá se apropriar do mundo. Na fase pré-escolar, o jogo de papéis possibilitará que a criança desenvolva habilidades que contribuam para o seu desenvolvimento psíquico e para a formação de sua personalidade. Mas, [...] “para que se concretizem todas essas possibilidades de desenvolvimento potencialmente oferecidas pelo jogo, é necessário que essa atividade ganhe complexidade em termos de estrutura e conteúdo ao longo dos anos pré-escolares” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 134).

Marsiglia e Saccomani (2016) acrescentam que, na relação de reciprocidade entre desenvolvimento e ensino, o educador deve identificar o desenvolvimento já alcançado para desafiar a criança a avançar em busca dos processos que estão eminentes, mas que ainda não foram completamente desenvolvidos. Portanto, o professor não deve esperar que a criança alcance determinada fase ou nível de desenvolvimento para organizar o ensino de acordo com esse nível. Desse modo, o papel do educador é conhecer a criança, identificar suas potencialidades e proporcionar oportunidades que possibilitem atuar na zona de desenvolvimento eminente.

Nesse sentido, Lazaretti (2016) defende que o ensino de qualidade será aquele que possibilite o desenvolvimento das máximas potencialidades do sujeito que aprende. Portanto o ensino não deve ser organizado de modo universal, pelo contrário, é necessário conhecer a fase de desenvolvimento de cada estudante. Em relação à criança pré-escolar, é essencial conhecer suas características, pois compreender apenas a sua fase não capacita o educador a organizar o ensino em suas máximas potencialidades.

Desse modo, a complexidade que envolve o ensino se deve, entre outras coisas, às particularidades de cada criança, à sua subjetividade e ao questionamento do que de fato precisa ser ensinado para que ela alcance níveis mais avançados de desenvolvimento.

Defendemos que uma *correta e adequada* organização do ensino tem como finalidade propiciar aprendizagem significativa nos alunos, e para isso é preciso entender quem é esse aluno e qual o seu processo de desenvolvimento. Essa é uma das tarefas. O professor precisa ter clareza desse processo e quais as implicações do ensino na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Para isso, é preciso coerência e eficácia em sua prática pedagógica, não perdendo de vista o *para quê, para quem, por que, o que e como ensinar* numa direção de formação cultural humano-genérica (LAZARETTI, 2016, p. 146, grifos do autor).

Segundo a autora, o processo de aprendizagem não deve ficar na dependência exclusiva da criança pois, apesar de haver desenvolvimento em sua atividade espontânea, por si só, ela não conduz às máximas capacidades de desenvolvimento. Para a psicologia histórico-cultural, o ensino deve ser organizado com objetivos claros e metas que sejam atingíveis para a criança, desafiando-as a ampliar sua linguagem, imaginação, atenção, memória, dentre outras funções. Somente desse modo aumentaremos as chances de as crianças alcançarem suas máximas potencialidades.

Em levantamento bibliográfico realizado sobre as concepções de docentes de educação infantil, evidenciamos o número reduzido de estudos que se dedicaram, especificamente, ao assunto (NEVES-PEREIRA; BRANCO, 2015; PESSOA et al., 2017; ARRUDA; ANDRADE; MACHADO, 2018). Diante disso, este trabalho busca ampliar os conhecimentos sobre o tema e avança no sentido de compreender as implicações dessas concepções para o planejamento da atividade de ensino.

## *Método*

A pesquisa foi realizada como dissertação de mestrado e integrou o Projeto Formação de Professoras e Docência na Educação Infantil: aprendizagem e ensino sob o olhar da psicologia histórico-cultural que envolveu, também, estudantes de iniciação científica<sup>1</sup>. Trata-se de pesquisa de campo, fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Para realização da pesquisa foram adotados os procedimentos éticos recomendados pela legislação pertinente e recolhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A instituição em que a pesquisa foi realizada pertence à rede municipal de ensino de Porto Velho, Rondônia, e atende crianças de três a cinco anos. Trata-se de uma escola pequena, com 375 crianças e 20 professoras. A pesquisa contou com a participação de sete professoras, todas da mesma instituição, sendo que seis atuam com crianças de quatro e cinco anos, e uma que trabalha com crianças de três anos. Para preservar o sigilo das participantes e diferenciá-las, utilizamos como critério a letra “P” para nos referirmos à professora e a numeração de 1 a 7 para identificar as docentes que participaram da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Dados sobre as participantes

Professoras	Idade	Formação	Turma em que atua	Carga horária semanal	Tempo em que atua na EI
P1	62	Pedagogia	Pré II	25h	10 anos
P2	54	Pedagogia	Pré I	30h	7 anos
P3	37	Pedagogia e Psicopedagogia	Creche	50h	7 anos
P4	50	Pedagogia	Pré I	25h	7 anos
P5	37	Pedagogia	Pré II	50h	15 anos
P6	44	Pedagogia	Pré I	50h	6 anos
P7	42	Pedagogia e Gestão escolar	Pré II	50h	17 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de formulários preenchidos pelas docentes

Todas as participantes são graduadas em Pedagogia e duas delas cursaram especialização (Psicopedagogia e Gestão Escolar). As docentes possuem idades entre 37 e 62 anos. Das sete participantes, quatro fazem complementação da carga horária com turmas no contraturno, e como tempo de atuação na educação infantil têm entre seis e dezessete anos. Para a produção de dados foram utilizadas rodas de conversa. Ao adotar esse instrumento tínhamos a expectativa de que

O espaço da roda de conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de “ser mais” (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301, destaques dos autores).

Ao discorrer sobre a roda de conversa, Moura e Lima (2014) resgatam a visão popular a respeito dessa prática e relembram que, nesses momentos, as famílias se reuniam e conversavam informalmente saboreando um cafezinho ou comendo um bolo feito pela avó. As autoras destacam que, assim como ocorre nas rodas em família, enquanto instrumento de pesquisa, as rodas de conversa também devem criar “[...] um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta” (MOURA; LIMA, 2014, p.100).

Neste sentido, a roda de conversa se constituiu como instrumento pertinente a esta pesquisa, pois permitiu conversações entre as docentes e a pesquisadora, bem como a problematização de questões, reflexões e ressignificações de conceitos. Mais do que uma entrevista semiestruturada em que as participantes emitem respostas a perguntas feitas pela pesquisadora, a roda de conversa permitiu que as docentes pensassem e discutissem coletivamente sobre questões ou situações problema propostas ao grupo.

Destacamos que nossa intenção com a utilização da roda foi criar um contexto de diálogo entre a pesquisadora e as professoras, por entendermos que nos constituímos nas relações, e almejávamos que esses encontros pudessem, também, caracterizar-se como momentos formativos. Entretanto, a construção desse ambiente de intimidade e cumplicidade demanda tempo e não foi plenamente alcançado durante a pesquisa.

Além disso, as condições de funcionamento da escola nem sempre permitiram a participação de todas as docentes. Porém, consideramos que as discussões geradas nas rodas foram extremamente propícias à explicitação das concepções das docentes. Ao dialogar sobre o que pensavam sobre a educação infantil, sobre as crianças e porque realizam o trabalho pedagógico de determinadas formas e não de outras, as docentes nos permitiram acessar informações que não seriam obtidas por meio de entrevistas individuais.

Foram realizadas três rodas de conversa, gravadas em áudio e acompanhadas por uma auxiliar de pesquisa que realizou anotações em diário de campo, as quais foram fundamentais para a transcrição. Cada roda foi guiada por um roteiro base que suscitou as discussões e as trocas de experiências.

Na primeira roda, utilizamos cinco questões norteadoras que colocaram em discussão: 1) como as docentes se tornaram professoras da educação infantil; 2) em que medida a graduação contribuiu para o trabalho docente; 3) se tiveram disciplinas específicas para a educação infantil, como estágio; 4) qual seria o papel da educação infantil; 5) e, a partir desse papel, o que caberia a elas enquanto professoras da educação infantil. Nesse primeiro encontro, participaram sete professoras.

A segunda roda iniciou com uma síntese do encontro anterior, que permitiu relembrar os pontos principais do primeiro encontro e, em seguida, propusemos que as participantes formassem duplas para relacionar, em um cartaz, o que as crianças de três a cinco anos são capazes de aprender. Após a elaboração do cartaz, em grupo, discutimos como ocorria o processo de aprendizagem dos conhecimentos nessa faixa etária. Nesse segundo momento, cinco professoras se fizeram presentes.

Na terceira e última roda, iniciamos com a síntese do segundo encontro e, logo após, apresentamos a história fictícia de uma criança que ganhou um animal e queria apresentar para os colegas de turma. Mais uma vez, solicitamos que as professoras se organizassem em duplas e, a partir da situação problema apresentada, planejassem propostas de atividades que pudessem ser desenvolvidas com as crianças, considerando o que estas já sabiam e o que elas poderiam aprender a partir dessa oportunidade. Como nesse último encontro somente quatro professoras participaram, formaram-se apenas duas duplas.



Para Teixeira, Nitschke e Paiva (2008), a análise dos dados se constitui como um momento oportuno para a reflexão crítica sobre os dados levantados. É um processo de profunda análise, assim como de muita responsabilidade e comprometimento com os sujeitos e/ou campo estudado, [...] “pois é por meio dela que vamos transformar tudo aquilo que nos foi confiado, através dos dados empíricos, em interpretações que se sustentem teoricamente” (TEIXEIRA; NITSCHKE; PAIVA, 2008, p. 136).

Considerando o referencial teórico da psicologia histórico-cultural e os objetivos da pesquisa, os dados foram analisados de forma a compreender o que pensam as professoras sobre a educação infantil e o papel que lhes cabe enquanto docentes, bem como suas concepções sobre a criança pré-escolar, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A partir das propostas apresentadas pelas docentes para a situação problema, foi possível analisar as implicações dessas concepções para o planejamento da atividade de ensino.

Os resultados e as discussões que serão apresentadas na próxima sessão estão organizados em três eixos: a) Concepções sobre educação infantil e o papel da professora; b) Concepção sobre as crianças pré-escolares: como aprendem e se desenvolvem; c) Implicações sobre a atividade de ensino.

## *Resultados e discussões*

Mendonça (2017) afirma que o trabalho docente é constituído por concepções que são adquiridas nas relações sociais, por meio da formação inicial e continuada, também pelas experiências vividas e compartilhadas pelo grupo profissional. As análises realizadas sobre os relatos e discussões das professoras nas rodas de conversa evidenciam as marcas das vivências específicas dessas docentes na constituição de suas concepções e práticas profissionais.

Os dados analisados explicitam a fragilidade da formação para a docência específica na educação infantil no Brasil. Fragilidade histórica, uma vez que a formação de professores para atuar nesse nível de ensino era realizada pelas escolas normais e, em 1996, por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), esse processo passou a ser realizado por meio dos cursos superiores de Pedagogia. Se, por um lado, isso significou um avanço e a possibilidade de ampliar essa formação, por outro, conforme apontam Peroza e Martins (2016, p. 810) “[...] há especificidades no âmbito da prática educativa com as crianças que ainda precisam ser consideradas nas propostas de formação inicial de professores”.

Outro aspecto fundamental a ser considerado na análise das concepções explicitadas pelas docentes é a predominância da perspectiva construtivista, fundamentada na teoria piagetiana, na sustentação de propostas pedagógicas e na formação docente para atuar na educação infantil no Brasil (FRANCO; MARTINS, 2021).

Enquanto a perspectiva construtivista, ancorada na ideia de que as crianças constroem o conhecimento por meio da interação com o meio e com os pares, deu origem a práticas pedagógicas que minimizaram a atuação direta das professoras nos processos de ensino, a teoria histórico-cultural defende que as docentes da educação infantil devem atuar como representantes da cultura sistematizada, garantindo que essas escolas sejam espaços de acesso ao conhecimento e que as professoras ocupem o papel de quem ensina. Conforme evidencia a análise apresentada nos eixos a seguir, esses e outros elementos marcam as concepções das docentes participantes da pesquisa.

### *Concepções sobre Educação Infantil e o papel da professora*

O atendimento à infância no Brasil, antes de ser entendido como direito, instituiu-se como assistência social, marcando de forma histórica a educação infantil (KUHLMANN JUNIOR, 1998). Embora, após a Constituição de 1988, grandes avanços tenham sido alcançados no país, as concepções docentes sobre esta etapa da escolarização sofrem influência dessa constituição histórica que se manifesta no entendimento de que são espaços de proteção e cuidado, cujo objetivo é liberar as mulheres para o trabalho, independentemente da qualidade educacional desse atendimento.

Por outro lado, Flores e Albuquerque (2016) afirmam que, após a implementação da Emenda Constitucional n.º 59 (BRASIL, 2009), que ampliou a obrigatoriedade da escolarização dos quatro aos 17 anos incluindo, portanto, a educação infantil na educação básica e tornando a etapa pré-escolar obrigatória, o segmento tem se constituído como uma área de pesquisa e de atualização docente, atribuindo-se outro papel para essa escolarização.

Apesar dos entraves históricos, políticos e das dificuldades concernentes à atuação, as professoras participantes da pesquisa evidenciam um sentimento positivo a respeito do trabalho na educação infantil. Segundo elas, embora haja muitos desafios, a pré-escola ainda é o lugar mais acolhedor para o trabalho docente, já que não tem a violência do ensino fundamental e não tem a exigência e/ou desgaste da creche.

A escolha pela pré-escola em detrimento da creche compareceu no discurso de várias docentes. Elas justificaram a preferência na atuação com

crianças de quatro e cinco anos por considerarem o trabalho com as crianças de dois e três anos pouco produtivo e, ao mesmo tempo, muito cansativo. Essas dificuldades foram atribuídas às características das crianças: “[...] não me dou bem com a creche, me dá um pouco de angústia em dar os comandos e eles não entenderem [...]” (P7); “[...] eles são muito dependentes. Me cansava muito.” (P5).

Algumas participantes também relataram que preferem atuar com crianças da pré-escola pelo temor de atuar com estudantes do ensino fundamental e serem agredidas de forma física e/ou verbal: “Eu fiquei com medo de trabalhar com os maiores, aluno bater em professor ou sofrer agressão verbal dos pais” (P6).

Por outro lado, ao afirmarem que preferem a Educação Infantil, as professoras P6 e P1 explicitam que atuar nessa etapa da escolarização não lhes permite sentirem-se professoras: “Eu amo o infantil, sou apaixonada pelo infantil! Só que assim, não sei por que, a gente se sente professora no fundamental, eu não me sinto professora no infantil, parece assim, é a tia, né? A tia que fica contigo” (P6).

Eu gosto mais do fundamental. A escola aqui é que cativa a gente a ficar. Eu fico por causa da escola. De vez em quando vou dar aula no fundamental. Estou com saudade, vou lá dar aula. Eu amo fundamental! Organização, tudo né? Parte da disciplina, tudo direitinho. Eu gosto muito! Eu amo. Mas, eu amo, [também] a educação infantil. (P1).

P6 e P1, ao expressarem como se sentem ao atuar na educação infantil, nos remetem à profunda desvalorização das professoras que atuam nessa etapa de ensino, decorrente do esvaziamento de sua função docente, por meio dos papéis que lhes são atribuídos: de cuidadoras, estimuladoras ou observadoras do desenvolvimento infantil.

Ao longo das discussões desenvolvidas nas rodas de conversa, percebemos que as docentes evitaram utilizar o termo ensino, como se o ato de ensinar fosse algo proibido na educação infantil. As palavras mais utilizadas pelas participantes para descrever seu papel na educação infantil foram observação, estímulo, acompanhamento.

Mendonça (2017), com base no referencial histórico-cultural, defende o resgate do ato de ensinar aos docentes da educação infantil, pois considera que o ensino faz parte do fazer do professor. Conforme descreve Leontiev (1978), não é possível se apropriar do conhecimento produzido historicamente de forma espontânea. Pelo contrário, é preciso organizar e adequar o conhecimento de modo que a criança seja capaz de se apropriar e avançar em busca de novas

aprendizagens. A educação escolar, por excelência, é o local ideal para essa organização e, o professor, o profissional a quem cabe essa função. Entretanto, segundo P4, esse não é o papel das professoras na Educação Infantil:

[...] o professor pode, se ele quiser “incentivar”, mas minha cunhada colocou a filha dela em uma escolinha do pré II, e a menina já sabia de tudo, aí ela disse: Ah, a professora não ensina muita coisa não! Aí, eu falei: ela está certa, agora se *tu* quer acelerar mais as coisas, ela não tem essa obrigação de querer ir além, ela está trabalhando certo, a ementa para a turma que tua menina está. Mas se o professor às vezes, quiser “estimular”, acelerar um pouquinho, dá outras coisas a mais, ele pode! (P3).

A fala da professora segue a perspectiva teórica denominada por Pasqualini (2010) e outros autores de negação do ensino na educação infantil. Segundo a autora, essa perspectiva defende que a educação infantil precisa criar características próprias de educação e se diferenciar da escola de ensino fundamental. Denominada como concepção antiescolar, defende que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira natural, portanto, basta que o professor estimule, acompanhe e/ou incentive a criança em seu percurso desenvolvimental.

Contrariando radicalmente essa visão, Franco e Martins (2021) afirmam que, para a psicologia histórico-cultural, o ensino é um componente essencial para o desenvolvimento, sendo que, por excelência, o professor tem a importante tarefa de garantir à criança a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Desse modo, é necessária uma organização intencional do ensino para que a criança se aproprie dessa produção humana subjetiva.

Nesse sentido, a defesa da psicologia histórico-cultural não é de uma educação tradicional, mas de uma formação integral que contemple “[...] a promoção da aprendizagem e desenvolvimento nas dimensões física, intelectual, social, emocional e simbólica da criança” (FARIAS, 2020, p. 22).

A concepção de educação infantil como lugar de estímulo, observação e acompanhamento das crianças expressa pelas docentes corresponde, também, a uma concepção da criança que aprende, conforme discutiremos no próximo item.

## *Concepção sobre a criança pré-escolar: como aprendem e se desenvolvem*

Conforme apontamos na introdução deste trabalho, a teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento infantil como decorrente da apropriação da cultura humana pela criança, em um processo que é mediado por instrumentos e signos que são apresentados a ela, pelos sujeitos que os utilizam.

No processo de escolarização, essa inserção da criança na cultura se dá de forma organizada e intencional e, portanto, precisa considerar os processos em curso no desenvolvimento infantil. Embora os períodos do desenvolvimento que marcam esse processo não sejam universais – pois não se estabelecem somente pela idade cronológica, mas também pelas condições históricas e sociais – sua compreensão é necessária, uma vez que permite ao educador interferir de modo intencional nesse processo (ASBAHR, 2019).

Elkonin (1987) defende que a mudança de um período a outro gera crises que se estabelecem com maior ou menor intensidade, dependendo das possibilidades do meio de atender às demandas de cada criança. Nesse sentido, as crises são vistas como positivas, pois será a curiosidade pelo novo conhecimento que mobilizará a ação da criança e permitirá que professoras organizem as atividades de ensino em função dos processos em vias de consolidação.

Entretanto, observamos que a compreensão da condução do ensino é bastante diversa entre as docentes. Para elas, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pré-escolar são dependentes do estímulo recebido em casa, que resultará na maturidade necessária para aprender o que a escola pode proporcionar. Dessa forma, para as docentes, além do componente biológico, a maturidade tem relação direta com as oportunidades disponibilizadas pelo meio, principalmente, o meio familiar.

Na roda de conversa, essa concepção foi explicitada pela discussão travada entre elas, quando analisavam as diferenças entre as crianças da escola pública e aquelas que frequentam a escola privada:

[...] às vezes a criança da escola pública, não digo que a escola pública não tenha qualidade, mas a gente sabe que existem algumas diferenças; a criança da escola pública ela já vem de uma condição financeira debilitada, desculpa essa palavra, mas às vezes ela já entra perdendo, porque aquela outra criança recebeu tudo que ela deveria ter recebido. (P5).

Corroborando com a afirmação de P5, P7 destaca: “O estímulo que recebem em casa é importante”. Pela afirmação das docentes, que também receberam a concordância das demais colegas na roda, por meio de acenos de cabeça, percebemos que há uma expectativa de que a criança chegue à escola com determinado nível de desenvolvimento concluído. O suposto atraso indicaria que as crianças não estariam prontas para aquele conteúdo e/ou atividade que a escola deve trabalhar, conforme complementa P5:

As crianças da escola particular, quando elas demonstram uma habilidade, a gente também não pode travar se ela tem habilidade, eu preciso trabalhar isso que ela já mostrou. Porém, as crianças da escola particular elas têm mais livros, elas viajam, elas vão ao museu, elas desde pequenas, são bem alimentadas etc. (Grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que a professora destaca a importância do acesso das crianças aos bens culturais disponibilizados por meio de livros, viagens, visitas a museus, não há o estabelecimento da relação entre esses fatores e o papel da escola na garantia desse processo de apropriação às crianças que ainda não o fizeram. Ao contrário: é como se a escola só pudesse atuar a partir de uma suposta prontidão para a aprendizagem escolar, conforme afirma uma professora: “eu preciso trabalhar isso que ela já mostrou”.

Para Vygotsky (2010), não faz sentido organizar o ensino com base em um processo de desenvolvimento concluído. Para o autor, o ensino eficaz é aquele que atua nos processos de desenvolvimento que estão em curso, ou seja, na zona de desenvolvimento eminente.

Em meio às discussões em relação às diferenças entre as crianças da rede pública e da rede privada, outro ponto discutido pelas professoras se refere à alfabetização na educação infantil. As docentes compreendem que não há obrigatoriedade de alfabetizar nessa etapa, embora algumas crianças possuam capacidade para aprender a ler, enquanto outras não:

[...] eu vejo assim, as crianças do pré II, realmente aprendem a ler. Mas, eu acho que não é uma obrigação a criança do pré II sair lendo, embora os pais da escola particular pressionem muito a escola para a criança sair lendo e a gente sabe que tem mais recurso sim, mas não é obrigado a ler. Porque tem a questão da maturidade também [...] A escola particular quer resultado antes do tempo na verdade, porque a alfabetização em si, é no primeiro ano, mas o que acontece é que a sociedade, em geral, é ansiosa e cobra da [escola] particular. (P3).

A criança em si ela é capaz, mas a nossa diferença é o ponto onde estamos, em que estamos, mas que a criança é capaz, ela é sim. (P6).

Tudo que é ensinado à criança, ela tem a capacidade de aprender, tem a questão da maturidade e do que ela recebe, não estamos questionando a questão de ser obrigado ou não, mas sim a questão da capacidade da criança. (P7).

A escrita do nome, o alfabeto, escrita do número, eles já conseguem fazer; às vezes, eu vou um pouco além, e coloco a escrita do nome do pai e da mãe, porque tem criança que não sabe. (P4).

Os documentos legais que regulamentam o currículo da Educação Infantil também não estabelecem como objetivo a alfabetização das crianças dessa faixa etária. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu Artigo 9º, indicam que os “[...] eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2009, p.25). Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que, nessa etapa, sejam trabalhados os processos que se relacionam com a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação (BRASIL, 2018). Portanto, nem as DCNEI, nem a BNCC fazem menção direta ao processo de alfabetização nessa etapa, processo que passa a ser evidenciado apenas a partir do ensino fundamental.

Ao analisar a BNCC à luz da psicologia histórico-cultural, Gomes e Lavoura (2021) afirmam que a sutil concepção naturalista e interacionista da BNCC impede que o professor organize o ensino de forma intencional e que estabeleça metas e objetivos que interfiram de maneira significativa no desenvolvimento, uma vez que o “[...] caráter antiescolar presente na BNCC, se apresenta como um projeto de negação ao ensino e à transmissão do saber sistematizado no âmbito do trabalho educativo” (GOMES; LAVOURA, 2021, p. 8).

Nas falas da P6 e P7, percebemos que ambas consideram que as crianças são capazes de aprender, mas P7 acrescenta a necessidade de maturidade que, segundo ela, depende do estímulo. Portanto, ainda que considere a capacidade da criança, a professora reafirma a dependência da maturidade (em seu aspecto biológico) e do estímulo (aspecto social).

Já P4 considera que a criança que já aprendeu determinados conhecimentos sobre as letras pode aprender a escrever os nomes. Contudo, pela fala da professora, percebemos que esse ensino não é uma prática recorrente: “às vezes, eu vou um pouco além”, ou seja, não é algo que faz parte da rotina da

docente. Ela afirma ainda que, às vezes, faz isso porque “tem criança que não sabe”. E, aquelas que já sabem, como aprenderam? Quem ensinou?

Com relação à visão maturacionista recorrente em algumas falas, destacamos as contribuições de Mukhina (1996) quando reconhece que, quanto mais nova a criança, mais simples serão as habilidades a serem desenvolvidas. Por exemplo, não faria sentido ensinar uma criança de dois anos a dirigir.

Todavia, isso não significa que o ensino precisa se adaptar à maturidade da criança, pois esse entendimento deduziria que o desenvolvimento acontece de forma natural e espontânea, sem a necessidade do ensino, quando, na verdade, sabemos que será a experiência social que proporcionará possibilidades de apropriação do conhecimento. Significa que o ensino não deve esperar o desenvolvimento adaptando-se a ele, mas levar “[...] em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter a ele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte” (MUKHINA, 1996, p. 50).

Quanto ao estímulo, concordamos com P7 e com as demais professoras sobre sua relevância para o desenvolvimento; entretanto, acreditamos que o estímulo, apenas, não é suficiente para a apropriação dos diversos conhecimentos produzidos pela humanidade. Corroboramos com Vygotsky (2010) quando defende que o professor pode desempenhar uma função bem mais significativa no processo de aprendizagem ao resgatar umas de suas principais funções, a saber, a função de ensinar.

### *Implicações sobre a atividade de ensino*

Considerando que a aprendizagem promove o desenvolvimento, Vygotsky (2010) defendeu a ideia de que os conceitos científicos superam os conceitos cotidianos, uma vez que exigem que a criança se esforce para utilizar funções psicológicas como a memória, a atenção, a comparação, a reflexão etc. Contudo, o autor reconhece que o ensino de conceitos científicos, por envolver processos tão complexos, desafia o professor e a escola de modo geral, e alerta que seguir o caminho mais simples no ensino não promoverá o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, mas apenas a assimilação de palavras vazias.

Portanto, o autor segue defendendo que a atividade de ensino seja intencional e desafiadora, que a escola tome para si a responsabilidade do seu papel em relação ao ensino e, por consequência, sua responsabilidade para com o desenvolvimento infantil. Embora a escola não seja a única fonte de aprendizagem para as crianças, reiteramos que ela é a instituição responsável por



conduzir o ensino sistematizado, pois as aprendizagens cotidianas são disponibilizadas pela família e por outras vivências sociais.

Todavia, ao analisar os relatos das docentes sobre a própria formação inicial, identificamos certo descrédito em relação aos conhecimentos teóricos e uma supervalorização dos conhecimentos empíricos. Para a maioria, a formação recebida na graduação não forneceu grandes contribuições para a prática profissional, enquanto o curso de magistério foi considerado relevante por ter proporcionado vários modelos de como atuar na prática.

Segundo as docentes, a principal contribuição para a organização da prática advém das trocas de experiências entre as colegas de profissão, e da própria prática profissional. Os conhecimentos trazidos da atuação em escolas privadas, na igreja e buscas na internet também compareceram como fontes para organização das atividades.

O que sei, eu aprendi com as meninas, vi na internet, aprendi lá no SESC e o que vem da minha cabeça. A prática não tem nada ver [se referindo às teorias da graduação], não é isso aqui que a gente faz. A realidade não é essa, a gente não pratica assim, entendeu? Têm umas adaptações que a gente tem que fazer, o que a gente segue não é o que os teóricos falam. (P4).

Para P4, a graduação não contribuiu de forma significativa em sua prática profissional. É possível identificar na fala da professora que o conhecimento empírico possui um valor consideravelmente maior do que o conhecimento teórico, haja vista que ela não considera relevante o conhecimento adquirido na graduação e não cita nenhum outro meio de aquisição de conhecimentos teóricos.

P5, por outro lado, considera que os conhecimentos vindos da graduação contribuíram com o trabalho docente, mas relata que a experiência com as crianças na igreja também ajudou. Ela ainda ressalta a contribuição do magistério: “A gente vivenciou a questão de teoria na faculdade, mas muitas coisas aprendemos trabalhando com as crianças na igreja. A nossa prática não é só resultado da faculdade. Eu senti diferença de quem fez Magistério”. E P2 complementa: “Eu vim com a teoria da faculdade, aprendi; e o que não aprendi, fui aprendendo na prática, o que não sabia, aprendia com minhas colegas. Quem é mais antiga ajuda. Ainda estou no ritmo de aprendizagem”.

Quando P2 afirma “e o que não aprendi, fui aprendendo na prática”, parece evidenciar que a busca pelo conhecimento teórico se encerra na graduação, pois, tanto P2 como as demais expressam a necessidade de aprofundar os conhecimentos científicos sobre o ensino ou sobre o desenvolvimento infantil.

É necessário considerar, entretanto, que estas concepções são o resultado dos processos formativos e experiências profissionais dessas docentes. A falta de articulação entre teoria e prática durante a formação, e a superficialidade com que os referenciais teóricos são trabalhados, sem que se convertam em ferramentas para compreensão e instrumentalização para a ação, resultam nesse descrédito atribuído à teoria.

Além disso, não se pode desconsiderar as condições objetivas nas quais as professoras atuam, como condicionante das implicações para a prática pedagógica. Entendemos que, para as docentes, portanto, é difícil fundamentar conscientemente seu fazer em conhecimentos teóricos, quando não lhes foi oportunizado apropriar-se deles e quando não encontram oportunidades formativas, no exercício profissional, que permitam o rompimento da reprodução do senso comum.

As professoras relataram que, para complementar a renda, acumulam outras funções no período oposto à sala de aula: algumas trabalham no comércio, vendem produtos ou assumem outra turma no contraturno para ganhar horas excedentes. A desvalorização da função educativa, em seu aspecto econômico, acaba por precarizar o ensino, uma vez que impossibilita que o docente estude, se aperfeiçoe e tenha aprofundamento teórico-metodológico.

Apesar de termos estruturado a apresentação dos resultados em três eixos distintos, consideramos que todos os eixos se inter-relacionam, porque entendemos que a negação do papel de ensinar, evidenciada anteriormente, e a concepção de que a organização das atividades pedagógicas deve submeter-se ao nível de maturidade das crianças influenciam as práticas desenvolvidas pelas professoras participantes.

A fala persistente das docentes em relação à troca de experiências como fonte de informações para a organização da prática, nos remete à fragilidade de um conhecimento que é constituído por meio do senso comum/coletivo e que, muitas vezes, é apenas reproduzido sem uma análise crítica. Davydov (1988) destaca que o conhecimento empírico e o senso comum não devem ser desconsiderados, pois desempenham uma função importante na apropriação e assimilação de novos conceitos. Contudo, o autor ressalta que o conhecimento teórico é universal e, portanto, deve ocupar uma função central na atividade docente.

Considerando que o procedimento realizado para coleta de dados foi a roda de conversa, não observamos *in loco* como as docentes organizam a atividade docente. Por isso, no terceiro encontro apresentamos uma situação problema para que as professoras pudessem explicitar como elas organizariam

as atividades a partir de uma oportunidade, envolvendo animais, surgida no cotidiano das crianças.

A análise das propostas elaboradas pelas docentes indica que dois fatores orientam o planejamento: o primeiro diz respeito à escolha das atividades que agradam às crianças; o segundo refere-se à proposição de atividades que as crianças já conseguem realizar.

P4 e P2 explicam: “Apresentaríamos o vídeo da Patrulha Canina porque eles gostam e para estimulá-los a falarem dos animais em casa” (P4). P2 complementa: “Fariamos a dobradura do cachorro, para eles inventarem, fazerem olhinho, nariz, pintar. Isso os envolve, e eles gostam da parte de artes”.

Pasqualini (2010) afirma que o prazer e a alegria são importantes na realização das atividades escolares, porém, segundo a autora, eles comparecem como resultado da apropriação dos novos conhecimentos: “Trata-se de algo esperado, inerente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que esses processos representam uma reestruturação das operações e ações, dos processos mentais e motores da criança” (PASQUALINI, 2010, p. 191). Entretanto, o processo de aprender algo novo é desafiador e obriga a criança a sair de sua zona de conforto, por isso, traz momentos de instabilidade que nem sempre serão prazerosos.

Essa preocupação em oferecer momentos prazerosos para as crianças não compareceu apenas no momento do planejamento. Ao contrário, esteve presente durante todas as discussões, pois, de acordo com as docentes, é necessário que as crianças gostem das atividades para que elas tenham interesse em participar. Entendemos, porém, que o cerne do ensino, em qualquer etapa, deve ser a criação de situações de aprendizagem que oportunizem as máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

Para isso, é necessário conhecer a criança, identificar o que está eminentemente próximo de ser desenvolvido e organizar o ensino para puxar esse desenvolvimento, mesmo que esse processo não seja, em um primeiro momento, prazeroso. Quanto às propostas elaboradas pelas P6 e P3, parecem partir do levantamento prévio dos conhecimentos das crianças sobre o tema.

Pensamos em montar uma roda de conversa prévia e sondá-los antes de tudo, ver o que têm de conhecimento em relação aos bichos. Vou fazer algumas perguntas, e depois de fazer essa “sondagem”, vou afunilando pra chegar à atividade. Depois de toda roda de conversa, vamos falar sobre quantidade, posso entrar nas patas, nas partes do animal. Então vamos partir para imitação, uma brincadeira, música etc. (P6).

Contudo, na sequência da proposta não fica evidente a utilização desse levantamento para o planejamento das atividades seguintes. E, novamente, não é feita nenhuma menção à possibilidade de ampliar os conhecimentos das crianças em termos científicos, uma vez que o que se propõe diz respeito ao que as crianças já sabem: número de patas, partes do animal e ou atividades que as crianças gostem: imitação, brincadeiras e música.

Entendemos que a escola é o lugar eminentemente propício para o ensino, sendo assim, organizar atividades que proporcionem aprendizagens cada vez mais elaboradas não deve ser algo ocasional, mas parte da rotina docente. Entretanto, esta não parece ser a função atribuída à educação infantil e nem as professoras consideram que este seja o seu papel, conforme evidencia este trecho da roda de conversa, destacado a seguir:

O ano retrasado nós tivemos dois alunos do pré II que liam, e não fui eu que ensinei, foi em casa. Ele ficou uns 15 dias sem aula, e sabia mais do que os que tinham vindo, coloquei ele para ler pequenas frases com outras duas crianças. Porque eu vi que ele já sabia, aí aproveitei. Às vezes eu digo, a visão do município é uma e a visão da escola particular é outra. As nossas crianças não foram nós que ensinamos, elas foram ensinadas em casa, nós só valorizamos. (P4).

A afirmação da docente explicita a compreensão do que se espera da docência na Educação Infantil das escolas públicas: valorizar o que as crianças já sabem, estimulá-las, mas não ensinar. Quando ensinam, o fazem com medo, se justificando como se estivessem fazendo algo proibido. Na compreensão de algumas docentes, ensinar a criança a ler e a escrever é uma iniciativa que viola a infância, que acelera o desenvolvimento de forma negativa.

De certa forma, essas concepções são difundidas nos documentos e referenciais que norteiam a Educação Infantil. A presença de diferentes concepções teóricas nesses documentos e, principalmente a superficialidade com que são tratadas, contribuem para a construção de uma visão equivocada do que seja a docência nessa etapa da escolarização. Ou seja, ao afirmar que a criança aprendeu mais ficando em casa do que estando na escola, P4 evidencia a desvalorização do processo de ensino nesses espaços.

Nesse sentido, concordamos com Franco e Martins (2021) e Lazaretti e Magalhães (2019) que o Brasil precisa reavaliar as políticas públicas voltadas à educação infantil para qualificar o atendimento da criança pré-escolar, em especial, as crianças pobres.

A diferença evidenciada pelas professoras na oferta do ensino entre as escolas pública e privada só reforça a manutenção da diferença de classe e

impede que a escola pública desempenhe o papel de transmitir o conhecimento e colaborar para a transformação social. Defendemos, portanto, o regaste do ensino na educação infantil, assim como defendemos a igualdade de oportunidades na apropriação do conhecimento, pois acreditamos que a criança da escola pública não deve ser privada de oportunidades desafiadoras porque, supostamente, não teve estímulo familiar. Pelo contrário, é justamente essa criança quem mais precisa de situações ricas de aprendizagem para que não seja novamente privada de acesso ao conhecimento.

### *Considerações Finais*

Ao analisar as concepções de docentes de educação infantil sobre o papel dessa etapa de escolarização nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças buscando compreender, também, as implicações dessas concepções para a organização da atividade de ensino em uma instituição de educação infantil, evidenciamos que essas concepções são produzidas historicamente, pelos processos formativos, pelos documentos oficiais e pelas experiências docentes no exercício da profissão.

Enquanto a teoria histórico-cultural defende que a escola possui um papel fundamental na promoção do desenvolvimento, uma vez que é responsável por garantir as aprendizagens que irão promover as transformações mais decisivas na formação da consciência humana, ou seja, a formação das funções psicológicas superiores (MARTINS, 2011), as professoras participantes da pesquisa evitam assumir a função de ensinar, atribuindo à docência, nessa etapa da escolarização, o papel de observar, acompanhar e estimular o processo de desenvolvimento infantil por meio de uma prática pedagógica pautada no interesse imediato das crianças e nas capacidades evidenciadas por elas.

Ao negar o papel da escola e da própria docência em avaliar o nível de desenvolvimento das crianças e realizar intervenções educativas intencionalmente planejadas para intervir nesse processo, as docentes deixam de contribuir com a ampliação das possibilidades de aprendizagem dessas crianças. Além disso, ao pautar suas intervenções em uma suposta maturidade das crianças que, segundo elas, se expressa pela capacidade de realizar determinadas tarefas e pelo prazer com que as crianças as realizam, as professoras acabam por assumir uma postura passiva e até preconceituosa diante das crianças que ainda não apresentam as capacidades esperadas para determinada idade. Essa postura, além de contribuir para a desvalorização da profissão docente, penaliza as

crianças pobres, sempre consideradas as menos aptas diante das expectativas da escola e das docentes.

Reiteramos que uma educação que não intervém no processo, que não organiza o ensino em prol da apropriação do que ainda não foi alcançado, se torna uma educação sem meta, sem objetivos e é produto de uma semi- formação, que se volta contra as próprias docentes, pois as desvaloriza enquanto profissionais.

Entretanto, compreendemos que não basta realizar formações e mais formações: é necessário estabelecer uma direção que, a nosso ver, só será possível se houver uma teoria sólida como orientadora da ação. Reconhecemos, também, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, a educação cumpra sua função de promover o máximo desenvolvimento, especialmente, pelo fato de vivermos em uma sociedade de base capitalista, competitiva, dividida e excludente. Todavia, concordamos com Martins (2011, p. 246), quando afirma que “demonstrar o grau de dependência existente entre a formação do psiquismo humano e o ensino de conteúdos sólidos, de saberes universais, também é uma forma de denúncia e negação da desvalorização e esvaziamento do ensino escolar”.

Destacamos a importância dos dados e das discussões trazidas neste texto, à medida que apresentam resultados que podem qualificar o ensino e contribuir para redefinição da atuação docente na educação infantil, ainda que seja necessário considerar o limitado número de professoras que participaram do estudo. Por isso, recomendamos que novas pesquisas sejam realizadas sobre a temática, incluindo-se aquelas que analisem as relações entre as concepções e a prática pedagógica nas instituições de educação infantil.

## Referências

ARRUDA, M. P.; ANDRADE, I. C. F.; MACHADO, S. S. B. Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da Educação Infantil. *Holos*, v. 7, p. 91-102, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4384>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jnc9ZPB9xpmXZDgq4ydDMYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59**. [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 19 out. 2019.

DAVIDOV, V. V. La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FARIAS; R. N. P. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. In: VIEIRA, D. C. S. C. FARIAS; R. N. P.; MIRANDA, S. **Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança**. Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 15-44.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. **Textura-Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 36, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1726>. Acesso em: 27 out. 2019.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita: vida registrada em letras**. A Alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

GOMES, V. S.; LAVOURA, T. N. Crítica à Base Nacional Comum Curricular: em Busca do Ensino Desenvolvente na Educação Infantil. **Seminário Gepráxis**, v. 8, n. 13, 2021. Disponível em:

<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9830>. Acesso em: 19 out. 2021.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, L. M. Idade Pré-Escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 129-147.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 1-21, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/index>. Acesso em: 08 set. 2021.

LEONTIEV, A. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires, AG: Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110468#:~:text=Os%20resultados%20indicaram%20que%20a,dire%C3%A7%C3%A3o%20a%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20desenvolvente>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 f. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011. Disponível em: [https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins\\_ligia\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf). Acesso: 04 out. 2021.

MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Fernando%20Wolff.pdf>. Acesso: 02 ago. 2021.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v.23, n. 1,



2014. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>.  
Acesso em: 30 jul. 2021.  
MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES-PEREIRA, M. S.; BRANCO, A. U. Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 20, n. 3, p. 161-172, 2015. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000300161&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000300161&script=sci_arttext). Acesso em: 05 nov. 2019.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a Organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini\\_jc\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1). Acesso em: 02 jan. 2019.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:

[http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta\\_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 02 jan., 2019. p. 101-148, 2016.

PEROZA, M. A. R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2860>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PESSOA, C. T. *et al.* Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 147-156, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200147&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200147&script=sci_arttext). Acesso em: 19 dez. 2019.

SAMPAIO, J. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNNND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2019.

TEIXEIRA, M. A.; NITSCHKE, R. G.; PAIVA, M. S. Análise dos dados em pesquisa qualitativa: um olhar para a proposta de Morse e Field. **Rev. Rene**, v. 9, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3240/324027963017.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103- 117.

---

**Nota:**

<sup>i</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondônia por meio do Certificado de Apreciação e Aprovação Ética (CAAE) n.º 93822918.3.0000.5300.

*Recebido em: 13 de janeiro de 2022*

*Aceito para publicação em 24 de fevereiro de 2022*