

## O ENSINO PARA CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Susyane Katlyn Thum de Souza*<sup>1</sup>  
*Julia Malanchen*<sup>2</sup>

**Resumo:** Os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica abordam o ensino como eixo norteador da Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento integral – na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural – e garantir os direitos educacionais da criança pequena. Este estudo debate as possibilidades de efetivação dessa prioridade frente à realidade educacional. A pesquisa se guiou pela seguinte problemática: como a prática pedagógica com crianças de 2 e 3 anos de idade pode superar a tendência predominante de cuidado básico e da aplicação de atividades pontuais e não sistematizadas, para uma prática efetiva de ensino que favoreça o desenvolvimento integral da criança? O percurso do trabalho consistiu, inicialmente, em realizar um estudo teórico sobre ensino na Educação Infantil e converter seus resultados em conteúdos teóricos para um curso de Formação Continuada para professoras que trabalham em CMEIs de Foz do Iguaçu. A oferta desse curso foi opção metodológica para produzir dados da investigação, através da qual se tentou observar de que forma os conceitos e as diretrizes seriam compreendidos e assimilados na prática pelas professoras. A análise efetivada consistiu em verificar como as participantes assimilaram os conteúdos, os converteram em reflexão para direcionar seus planejamentos e aplicaram as práticas planejadas, assim como analisar as potencialidades e dificuldades do trabalho pedagógico com crianças de 2 a 3 anos de idade, que englobam a concepção de desenvolvimento infantil adotada e as dificuldades em organizar o ensino, apontando para a necessidade de repensar a formação de professores para essa etapa educacional.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Ensino. Pedagogia histórico-crítica. Teoria histórico-cultural. Desenvolvimento infantil.



---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino pela UNIOESTE. Professora na Rede Municipal de Foz do Iguaçu – PR. E-mail: susyane.souza.phc@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino na UNIOESTE.

## TEACHING FOR 2 AND 3-YEAR-OLD CHILDREN IN HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE

**Abstract:** The studies of Historical-Critical Pedagogy approach teaching as the guiding principle of Early Childhood Education, to promote integral development – from the perspective of Historical-Cultural Theory – and guarantee the educational rights of the young child. This study discusses the possibilities of accomplishing this priority in relation to the educational reality. The research was guided by the following problem: how can pedagogical practice with 2 and 3-year-old children can overcome the predominant tendency of basic care and the application of punctual and non-systematized activities to an effective teaching practice that favors the integral development of the child? The course of this work consisted, initially, of carrying out a theoretical study on teaching in Early Childhood Education and converting its results into theoretical contents for a course of formation for teachers working in CMEIs in Foz do Iguaçu. The offer of this course was a methodological option to produce research data, through which we tried to observe how the concepts and the guidelines would be understood and assimilated in practice by the teachers. The analysis consisted in verifying how the participants assimilated the contents, converted them into reflection to direct their plans and applied the planned practices, as well as analyzing the potentialities and difficulties of the pedagogical work with 2 to 3-year-old children, which encompass the conception of child development adopted and the difficulties in organizing the teaching, pointing to the need to rethink the teacher training for this educational stage.

**Keywords:** Childhood education. Teaching. Historical-critical pedagogy. Historical-cultural theory. Child development.

## LA ENSEÑANZA PARA NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS EN LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Resumen:** Los estudios de la Pedagogía Histórico-Crítica abordan la enseñanza como eje orientador de la Educación Infantil, buscando promover el desarrollo integral – en la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural – y garantizar los derechos educativos de los niños pequeños. Este estudio discute las posibilidades de efectividad de esa prioridad frente a la realidad educativa. La investigación se guió por la siguiente problemática: ¿cómo la práctica pedagógica con niños de 2 y 3 años puede superar la tendencia predominante de cuidado básico y de la aplicación de actividades puntuales y no sistematizadas, para una práctica efectiva de enseñanza, que favorezca el desarrollo integral del niño? El recorrido del trabajo consistió, inicialmente, en realizar un estudio teórico sobre enseñanza en la Educación Infantil y convertir sus resultados en contenidos teóricos para un curso de formación continuada para profesoras, que trabajan en CMEIs de Foz do Iguaçu. La oferta de este curso fue opción metodológica para producir datos de la investigación, a través de la cual se intentó observar de qué forma los conceptos y las directrices serían comprendidos y asimilados en la práctica por las profesoras. El análisis efectuado consistió en verificar cómo las participantes iban comprender los contenidos, los convertir en reflexión para dirigir sus planificaciones y aplicar las prácticas planificadas, así como analizar las potencialidades y dificultades del trabajo pedagógico con niños de 2 a 3 años, que engloban la concepción de desarrollo infantil adoptada y las dificultades en organizar la enseñanza, apuntando a la necesidad de repensar la formación de profesores para este nivel educativo.

**Palabras clave:** Educación infantil. La educación. Pedagogía histórico-crítica. Teoría histórico-cultural. Desarrollo infantil.

## **Introdução**

Na atualidade, o pensamento pedagógico corrente sobre a Educação Infantil entende a criança como ser natural, com um curso pré-definido de maturação das capacidades cognitivas, o que conduz a um trabalho pedagógico que privilegia o acompanhamento desse desenvolvimento, opondo-se ao ensino, secundarizando o papel do professor e refutando propostas de organização sistemática de um currículo estruturado.

Entendemos que essas abordagens, ao negligenciarem o ensino, ao invés de favorecerem o desenvolvimento das crianças, dificultam o processo de consolidação do princípio da educação como um direito universal. Além disso, ao afastarem-se da realidade do ensino fundamental, distanciam a criança dos processos elementares de escolarização, o que pode provocar impactos em sua vida escolar, pois inibem uma transição adequada entre estágios distintos de desenvolvimento.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil pressupõe um ensino qualificado, ofertado por profissionais com conhecimentos teóricos aprofundados e práticas adequadas. Esse entendimento incide sobre a necessidade de se pensar de forma profunda a Formação Inicial e Continuada ofertada aos trabalhadores da educação, bem como a valorização dessa etapa educacional no interior dos sistemas de educação, garantindo condições de trabalho e infraestrutura adequadas.

A concepção, que guia o presente trabalho, parte do pressuposto de que o ensino deve ser o eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. E, a partir disso, temos a ambição de debater as possibilidades de efetivação dessa prioridade frente à realidade educacional, especialmente com relação à formação recebida por profissionais que atuam no atendimento educacional às crianças de 2 e 3 anos de idade.

No âmbito das pesquisas educacionais, a Educação Infantil tem passado por importantes transformações, especialmente no que diz respeito ao avanço nos estudos que apontam para a importância de estimular o desenvolvimento infantil desde a mais tenra infância, e grande parte dessa contribuição diz respeito a conceber que o ensino deve ser o cerne do trabalho pedagógico com crianças pequenas, e não pode ser entendido como espécie de estimulação precoce ou interferência no desenvolvimento.

As turmas com crianças de 2 a 3 anos de idade representam uma ruptura significativa no processo de desenvolvimento infantil, pois segundo a Teoria Histórico-Cultural, é quando as crianças estão na fase final da primeira infância, iniciando um período de transição para a segunda infância, ou idade pré-escolar. Assim, um trabalho pedagógico

adequado pode garantir uma educação de qualidade, que se converterá em frutos positivos na sequência dos anos de escolarização.

O percurso de investigação percorrido consistiu em realizar um estudo teórico, visando fundamentar a defesa do ensino eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Na sequência, esses estudos foram convertidos em conteúdos de um curso de Formação Continuada para professoras que trabalham com crianças de 2 e 3 anos de idade em CMEIs de Foz do Iguaçu. Organizamos e aplicamos esse curso para profissionais atuantes na rede municipal de educação do município. O curso possuiu caráter teórico-prático e foi subdividido em *aula teórica* e *oficina de planejamento pedagógico*.

A oferta desse curso foi opção metodológica para produzir dados da investigação, que tentou observar de que forma os conceitos teóricos e as diretrizes metodológicas estudadas seriam compreendidos e assimilados na prática pelas professoras. Com a síntese dos dados obtidos foi possível observar as formas através das quais as participantes assimilaram os conteúdos, os converteram em reflexão para direcionar seus planejamentos, e aplicaram as práticas planejadas em seus trabalhos cotidianos. Tais constatações configuram-se como a contribuição desta investigação para os estudos da área.

### **Diretrizes e Estratégias para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a educação como ato intencional de formação humana, com a proposição do ensino de conhecimentos cientificamente elaborados como base para o desenvolvimento humano integral e a transformação social. Dentro dessa corrente, uma série de estudos têm direcionado suas preocupações à Educação Infantil, a partir de trabalhos que apresentam uma visão crítica em relação ao que se tem efetivado nessa área, e com proposições teóricas e metodológicas para qualificar essa etapa educacional a partir dos objetivos já mencionados: o desenvolvimento humano integral e a transformação social.

A Teoria Histórico-Cultural tem origem em estudos da psicologia soviética, que se preocuparam inicialmente com o desenvolvimento humano, e que depois derivaram para uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas educativas. Quando direcionada para pensar a Educação Infantil, a Pedagogia Histórico-Crítica converge no mesmo sentido da Teoria Histórico-Cultural, fundamentando princípios e diretrizes para o trabalho educativo

com as crianças pequenas. É a partir dessas contribuições que escrevemos o presente tópico.

A visão predominante sobre a Educação Infantil toma as crianças como indivíduos frágeis, cujo desenvolvimento está mais ou menos programado, e entendem que termos como ensino e conteúdos são inaceitáveis nessa idade. Segundo Arce:

Quando se fala nas possíveis aplicações da Pedagogia Histórico-Crítica no campo educacional é com certa dúvida que afirma-se sua possibilidade para o campo da Educação de crianças menores de seis anos. Dúvida essa alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita pedagogia seria conteudista. Conteudista como uma Pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo quase medieval [...]. Portanto, para crianças pequenas Pedagogia Histórico-Crítica = tortura + crianças deixando de ser criança, de ser feliz! Nada mais pode representar este tipo de afirmação do que o desconhecimento total a respeito do que seria a Pedagogia Histórico-Crítica e, mesmo de quais são as possibilidades para o trabalho pedagógico na Educação Infantil (ARCE, 2013, p. 5).

Nessa perspectiva, termos como reprodução, automação e transmissão são entendidos como inadequados. Contudo, segundo Arce, há uma apreensão desses termos em um sentido caricatural e, para superar essa visão simplista, é preciso ter em conta que a criança precisa:

[...] dominar os mecanismos das ações e operações realizadas no cotidiano, sejam no campo intelectual como no domínio do saber tácito, para isso a reprodução é necessária. Não há reprodução sem repetição, sem transmissão. Ou seja, a criança precisa ser ensinada e o seu ato de assimilação envolverá a reprodução, a repetição, o esforço com o fim de alcançar-se a automação (ARCE, 2010, p. 32).

A defesa das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil parte também de constatações de pesquisas que evidenciam a importância dos estímulos educacionais para fomentar o desenvolvimento infantil, e como muitas vezes as etapas do desenvolvimento, tidas como padrão por uma visão tradicional da psicologia cognitivista, não se aplicam às crianças que passam por estímulos adequados, em ambientes educacionais organizados de forma a favorecer este desenvolvimento.

As propostas pedagógicas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, segundo Arce Hai<sup>3</sup> (2016), devem orientar-se pela compreensão do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança pequena, uma vez que essas dimensões não podem ser tratadas de forma separada. O ensino deve ser fundamentado na transmissão de conhecimentos

---

<sup>3</sup> A pesquisadora, em algumas publicações, adota o sobrenome de casada, por isso Alessandra Arce e Alessandra Arce Hai tratam-se da mesma autora.

científicos, contudo não pode focar-se no aspecto cognitivo, ao contrário, deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

Como ponto de partida, reafirmamos o entendimento de que ensinar crianças pequenas não significa inibir a espontaneidade nem a proibir de experimentar e vivenciar o mundo conforme suas escolhas, mas sim fomentar uma prática pedagógica que favoreça o trabalho coletivo, que mescle atividades dirigidas com atividades de livre escolha, além de conhecer o aluno tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural (ARCE, 2013). Isso implica que o ensino na Educação Infantil deva ser um trabalho planejado, sistemático, organizado por objetivos claros, etapas bem definidas e métodos de avaliação adequados. Tudo isso sem desrespeitar a idade da criança, que envolve também um desenvolvimento até certo ponto espontâneo, guiado pela necessidade incessante de interação social e afetividade.

Na concepção de Arce Hai (2016), o planejamento do ensino, para garantir uma educação de qualidade, deve ter como finalidade a formação de conceitos científicos. Isso não significa a estimulação precoce da criança a conceitos teóricos abstratos, mas sim que o trabalho do professor deve ter como norte o trabalho com o conhecimento sistematizado, e não apenas o reforço de saberes pragmáticos do senso comum.

Segundo Arce (2013), entre as estratégias pedagógicas, é importante o professor fomentar o pensar juntos e desafiar intelectualmente as crianças, bem como conhecer os alunos tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com um planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças. Trata-se de um movimento duplo, no qual “o professor trabalha com dois movimentos ao mesmo tempo procurando relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos” (ARCE, 2013, p. 16).

Além disso, respeitando a autonomia e as possibilidades da criança pequena, é importante mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, isso porque um ambiente educacional de excelência, com vistas a estimular o desenvolvimento infantil, “[...] é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidade de realização de atividades abertas, aonde a criança pode escolher livremente o que fazer” (ARCE, 2013, p. 7).

Alguns estudos contribuem para aprofundar essa reflexão sobre as diretrizes para o ensino no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Por exemplo, Martins (2010), ao

investigar o trabalho e os usos da linguagem, constata que é recorrente uma interlocução precária entre professores e crianças, restringindo-se essa comunicação a uma utilização limitada das possibilidades da linguagem.

O domínio da linguagem oral é base para o desenvolvimento da escrita, por isso é importante que as professoras estimulem as crianças a desenvolverem todas as possibilidades comunicacionais da linguagem. Nesse sentido, os jogos de faz-de-conta são momentos importantes do trabalho pedagógico com a criança pequena, por isso é importante explorar todas as possibilidades dos jogos para o processo comunicacional, estimulando a fala e a escuta das crianças, bem como o emprego adequado dos recursos da linguagem, como a pronúncia correta das palavras, a utilização de interjeições, a construção das frases, entre outros, ao mesmo tempo em que se vincula a brincadeira ao mundo adulto, possibilitando a aprendizagem dos signos que ordenam a vivência em sociedade.

Temos então uma primeira área do conhecimento a ser trabalhada com crianças de 2 e 3 anos, a *linguagem*. Levando-se em consideração que nessa idade a criança vive a transição de atividades principais, da *objetal manipulatória* para o *jogo de papéis*, uma diretriz importante é propor atividades que estimulem a comunicação, o desenvolvimento da linguagem, o domínio das palavras, a construção das frases. Esse processo pode ser desenvolvido especialmente por meio de jogos de desafio e descoberta, que estimulem a curiosidade investigativa nas crianças.

Outra forma de favorecer esse processo é explicitada por Valdez e Costa (2010), que definem a atividade de ouvir e contar histórias como fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, é um direito da criança ter acesso às histórias e o contato com os livros e o professor deve ser um leitor crítico, para poder selecionar e analisar os livros para as crianças. Além de desenvolver a linguagem, o estímulo à imaginação por meio da leitura pode potencializar o raciocínio e favorecer a organização das ideias da criança e ampliar sua experimentação do mundo, isso porque:

Na vida cotidiana se chama imaginação ou fantasia tudo o que não é real, o que não concorda com a realidade, desta forma, não pode ter significado prático sério. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo que nos rodeia e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, é produto da imaginação. E a criação humana baseia-se nesta imaginação (VIGOTSKI apud VALDEZ; COSTA, 2010, p.166).

A matemática é também uma área que pode ser trabalhada com crianças pequenas. Não se trata de inserir precocemente conceitos abstratos e de difícil assimilação, mas estimular a apreensão desses conceitos por meio de atividades que favoreçam sua compreensão. Giardinetto e Mariani (2010, p. 186) propõem o uso de jogos para desenvolver o aprendizado matemático, pois entendem que a criança “[...] colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da realidade por meio da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática que nela se faz presente”. Assim, desenvolver situações-problema, apreender conceitos de operações matemáticas, elaborar estimativas e realizar cálculos mentais são atividades que podem ser exploradas no trabalho com crianças pequenas, por meio dos jogos. Essa possibilidade pode ser efetivada levando-se em consideração que:

As crianças de **um a três anos** já trazem conhecimentos numéricos que provêm do meio familiar.[...] Nesta idade os blocos de construção, brinquedos de desmontar, túnel para atravessar, cavalo de pau, carrinhos ou outros brinquedos de puxar e empurrar se constituem em recursos básicos que poderão contribuir para o desenvolvimento das noções matemáticas como: empurrar carrinhos para **frente**, para **trás**, passar por **baixo** de uma ‘ponte’, por **cima**, **alinhar** todos ao **lado** de uma caixa, **dentro**, **fora**, etc. Também já é possível propor o desenvolvimento de várias brincadeiras que tenham que: correr, trepar, agachar, levantar, e principalmente, sugerir a exploração da contagem numérica (GIARDINETTO; MARIANI, 2010, p. 195, grifo nosso).

Não apenas o jogo, mas todas as atividades que envolvem operações lógicas como numeração são estabelecimentos de ordem e sequências, medidas, entre outras, são possibilidades de desenvolvimento do raciocínio matemático num nível elementar na primeira infância. Os exemplos da matemática e da linguagem podem servir de base para a organização do ensino voltado a outras áreas.

Por exemplo, nas áreas da história, geografia e sociologia, diversos conceitos podem ser inseridos no trabalho pedagógico com crianças pequenas, como família, espaço, cidade, natureza, passado, futuro, ontem, hoje. Ou no âmbito das ciências, conceitos como vida, ecossistema, ciclos, cadeias, corpo, organismo, entre outros. O importante nesse caso não é esperar que a criança apreenda um conceito em toda sua complexidade, mas sim tomá-los como base para a organização do ensino, ou seja, o planejamento do ensino para crianças pequenas, seguindo as diretrizes apontadas por Arce Hai (2016), deve tomar como ponto de partida conceitos científicos, que serão assimilados pelas crianças na medida em que os projetos são aplicados.

A título de exemplo, podemos pensar num projeto como o cultivo de uma pequena horta, para uma atividade em ciências, ou uma conversa com os avós, no caso de história. No primeiro exemplo, diversos conceitos relacionados ao ciclo natural da vida podem ser trabalhados no âmbito da percepção da realidade ambiental, enquanto no segundo, esse mesmo ciclo da vida pode ser trabalhado explorando aspectos culturais e sociais que se inserem nesse processo. Não se espera que uma criança de 2 a 3 anos entenda toda complexidade do processo de cultivo de uma horta ou das relações de tempo implicada num relato de experiência de seus avós. Contudo, a percepção elementar de conceitos como vida, geração, desenvolvimento biológico, envelhecimento, memória, entre outros podem contribuir grandemente para o desenvolvimento dessas crianças.

Como forma de sintetizar a discussão proposta, formulamos diretrizes e estratégias para o ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade:

**Diretrizes para a Prática:**

- Elaborar um planejamento cuidadoso para saber equilibrar conjuntos estruturados e atividades que estimulam a livre iniciativa das crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos;
- Fomentar o pensar juntos e desafiar intelectualmente as crianças, estimulando a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa;
- Mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, criando novos motivos, novos interesses para esta criança, levando-a a exercitar o pensamento;
- Conhecer os alunos tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças;
- Em cada atividade, ter claros os conceitos e funções psicológicas que se pretende desenvolver e estabelecer objetivos e parâmetros avaliativos.

**Estratégias do Ensino:**

- Usar estratégias de pesquisa durante o ensino de uma forma análoga ao que os pesquisadores formulam em seus projetos;
- Formulação de fases para o processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem;
- Motivar a turma por meio de tarefas investigativas que propiciem a comunicação e a cooperação;

- Relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos;
- Buscar estabelecer laços com familiares e pessoas do convívio das crianças, criando atividades que propiciem essa cooperação;

Tais diretrizes e estratégias foram apresentadas no estudo empírico realizado, no sentido de servirem como guia para as participantes organizarem e planejarem as atividades que pretendiam colocar em prática. Ressaltamos que o foco da investigação foi verificar de que forma a teoria é apreendida pelos sujeitos que atuam na prática, de forma a identificar dificuldades e potencialidades desse processo. Espera-se, assim, verificar a possibilidade de contribuição efetiva, bem como as limitações, dos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica para a realidade educacional.

### **Desafios da Prática: Análise dos Planos de Ensino das Professoras**

O curso que ofertamos, a partir do qual realizamos o estudo empírico, contou com a participação de 26 professoras, que atuam com crianças de 2 a 3 anos de idade em CMEIs de Foz do Iguaçu – PR. Os dados levantados sobre idade, formação e experiência das participantes do estudo possibilitam identificar um perfil médio dos sujeitos da pesquisa: trata-se de profissionais com grande experiência de vida e de trabalho, com formações não lineares, ou seja, com períodos de formação interrompidos e retomados ao longo da vida, para atender às exigências da profissão. A modalidade EAD, com suas limitações e problemáticas, surge então como alternativa viável para tentarem manter sua qualificação e progressão profissional. Nosso foco nesse artigo foi o de constituir uma análise sobre o conjunto dos planejamentos elaborados e entregues por essas professoras.

Os planejamentos foram entregues por 24 participantes, que seguiram um modelo padrão, e para os quais havia sido solicitado que seguissem as instruções no sentido de contemplar as diretrizes e estratégias elencadas no tópico anterior. Grande parte desses planejamentos, praticamente um terço, propôs a ‘festa junina’ como temática de ensino e as professoras construíram seus objetivos, justificativas metodologias, buscando atribuir definições conceituais para justificar uma prática que já realizariam independentemente do curso, visto que se encontravam na época do ano em que essas festividades são tradicionais nos estabelecimentos de ensino.

As outras temáticas abordadas foram corpo humano, alimentação, mundo animal e literatura infantil. Foi possível observar também que as professoras participantes do estudo

têm razoável domínio de concepções teóricas relacionadas ao desenvolvimento infantil, uma vez que nos planejamentos, ao definirem os objetivos, elas tentaram agregar conceitos importantes, como coordenação motora, atenção, interação, percepção visual e auditiva, entre outros.

Já em relação às metodologias empregadas, é recorrente a presença de atividades de criação de objetos por meio do manuseio de materiais diversos. É interessante ressaltar como, em alguns casos, a representação é priorizada em detrimento de uma observação direta daquilo que se está estudando. Por exemplo, criar bonecos que representam insetos e outros animais, ao invés de oportunizar a observação direta desses seres, ou converter em representações imagéticas aquilo que poderia ser observado e analisado *in loco*, como ferramentas, utensílios domésticos e diversos outros artefatos.

Os planejamentos priorizaram três tipos principais de atividades, sendo elas brincadeiras de roda, contação de história e manuseio de materiais para criação de artefatos artesanais. Essa realidade explícita como formas de trabalho pedagógico tradicionais na Educação Infantil ainda se faz presentes, práticas que remontam aos primeiros jardins de infância e maternais.

Cabe ressaltar, ainda, que a maioria das atividades planejadas foi pontual, restringindo-se a um dia de trabalho e a uma temática específica, praticamente não se apresentando uma visão sistêmica e continuada, ou seja, não se fez presente uma possibilidade de trabalhar de forma permanente e em etapas. Também não há transversalidade, ou seja, não foram propostas conexões entre diversos temas de trabalho, nem elaborados projetos de longo prazo.

Entretanto, esse aspecto pode ter relação com a forma como a atividade foi constituída, pois durante o curso apresentamos um modelo que, de certa forma, limitou as possibilidades de planejamento. Contudo, observamos também que as professoras apresentam certa dificuldade em organizar seu ensino de forma mais ampla, com um contínuo de atividades interconectadas.

Tendo em conta esse panorama geral, nossa análise agora consistirá em observar aspectos específicos dos planejamentos e verificar se coadunaram com as orientações fornecidas. Para isso, optamos por adotar, de forma resumida, as diretrizes para a prática e estratégias de ensino sugeridas durante o curso, tomando-as como parâmetro de análise. Para tanto, verificamos se essas diretrizes e estratégias estiveram presentes nos planejamentos de forma evidente ou potencialmente, ou então se estiveram ausentes.

No caso de presença potencial, consideramos potencialidades nas atividades planejadas que não estão formuladas exatamente com termos que denotem a preocupação com uma determinada diretriz ou estratégia, mas ainda assim atende parcialmente essa expectativa, pois é possível verificar essa preocupação ao planejar e esse potencial de execução no âmbito das atividades propostas. Já a presença evidente foi considerada quando o planejamento deixou explícita uma preocupação com a diretriz ou estratégia sugerida.

Na sequência expomos os dados obtidos nessa etapa de investigação, evidenciando na primeira coluna o tipo de diretriz ou estratégia sugerida, e nas três colunas subsequentes o número de planejamentos que se enquadraram em uma das categorias, sendo elas: 1. A presença evidente da diretriz ou estratégia; 2. A presença em potencial da diretriz ou estratégia; 3. A ausência da diretriz ou estratégia.

**Tabela 1** – Dados sobre o atendimento evidente, potencial ou a ausência das diretrizes para a prática no planejamento das professoras.

<b>DIRETRIZES PARA A PRÁTICA</b>	Presença Evidente	Presença Potencial	Ausência
Equilibra conjuntos estruturados com atividades de livre iniciativa?	6	10	8
Desafia intelectualmente as crianças, estimulando a expressão e a iniciativa por parte delas?	9	13	2
Cria novos motivos, interesses e leva os alunos a exercitarem o pensamento?	13	8	3
Demonstra conhecer e ou buscar conhecer os alunos em seu desenvolvimento e/ou realidade sociocultural?	2	17	5
Deixa claros conceitos e funções que pretende desenvolver em cada atividade?	13	6	5
Estabelece objetivos e parâmetros avaliativos?	7	14	3

**Fonte:** Acervo das autoras.

**Tabela 2** – Dados sobre o atendimento evidente, potencial ou a ausência das estratégias de ensino no planejamento das professoras.

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Presença Evidente	Presença Potencial	Ausência
Utiliza estratégias de pesquisa durante o ensino?	6	9	9
Formula fases para refletir sobre mudanças qualitativas?	4	12	8
Motiva a turma com tarefas investigativas, estimulando comunicação e cooperação?	9	6	9
Relaciona conceitos cotidianos com conceitos científicos?	11	5	8
Cria atividades que propiciem colaboração com a família e a comunidade?	6	8	10

**Fonte:** Acervo das autoras.

A partir dos dados explicitados nas tabelas, pudemos analisar os planejamentos elaborados pelas professoras. Antes, é preciso ressaltar que há diferenças entre planejar uma determinada prática e executá-la. Entretanto, no momento nosso foco é sobre como essas profissionais assimilaram os conteúdos e orientações do curso e de que forma conseguiram convertê-las numa organização de suas práticas, a princípio apenas como expectativa e não como efetivação dessas práticas.

O primeiro aspecto a ser ressaltado nessa análise é que a maioria das diretrizes e estratégias propostas esteve presente nos planejamentos, mas como potencial e não de forma evidente. Essa presença em potencial indica que as professoras trazem determinadas preocupações sobre suas práticas e que formulam objetivos e metodologias que contemplam o que apontamos como relevante para o ensino na Educação Infantil. Entretanto, há certa dificuldade de explicitar essas preocupações nos planejamentos, por isso, durante a análise, consideramos que as professoras não deixaram de contemplar, ainda que parcialmente, as diretrizes e estratégias sugeridas, apenas não conseguiram explicitar isso de forma clara no âmbito da elaboração dos planos de ensino.

Dois exemplos ressaltam essa característica. O primeiro trata-se da seguinte diretriz: “conhecer e ou buscar conhecer os alunos em seu desenvolvimento e/ou realidade sociocultural”. Nesse caso, a maioria dos planejamentos deixou implícito que as professoras têm conhecimentos sobre os alunos e sua realidade sociocultural. Isso foi

identificado na forma como se referem às crianças e nas preocupações que apresentam na organização das atividades dos planejamentos. Contudo isso não ficou evidente, pois mesmo nas justificativas dos planejamentos não construíram argumentos fundamentados nesse conhecimento.

O segundo exemplo trata-se da seguinte estratégia “formula fases para refletir sobre mudanças qualitativas”. Nesse caso, verificou-se que a maioria formulou fases para o trabalho, organizando as atividades em etapas, distribuídas ao longo de uma jornada de trabalho e com pausas que possibilitariam essa reflexão sobre mudanças qualitativas. Entretanto, não deixaram evidente que esses períodos entre uma atividade e outra teriam especificamente essa finalidade de análise e reflexão, apenas apontaram que o trabalho seria dividido nas referidas etapas.

O terceiro exemplo no qual predominou um potencial de efetivação foi na seguinte diretriz: “desafiar intelectualmente as crianças, estimulando a expressão e a iniciativa por parte delas”. A maioria dos planejamentos propunha atividades das quais as crianças participariam ativamente, com potencialidade para desafiá-las intelectualmente, expressarem-se e tomarem iniciativa. Mas não estava explícito que essas atividades teriam essa finalidade, nem quais seriam exatamente os momentos e as formas de fomentar essas práticas.

Quanto aos aspectos mais presentes, de forma explícita, nos planejamentos, ressaltamos duas diretrizes: “deixar claros conceitos e funções que pretende desenvolver em cada atividade”; “criar novos motivos, interesses e levar os alunos a exercitarem o pensamento”. Também se destacou a estratégia: “relacionar conceitos cotidianos com conceitos científicos”.

Essas presenças evidenciam como boa parte das professoras tinha certo domínio sobre os conceitos que pretendiam trabalhar (cultura popular, ciclo vital, anatomia humana, meio ambiente, formas geométricas), assim como sobre as funções superiores que poderiam desenvolver com as atividades (atenção, relacionamento interpessoal, sensibilidade artística, coordenação motora). Também ficou evidente uma tentativa recorrente de se motivar os alunos a exercitarem seus pensamentos, propondo atividades desafiadoras e instigantes, bem como estimulando a interação entre os alunos.

Outra presença muito relevante foi que boa parte das professoras propunha constantemente atividades que propiciassem a ampliação da compreensão de mundo dos alunos por meio da aproximação dos conceitos cotidianos aos científicos. Como exemplo

mencionamos um planejamento no qual a professora propôs a utilização de uma brincadeira de dar banhos em bonecas para trabalhar conhecimentos a respeito da higiene básica e, ao mesmo tempo, inserir conhecimentos científicos sobre micro-organismos e sua ação sobre a saúde humana. Outra professora utilizou-se da festa junina para abordar a cultura popular e, também, introduzir questões relacionadas à produção agrícola, à preservação ambiental e ao êxodo rural.

Quanto às principais ausências, é importante notar que, no que tange às diretrizes, não foi observado nenhum ponto que tenha deixado de ser contemplado, de alguma forma, por grande número de professoras, ou seja, consideramos relevante como elas compreenderam e se esforçaram por atender às expectativas quanto às diretrizes, que dizem respeito mais às concepções presentes em suas práticas do que exatamente à forma como propõem sua execução. Porém, no âmbito da execução das propostas metodológicas, ou seja, das estratégias de ensino propostas, notamos importantes ausências: “utilizar estratégias de pesquisa durante o ensino”; “motivar a turma com tarefas investigativas estimulando a comunicação e a cooperação”; “criar atividades que propiciem a colaboração com a família e a comunidade”.

As duas primeiras ausências evidenciam uma característica importante das concepções de ensino partilhadas pelas professoras. Isso porque, mesmo depois do curso, no qual havia sido apresentada e debatida a importância de desenvolver a curiosidade - por meio de atividades que promovam a exploração e a descoberta e numa lógica de raciocínio científico - ficou evidente que grande parte dos planejamentos sequer propôs alguma atividade nesse sentido, enquanto em outra parte elas apareceram apenas de forma implícita, ou seja, como potencial a ser desenvolvido.

Nota-se, nesse ponto, como o ensino é entendido pelas professoras basicamente como atividade de transmissão de conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Nessa perspectiva, o professor prepara um conteúdo e estimula os alunos a chegarem a resultados já estipulados, deixando em segundo plano a curiosidade, a investigação e as descobertas, que teriam em si um potencial importante de aprendizado.

Outra ausência importante foi a de criar atividades que propiciassem a colaboração com a família e a comunidade. Nesse caso, foi possível perceber como há certa dificuldade das participantes em propor encaminhamentos metodológicos que incluam a interação com pessoas externas, o que se relaciona diretamente com o item anterior, ou seja, também há limitações quanto à possibilidade de se inserir a pesquisa como estratégia de

ensino. Podemos inferir que esse fator se refere a uma visão pedagógica centrada na sala de aula e na transmissão de conteúdos. Ainda que tenha sido possível notar como houve esforços para superar esse padrão, na maioria dos casos isso também foi planejado de forma tímida.

Há ainda uma diretriz e uma estratégia na qual foi possível notar certo equilíbrio entre presença evidente, presença potencial e ausência, tratou-se das seguintes: “equilibrar conjuntos estruturados com atividades de livre iniciativa”; “utilizar estratégias de pesquisa durante o ensino”. Sobre esses itens é importante fazer algumas ressalvas. A primeira é que na presença de certo equilíbrio entre conjuntos estruturados e atividade de livre iniciativa, em nenhum caso essas atividades representaram grandes desafios às crianças, ou seja, a livre iniciativa, nesse caso, restringia-se a tomadas de decisão simples e ao estímulo à manifestação dos interesses e curiosidade das crianças, mas sem encaminhamentos explícitos para ampliar e aprofundar esses aspectos.

Quanto à utilização de estratégias de pesquisa durante o ensino, ressaltamos que nos casos em que elas estiveram presentes de forma evidente ou potencial, não há presença sistemática da pesquisa como metodologia de ensino, mas apenas determinados ensaios, ou seja, em diversos casos os planejamentos apontam para encaminhamentos nos quais as crianças poderão manifestar dúvidas e curiosidades, bem como desenvolver raciocínios básicos de pesquisa, mas não se nota uma clareza quanto a um desenvolvimento sistemático dessa curiosidade e desses estudos exploratórios, ficando a pesquisa restrita a um primeiro passo, faltando encaminhamentos mais contínuos e sistemáticos.

Em síntese, a análise dos planos de ensino permitiu observar algumas características recorrentes: 1. Bons níveis de conhecimento e preocupação com o desenvolvimento das crianças; 2. Razoável domínio de conceitos científicos passíveis de serem trabalhados com crianças na idade em questão; 3. Recorrência de metodologias vinculadas à concreticidade, como a produção e manuseio de objetos; 4. Centralidade de uma preocupação com a transmissão de conteúdos; 5. Forte presença da tradição escolar como fator de organização da prática pedagógica, como a recorrência a festividades tradicionais como ponto de partida para o ensino; 6. Constante preocupação com a interação e o desenvolvimento da comunicação entre as crianças; 7. Dificuldade em trabalhar estratégias pedagógicas centradas na pesquisa, no desenvolvimento da curiosidade e da capacidade de exploração dos alunos; 8. Dificuldade em inserir a família e a comunidade nos processos de ensino-

aprendizagem, ficando essa participação externa restrita à observação dos resultados do trabalho desenvolvido.

Com relação à efetivação das práticas propostas nos planos de ensino, ressaltamos que, devido aos caminhos metodológicos definidos para essa pesquisa, não foi possível fazer observações *in loco*. Nesse sentido, as considerações que faremos são limitadas pelos relatos das próprias professoras, sendo que não é possível tomá-los como completos e absolutamente fidedignos, pois são intermediados pela própria subjetividade que limita a apresentação dos resultados do trabalho, principalmente por não ter sido proposta nenhuma metodologia específica de registro e não haver grande disponibilidade de tempo para apresentação dessas práticas.

Das **24** professoras que entregaram os planejamentos durante o curso, **16** delas participaram do último dia do curso e apresentaram suas práticas. Sendo assim, não há como ter parâmetros para relacionar diretamente o que foi planejado ao que foi executado, tendo em conta a ausência de **8** das participantes do estudo. Enfatizamos novamente que as análises, nesse ponto, servirão para observar tendências gerais e problematizar alguns desses pontos observados.

Levando em conta essas limitações nos dados fornecidos para análise, ressaltamos alguns aspectos relevantes, que podem servir de guia para refletir sobre as preocupações levantadas pelo presente estudo. Um primeiro aspecto observado, recorrente nas falas das professoras, foram reclamações quanto à limitação do tempo disponível para executar os planejamentos que haviam proposto. Nesse caso, muitas atividades foram encurtadas ou adaptadas para serem enquadradas na rotina de trabalho.

O planejamento e a aplicação sistemática de uma atividade de ensino foram agregados à rotina de trabalho, não sendo presenças já previamente estabelecidas. Em outras palavras, as queixas revelam que, no cotidiano dessas professoras planejar e executar atividades de ensino com finalidade específica não é rotina, por isso elas encontraram dificuldades quanto ao tempo, pois supostamente estas seriam atividades ‘extras’, e não parte do cotidiano de trabalho.

Outro aspecto observado diz respeito a queixas recorrentes quanto ao funcionamento e à infraestrutura nas instituições em que trabalhavam. Nesse caso, algumas dificuldades se relacionaram à falta de apoio e de suporte logístico para realizar atividades que exigiam determinados materiais extras, ou que exigiram deslocamento para fora dos CMEIs, como passeios pela região ou por outros locais da cidade.

Essas queixas revelam como as instituições de Educação Infantil não são pensadas como ambientes escolares voltados ao ensino, pois a infraestrutura geralmente é precária, assim como o investimento em pessoal e, inclusive, há certa resistência em apoiar atividades que se proponham a extrapolar os ambientes fechados destinados ao atendimento das crianças.

Por fim, um terceiro elemento muito comum nos relatos das professoras foi a dificuldade em estabelecer uma sintonia e uma comunicação produtiva com as famílias dos alunos, no sentido de buscar apoio para a efetivação das propostas pedagógicas. Agregue-se a esse dado o fato de que muitas sequer buscaram esse envolvimento, ressaltando-se como característica essa limitação em relação à presença da comunidade no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Ressaltamos aqui que, no que se refere aos relatos que as professoras deram sobre suas práticas, optamos por dar ênfase às dificuldades. Primeiramente, porque esse é o tipo de elemento que não poderia ser verificado nos planejamentos e, também, pelo fato de que as próprias professoras fizeram questão de ressaltar essas dificuldades, no sentido de justificar o fato de não terem cumprido parte das atividades planejadas, seja porque reconheceram que não haveria condições, seja porque outros fatores interferiram nessa execução.

É importante destacar o esforço das professoras em aplicar as atividades planejadas, destacando o interesse delas em qualificar suas práticas e colaborar com o curso. A maioria efetivou uma aplicação parcial dos planejamentos e ressaltaram suas dificuldades que as impediram de aplicar a atividade de forma integral, dentre as quais as mais recorrentes foram: falta de tempo para incluir a atividade na rotina; falta de apoio de colegas e da instituição; falta de recursos didáticos.

As dificuldades ressaltadas pelas professoras evidenciam problemas já assinalados anteriormente, principalmente a falta de infraestrutura e de organização pedagógica das instituições para priorizar atividades de ensino. Mas, quando se trata da questão de falta de tempo, o que fica implícito é o entendimento de que o processo pedagógico deve adequar-se a rotinas em que predominam atividades intuitivas e sem objetivos e metodologias previamente definidos, e que esse tipo de atividade se configura como momentos excepcionais entre as práticas regulares.

## Considerações Finais

Entre os resultados do estudo que efetivamos, no âmbito da análise dos resultados, constatamos que a efetivação das propostas de atuação elaboradas pelas participantes esbarrou em certas dificuldades, dentre as quais destacamos:

- Converter a reflexão teórica em concepções práticas é uma barreira a ser superada, pois notamos que as participantes do estudo conseguiram formular bons planejamentos, de acordo com os pressupostos teóricos e com grande potencial de contribuir para aprendizagem dos alunos, mas, ao mesmo tempo, a aplicação desses planejamentos esbarrou em diversas limitações;
- Há uma grande influência das tradições da Educação Infantil como etapa voltada ao manuseio de objetos e desenvolvimento de atividades práticas, assim como de trocas e interações, sob a forma de rodas de conversa sem grandes direcionamentos sistemáticos das suas condições e finalidades;
- Há uma ausência importante da compreensão do trabalho com conceitos científicos como prioridade do ensino, predominando a socialização e o aprendizado dos conceitos cotidianos. Sendo o estímulo à curiosidade e à exploração sistemática dos conhecimentos trabalhados, sob uma lógica investigativa, é a dificuldade mais ressaltada;
- A infraestrutura e o funcionamento das instituições, assim como a ausência de uma interação efetiva com as famílias no processo pedagógico, também são elementos que dificultam a implementação de práticas pedagógicas nas quais o ensino seja o eixo norteador do trabalho com crianças pequenas.

Enfim, o presente estudo identificou importantes potencialidades para a efetivação dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, por meio da adoção do ensino como eixo norteador dessa etapa educacional. Entretanto, as dificuldades estiveram mais presentes do que as potencialidades, e se relacionaram a elementos centrais, que se complementam:

1. Formação limitada à prática, aos saberes intuitivos e à tradicional concepção que a Educação Infantil é uma atividade ligada à vocação feminina. Isso se reflete na grande dificuldade das profissionais em aprofundar conceitos teóricos e convertê-los em proposições para a prática;
2. Tradição da Educação Infantil na qual prevalece uma centralidade dos interesses e da espontaneidade da criança, com uma falta de compreensão sobre a

importância do ensino, que se reflete na falta de engajamento da comunidade e da própria instituição na colaboração com essas iniciativas.

Concluimos esse trabalho ressaltando que os resultados desse estudo são limitados às suas condições específicas, por isso não há pretensão de sua generalização. Contudo, o que nos surpreendeu nessa caminhada foi observar como a tentativa de implantação das proposições teóricas que tratam o ensino como eixo norteador da Educação Infantil não sofreu resistência das profissionais que atuam com as crianças. Na verdade, houve boa aceitação e engajamento das profissionais, no sentido de ampliar seus conhecimentos e contribuir para inovação de suas práticas. Mas se, de um lado, essa receptividade surpreendeu, de outro, o que se confirmou foi o fato de que as questões relacionadas às tradições pedagógicas, à formação profissional, e à falta de investimento e infraestrutura são fatores complicadores nessa relação.

## Referências

- ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 13-36.
- GIARDINETTO, José Roberto Boettger; MARIANI, Janeti Marmontel. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 185-218.
- HAI, Alessandra Arce. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Org.). *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Armazém do Ipê, 2016. p. 95-109.
- VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia L. Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito das crianças. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 163-184.

Recebido em: 17/04/2018

Aceite em: 16/10/2018