



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA YULLY DOS SANTOS MONTEIRO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-
PA: UM DEBATE SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Belém - PA

2018

FERNANDA YULLY DOS SANTOS MONTEIRO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-
PA: UM DEBATE SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof^o. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira (Orientador)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Sônia Regina Teixeira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Julia Malanchen
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE- Cascavel)

Aos professores da educação básica, em especial às professoras da educação infantil, que suas práticas contribuam para a organização de uma nova sociedade, livre de toda forma de opressão e exploração.

AGRADECIMENTOS

À Rosilene Santos, mulher, mãe, amiga. Obrigada por incentivar meus sonhos e lutar por uma educação de qualidade para as suas filhas.

Ao professor Dr. Benedito Ferreira, por sua ternura e pelos conhecimentos disponibilizados dentro de sala de aula e fora dela, minha admiração e carinho se consolidaram ao longo de nossas orientações, conversas e outras trocas.

Aos meus avós, Alda da Costa Monteiro, Nilton Gomes Monteiro, por estarem comigo e me apoiarem em todas as minhas lutas.

À minha irmã, Flávia Monteiro, pela cumplicidade, amizade e pelo melhor presente que recebi na vida, minha sobrinha e afilhada Jéssica, a quem agradeço igualmente pelo amor genuíno e incondicional.

Ao meu pai, Nilton da Costa Monteiro pelo suporte sempre que necessário.

À Tamna Íris, companheira que impulsionou meus sonhos e me acalentou com momentos de ternura e amor nos momentos difíceis da vida.

Aos amigos do mestrado que me deram forças diárias nesta trajetória, o apoio mutuo foi imprescindível para chegarmos nesta etapa: Leilane Fagundes, Edna Cardozo, Zulema Santos, Mateus Souza, Lena Braga e André Miranda.

Aos meus companheiros de partido e de vida, Jennifer Webb, Ana Paula Pimentel, Andréa Solimões, Mauricio Matos e demais companheiros da organização Luta Socialista, pela luta coletiva para construção de um novo mundo.

Aos amigos da Escola de Aplicação da UFPA, Luciana Magalhães, Céres Macias, Elane Monteiro, Margarida Gordo, Lívia Bentes, Libório e Aline, pelo companheirismo e vivências diárias.

Igualmente agradeço aos meus alunos do 1º ao 4º ano da EAUFPA, cada um com seu amor e ternura tem preenchido meu coração e incentivado a minha melhora profissional.

Aos professores do mestrado que colaboraram de maneira ímpar com a minha formação humana, Sônia Teixeira, Arlete Camargo, Eliana Felipe e Maély Holanda.

À professora Júlia Malanchen, por sua disponibilidade e sensibilidade com minha pesquisa

Às mulheres e homens trabalhadores, que diariamente são explorados e oprimidos pelo capitalismo, que esta produção faça parte do processo do nosso avanço enquanto classe.

“Mas, quando entre camaradas nos encontramos e ousamos sonhar futuros, quando a teoria nos aclara a vista e com o povo, ombro a ombro, marchamos.

Respondemos: vale a pena viver, quando se é comunista”.

(**Mauro Iasi**)

RESUMO

MONTEIRO, F.Y.S. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA: UM DEBATE SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2018

O trabalho em questão desenvolve uma análise sobre as concepções pedagógicas na educação infantil na Rede municipal de Ensino de Belém. Para desenvolver tal discussão, utilizamos o método materialista histórico dialético, que busca analisar o objeto com rigorosidade, partindo da aparência à essência do fenômeno. O método faz parte de nossa concepção de mundo, portanto, demarca nossa orientação ética-política. A partir da revisão bibliográfica, algumas categorias específicas emergiram, para discutir a formação humana subsidiamos nossas análises em Duarte (2010,2012, 2016), Saviani (2013). Acerca da pedagogia socialista os autores referências foram Marx e Engels (2005, 2008) e Saviani (2012), ao estabelecer os nexos da pesquisa com a educação infantil utilizamos, Kuhlmann (1998,2000), Rosemberg (1984) para discorrer sobre a história da educação infantil e Arce (2012, 2013), Martins (2013), Saviani (2013) para explanar as questões acerca da educação infantil e pedagogia histórico crítica. Nossa pesquisa se propôs a analisar a Rede municipal de Ensino de Belém através de análises documentais e entrevista semiestruturada com os professores da educação infantil. Todo o estudo é balizado pela concepção da pedagogia histórico-crítica, teoria que propõe uma perspectiva historicizadora dos conteúdos, ou seja, é definida pelo processo histórico, guiando-se pelo conceito de trabalho e que possui um posicionamento e compromisso com um projeto histórico antagônico, uma concepção de homem e de mundo. Como resultados, apresentamos a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Belém como espaço que perpetua concepções pedagógicas hegemônicas, a análise acerca da formação das professoras da educação infantil ratificou as hipóteses de que a formação inicial não tem dado suporte necessário para compreender as teorias que cercam a educação infantil, e que não existem orientações sólidas para o ensino da primeira etapa da educação básica, e existem problemas infraestruturais, e envolvendo a carreira dos professores que não permitem efetivar práticas pedagógicas concretas.

Palavras- Chave: Educação Infantil. Teorias pedagógicas. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

In order to develop such a discussion, we use the dialectical historical materialist method, which seeks to analyze the object with rigor, starting from the appearance to the essence of the phenomenon. The method is part of our conception of the world, therefore, it demarcates our ethical-political orientation. From the literature review, some specific categories emerged, to discuss human formation, we subsidized our analyzes in Duarte (2010,2012, 2016), Saviani (2013). On socialist pedagogy, the authors were Marx and Engels (2005, 2008) and Saviani (2012). In establishing the nexus of research with children's education, we used Kuhlmann (1998,2000), Rosemberg (1984) to talk about history of children's education Arce (2012;2013), Saviani (2013) to explain the issues of early childhood education and critical historical pedagogy. Our research aimed to analyze the Municipal Education Network of Belém through documentary analysis and semi - structured interviews with teachers of early childhood education. The whole study is based on the conception of historical-critical pedagogy, a theory that proposes a historicizing perspective of contents, that is, it is defined by the historical process, guided by the concept of work and that has a position and commitment to an antagonistic historical project , a conception of man and world. As results, we present the children's education in the Municipal Network of Education of Belém as a space that perpetuates hegemonic pedagogical conceptions, the analysis about the training of nursery school teachers ratified the hypotheses that the initial formation has not given the necessary support to understand the theories that and that there are no sound guidelines for teaching the first stage of basic education, and there are infrastructural problems and involving the career of teachers who do not allow concrete pedagogical practices to be implemented.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Theories. Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Problema de pesquisa.....	22
Objetivos	22
1. O MÉTODO DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS: caminhos para a discussão sobre a formação humana e a pedagogia histórico-crítica.....	22
1.1.1 Formação humana, teoria marxista e pedagogia socialista: pensando a educação escolar.....	26
1.2.1 Formação humana e a pedagogia socialista.....	33
1.3.1 A PEDAGOGIA SOCIALISTA: pedagogia histórico-crítica uma teoria contra-hegemônica da educação escolar.....	36
1.4.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O APRENDER A APRENDER: uma crítica a concepção do espontaneísmo na educação infantil.....	41
O jogo e a educação infantil: apontamentos sobre a atividade guia da criança.....	46
1.5.1 O construtivismo e o pós-modernismo a serviço do capital.....	47
1.6.1 Educação infantil, o modelo neoliberal de educação e a pedagogia histórico crítica.....	51
Os conteúdos no ensino da educação infantil.....	53
Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	55
2. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
2.1.1 Breve histórico da Educação Infantil.....	57

2.2.1	Educação Infantil no Estado do Pará.....	60
2.3.1	O cuidar e o educar na educação infantil.....	62
2.4.1	Concepções predominantes no ensino da educação infantil.....	65
	O modelo Reggio Emilia de educação: o que esconde este modelo 'democrático'?.....	69
3	CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM.....	71
3.1.1	Concepção de educação infantil nos documentos oficiais.....	71
	Análise documental.....	71
3.2.1	Concepções teóricas e práticas pedagógicas na educação infantil do município de Belém.....	75
	Caracterização das professoras.....	75
3.3.1	Formação de professores da Educação Infantil: estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de Belém.....	79
3.4.1	Teorias pedagógicas e educação infantil.....	84
3.5.1	As condições de trabalho dos professores da educação infantil e suas interferências em relação ao processo de ensino na educação infantil.....	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

TABELA 01	Matrícula na Educação Infantil por Etapa 2013-2016	61
TABELA 02	Número de Alunos Matriculados por Modalidade de Ensino e Ano na RMEB	72
TABELA 03	Quantitativo de alunos por turno/nível de ensino 2013-2016	72
TABELA04	Servidores Concursados e Nomeados na SEMEC	78
GRÁFICO 01	Profissionais das creches e pré- escolas	76
GRÁFICO 02	Idade das professoras entrevistadas	78
GRÁFICO 03	Motivos para escolher a educação infantil enquanto área de atuação	82
GRÁFICO 04	Teorias pedagógicas utilizadas pelas professoras de educação infantil na Rede municipal de Ensino de Belém.	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DAGUA	Administrativo do Guamá
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DABEN	Distrito Administrativo do Benguí
DAENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
RMEB	Rede Municipal de Ensino de Belém
SEMEC	Secretária Municipal de Educação e Cultura
UEI	Unidade de Educação Infantil
UP	Unidade Pedagógica

INTRODUÇÃO

“A radical superação da sociedade capitalista precisa ocorrer como um movimento coletivo guiado por um projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos. Isto não ocorrerá sem a compreensão coletiva aprofundada das contradições essenciais da realidade social contemporânea. A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos.”

(DUARTE, 2016 p.14)

Conforme explanado no excerto acima, Duarte lança duas questões que permearão a presente pesquisa, a primeira trata acerca da imprescindível tarefa de compreender a sociedade capitalista e suas contradições para superá-la, e a segunda trata da importância da educação escolar na formação humana dos indivíduos. Se a educação está situada em um determinado modelo de sociedade, suas características assumirão as determinações próprias deste modelo. Assim, atualmente a organização da escola e do processo educativo assume hoje a lógica das políticas neoliberais neles arraigadas.

Entretanto, é importante compreender a dialética envolta neste processo. Assim como a educação assume características da sociedade na qual está inserida; por ser um processo exclusivamente humano esta educação pode ser transformada pelos homens, ou seja, não é um processo situado, o que permite dizer que tal como admite propriedades da sociedade contemporânea pode transformar o que segue em vigência.

As políticas públicas educacionais instauradas no Brasil na década de 1980 e consolidadas na década de 1990 através dos organismos multilaterais contribuíram para o desmantelamento da educação básica e do ensino superior. As políticas radicadas incutiram mudanças no campo da didática que centralizou o ensino dos conteúdos de forma acrítica e pragmática em relação à educação básica. (FREITAS, 1995).

Os direcionamentos dos organismos internacionais delimitaram a organização do trabalho pedagógico dos professores de diversos níveis de ensino, e tiveram reflexo direto sobre as teorias pedagógicas adotadas pelos professores dentro das salas de aula, um cenário que se solidificou e se perpetua com a aquiescência do governo. Apesar das discussões acerca da educação se ampliarem no panorama mundial e nacional, enfatiza-se o fato das políticas

educacionais atenderem a um modelo de educação desvinculado de uma perspectiva crítica. Assim, Canan (2016) demarca que:

“[...]vivemos uma crise ética, agravada pelo poder do mercado e pelo consumo desenfreado, que transforma tudo em mercadoria em detrimento da busca pelo conhecimento. Nesse cenário, as reformas no campo da educação foram se constituindo, ignorando a trajetória de reflexões e discussões dos educadores e suas entidades, o que acabou por consolidar um projeto afinado com os princípios neoliberais cujo foco central foi a desobrigação do Estado de suas responsabilidades ao mesmo tempo em que pactuou com o aligeiramento e o barateamento da formação das novas gerações” (p.22-23).

As reformas no campo educacional apontam um modelo de educação que deve ser seguido. Este modelo segue a lógica do mercado e das relações estabelecidas na sociedade capitalista, e tem implicações diretas sobre os conteúdos escolares e a dinâmica relacionada à forma metodológica que estes conteúdos são transmitidos aos alunos.

Visualizada tal questão, o presente trabalho debruça-se em apresentar análises acerca das teorias pedagógicas que permeiam a educação escolar, mais especificamente a educação infantil, para tal, o estudo utiliza a pedagogia histórico crítica enquanto possibilidade transformadora dentro da educação escolar e do ensino das crianças que compõem a educação infantil.

Consideramos, portanto, a educação infantil uma etapa importante do desenvolvimento da criança. Em nossas concepções teóricas, o acesso ao conhecimento mais elaborado produzido pelo conjunto da humanidade, deve acontecer desde a mais tenra idade.

No que concerne à educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB (1996) compreende esta em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil, temática desta investigação, constitui a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade, de acordo com a citada lei, “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade. Esta será oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade e em escolas para as crianças entre 4 (quatro) e 5(cinco) anos” (Redação dada pela Lei nº12.796 de 2013).

A gênese da educação infantil apresenta diferenças em relação aos demais níveis de ensino. Enquanto a escola contemporânea tem suas bases demarcadas pelos ideais do iluminismo e da revolução francesa¹, a educação infantil surge envolta em um caráter

¹ A escola contemporânea tem suas bases atreladas aos ideais iluministas e a revolução francesa. Os sistemas educacionais por sua vez, consolidaram-se apenas no século XIX (STEMMER, 2012 p.6). “A escola pública teve sua amplitude limitada até o último terço do século XIX. Esse fenômeno foi geral. Só a França realizou um debate perceptível e, por isso, foi a mais prolífera do ponto de vista da produção teórica acerca da temática educacional” (ALVES, 2006 p.118). Fora da França, as discussões acerca da educação e instrução pública de maneira geral tinham um peso político menor, estando subordinada as demais questões que faziam parte da

assistencialista, que objetivava retirar as crianças pequenas de ambientes passíveis de contaminá-las. Esteve atrelada, portanto, a um caráter higienista. Em contrapartida ao avanço que representava a inserção da educação infantil dentro da escola, a educação oferecida apresentava baixa qualidade, e era distante da ideia de emancipação (STEMMER, 2012).

Destarte, enquanto a escola surge com caráter formador, a educação infantil não está relacionada a tais ideais, nasce apenas por urgência assistencialista e para suprir uma necessidade do modelo produtivo que introduzia nova funcionalidade ao papel social feminino: o trabalho. Logo, alguém teria que se ocupar das crianças no período em que as mães estivessem exercendo seus deveres.

As creches e pré-escolas tornam-se espaço para isto, não apresentando o mesmo caráter formativo das escolas que cuidavam dos demais níveis de ensino.

No que tange a formação de professores da Educação Infantil, no Brasil, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) demarcam que somente a partir da reformulação na legislação – constituição federal de 1988 e LDB de 1996 - surge a exigência de formação superior para professores e educadores² da educação infantil. Entretanto, o curso de magistério em nível médio ainda era admitido. Assim, foram organizados cursos de formação para os educadores leigos. As autoras ainda apresentam um dado crítico indicativo de falta de atendimento à determinação legislativa em que muitas prefeituras e entidades, violavam a imposição da formação de professores buscando subterfúgios como “contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia” (p. 90).

Nesse sentido, fica caracterizado que desde sua gênese, a educação infantil tem sido alvo de negligências, e o ensino das crianças pequenas não esteve ligado de fato a perspectiva de inserção ao mundo da cultura, secundarizando aspectos como a formação dos professores que atuavam neste nível de ensino, o que repercute na atualidade sobre o ensino, didática e organização do trabalho pedagógico das crianças de 0-5 (zero a cinco) anos de idade.

A prática pedagógica do professor e a Organização do Trabalho Pedagógico são elementos essenciais para o ensino aprendizagem do aluno e devem ser balizados por teorias críticas que possibilitem o desenvolvimento omnilateral do sujeito. Em conformidade a isto, assinala-se a importância de teorias pedagógicas contra-hegemônicas, uma vez que as teorias do “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e outras vertentes têm contribuído para o

sociedade de maneira global, destaca-se a importância do século XIX para a expansão escolar e dos sistemas de ensino.

² As autoras utilizam nomenclaturas diferentes para aqueles que possuíam alguma instrução voltada ao ensino escolar, ou seja, caracterizam como professores aqueles que obtinham formação a nível de magistério, o que infere grau de profissionalização e caracteriza enquanto educadores os profissionais considerados leigos que não obtinham formação mas desempenhavam igual função.

esvaziamento dos conteúdos das aulas, fortalecendo uma visão hegemônica, a serviço do capital.

Ao discutir-se a respeito da educação infantil, é possível constatar como dentro desta etapa de ensino as orientações pedagógicas hegemônicas são teorias construtivistas em que predominam princípios centrados no lúdico e na “liberdade” da criança. Analisando tal perspectiva Bernardo e Pina (2013, p. 301) afirmam que “a prática pedagógica na educação infantil nega o direito da criança de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade”.

O ideário de liberdade difundido pelas perspectivas construtivistas/pós modernas apontam que o ensino da educação infantil necessita de autonomia e liberdade para a criança construir seu conhecimento, subjugando os conteúdos e a prática do professor.

Assim, Rossler (2004) aponta que o debate educacional contemporâneo tem em seu discurso um pano de fundo que cerca a seguinte problemática: “respeitar o universo da criança, seu cotidiano imediato, e, assim, ensinar o que ela já conhece ou tem condições imediatas de aprender, conforme seu grau de desenvolvimento” (p.76). E, é dentro desta perspectiva que segue o ensino das crianças da educação infantil, dentro do universo cotidiano, seus interesses e motivações.

Contrapondo esta afirmação, Rossler (2004) destaca a teoria vigotskiana ao tratar do processo de educação, ressaltando que:

“[...] a aprendizagem gera desenvolvimento e a formação do indivíduo não pode pautar-se naquilo que ele carrega de seu cotidiano imediato, posto que a vida cotidiana dos homens hoje, no interior da sociedade capitalista contemporânea, é uma vida essencialmente alienada” (p.76)

Dito isto, compreende-se que a educação em qualquer nível de ensino, não deve ter enquanto referência o que já se conhece, ou seja, o conhecimento cotidiano, do senso comum, seu conhecimento deve partir de conteúdos socialmente útil e que eleve o nível de consciência dos indivíduos, instrumentalizando e humanizando os homens e mulheres que tiverem acesso a este conhecimento.

Ainda acerca da “liberdade” da criança, é preciso debater-se que tipo de liberdade é esta. A partir de que critérios os professores e demais envolvidos no processo de ensino caracterizam que a “liberdade” da criança deve ser fator indispensável para a construção do conhecimento dentro da escola? Assim, duas questões se fazem relevantes: 1) qual a concepção de “liberdade” difundida pelos ideais construtivistas e pós modernos? 2) Se a “liberdade” não existe em outra perspectiva teórica além das pedagogias construtivistas e pós modernas, a defesa da escolarização na educação infantil interfere na “liberdade” da criança?

As elaborações de Saviani e Duarte (2012) apoiam a discussão sobre a questão da liberdade, para tanto, precisamos tratar primeiramente da questão da formação humana e a legitimidade da educação, que incidem diretamente sobre esta questão.

Saviani e Duarte (2012) apontam que o homem é um ser situado, mas mesmo situado pode intervir na situação, o que gera uma dialética dentro deste processo. Se a afirmativa fosse totalmente verdadeira- o homem enquanto ser situado-, e este fosse determinado pela condição natural e cultural, não seria possível a realização do ato educativo, e este ato contribui para a liberdade da criança de fato, uma vez que o ato educativo permite a passagem do senso comum à consciência filosófica. Pressupõe-se, assim, que para haver liberdade é preciso inserção no mundo da cultura, e para que a liberdade seja construída, é necessário instrução.

Se o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ou seja, se significa apresentar ao indivíduo o mundo da cultura e permitir-lhes mais do que a apropriação, a possibilidade de superação por incorporação, então nenhuma finalidade teria o ato educativo se o gênero humano estivesse em posição de mera assimilação, na condição de ser situado pelo meio e modelo social vigente. Surge então a discussão acerca da liberdade, o homem embora situado, “revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar” (SAVIANI e DUARTE, 2012 p.14).

Desta forma, enquanto ser livre, o homem pode tomar decisões, rejeitar e transformar suas apropriações, superando a questão da possibilidade do ato educativo. Entretanto, desta forma ainda não é possível superar o problema da legitimidade na educação, logo, torna-se evidente outro questionamento: “com que direito, o educador vai interferir na vida do educando se este, como ele, é igualmente livre porque também pertence ao gênero humano”? (SAVIANI e DUARTE, 2012 p.14)

À vista disso, vislumbra-se a possibilidade de uma resposta acerca da questão liberdade, perspectiva associada ao entendimento da questão de legitimidade da educação, a liberdade difundida pelos ideais construtivistas e pós modernos não apresentam critérios sólidos a respeito do que é a liberdade, esta que é reivindicada no trato pedagógico da educação infantil, por exemplo. Pois como reivindicar algo que não se conceitua, tratado de maneira empírica e que se distancia de uma concepção ética? Quando conceitua-se a legitimidade da educação enquanto a “comunicação de pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” (Saviani e Duarte, 2012), e ao considerar-se que os indivíduos não estão

presos a condições situacionais e pessoais, transcendendo, ou seja, superando questões do cotidiano, do plano imediato e colocando-se diante de uma perspectiva universal, conseguimos apreender que a liberdade não é uma palavra condicionada a um falso livre arbítrio ou fazer aquilo que se tem vontade, mais do que isto, a liberdade atrela-se a questões éticas, políticas e é construída pela conjunto da humanidade.

Assim sendo, a liberdade da criança só pode ser alcançada em sua totalidade a partir do momento que ela se depara com o mundo da cultura, e depois de apropriar-se daquilo produzido ao longo da história pelo gênero humano pode fazer suas próprias catarses, incorporando e superando aquilo que foi transmitido, neste momento ao sair de um estado sincrético e apropriar-se de conceitos, a criança começa a superar o senso comum para ascender a uma consciência filosófica, a isto nomeia-se liberdade, aquilo que será possível através do acesso ao conhecimento, aquém disto, somente a celebração do fim da teoria por algumas concepções que estão distantes daquilo que defendemos alicerçados em autores como Saviani, Duarte, Arce, Marsiglia e outros estudiosos da pedagogia histórico-crítica, educação infantil e da educação.

Compreende-se, portanto, que a liberdade de fato existe, não deve-se tratar crianças como tabulas rasas, elas estão imersas no mundo da cultura desde o nascimento, porém, há níveis de desenvolvimento em relação a liberdade da criança, que se consolidam a partir da inserção dos conteúdos sistematizados e do próprio desenvolvimento humano que faz parte da vida e envolve questões biológicas, psicológicas e sociais. Os conteúdos precisam ser disponibilizados para que haja um movimento de superação do estado sincrético. Ao avaliarmos a criança como ser capaz de receber conhecimento, inferimos que este processo não pode ser negado, devendo ser disponibilizadas gamas de conhecimento que estejam de acordo com as funções psíquicas desses indivíduos.

Esclarecer a questão da liberdade é fundamental, pois interfere diretamente no processo de ensino e na função que o professor exerce. Segundo Martins Filho e Martins Filho (2008) a educação infantil apresenta o estigma de que “o professor neste nível de educação, não ensina, apenas orienta, observa, estimula e partilha relações.”. Este discurso de escolarização na educação infantil evidencia que há a negação do ato de ensinar na educação infantil, desta forma, “o conhecimento é considerado como algo produzido na e pela prática simplesmente, a figura do professor é colocada em segundo plano e a desqualificação da escola enquanto lugar de sistematização de conteúdos a serem transmitidos”.

Consideramos, portanto, que os ideais construtivistas e pós-modernos difundem uma visão de liberdade do senso comum. Heller *apud* Rossler (2004) ao tratar desta questão ressalta que o discurso contemporâneo das teorias educacionais aponta:

“[...] o imediato em detrimento do mediato; o lúdico em detrimento do intelectual; o aprender (sozinho) em detrimento do ensino e do estudo sistemático; o pragmático em detrimento do teórico; a utilidade em detrimento da erudição; o fazer em detrimento do saber; o método em detrimento do conteúdo; o particular em detrimento do universal; o cotidiano em detrimento do não cotidiano” (p.77).

O arcabouço ideológico dos discursos construtivistas e pós-modernos tem íntima relação com as relações sociais de dominação, a escolarização proposta por estes ideais recai sobre uma pseudo liberdade difundida por estes. Assim, “esse mesmo discurso que possui caráter fortemente retórico e sedutor, que lhe transmite ares de uma teoria e de uma prática crítica, inovadora e transformadora, supostamente afinada com as necessidades naturais, biológicas, psicológicas dos seres humanos”, encontram indivíduos dispostos a difundir tais ideais, que com discurso sedutor, parecem ser humanos e progressistas, mas não passam de armadilhas àqueles que de fato pesam em uma educação transformadora (ROSSLER, 2004 p.77)

O debate sobre a educação infantil apresenta inúmeras produções, textos que compõem teses, dissertações, artigos em periódicos e espaços destinados a produção do conhecimento, como os congressos, seminários e demais eventos científicos. Entretanto ao atrelar educação infantil a teorias pedagógicas críticas que versem sobre a escolarização dentro deste nível da educação básica constata-se que as produções apresentam-se de maneira incipiente, especialmente no norte do país.

É possível visualizar discussões sobre temáticas referentes as brincadeiras como prática central para o ensino das crianças pequenas, não há discordância do lugar de destaque do lúdico e da brincadeira como atividade guia no ensino infantil, entretanto percebemos um entrave, os ideários que pautam a “liberdade” da criança no ensino da educação infantil se sobrepõe as perspectivas que abordam a importância dos conteúdos sistematizados nesta etapa da educação básica, dado passível de reflexão.

Importante frisar, que não há divergência em relação à construção da liberdade e autonomia da criança dentro do processo educativo, a discordância ocorre do ponto de vista do método e forma que ocorre o processo de difusão desta ‘liberdade’. Quando as teorias construtivistas e pós modernas se apropriam do slogan da ‘liberdade da criança da educação infantil’, introduzem ao processo uma construção unilateral que dar-se-á da criança para o

mundo, sem interferência do professor, o que por sua vez descaracteriza o ato educativo e a construção de qualquer liberdade e autonomia.

Em relação a educação infantil no cenário local, ocorre mais uma vez a negligência com esta fase do ensino e sua introdução tardia dentro do sistema escolar.

“O atendimento às crianças da Educação Infantil em Belém, comparado ao cenário brasileiro, é recente, pois, foi somente a partir de 1998 que a Educação Infantil em Belém deixou de integrar a FUNPAPA e passou a integrar oficialmente RME, obedecendo a determinação da LDB 9.394/96, que tinha estabelecido um prazo de três anos para sua integração no sistema educacional” (MOTA, 2009, p. 23-24).

A educação infantil na capital paraense começou então a integrar o município, e a partir deste momento foram utilizadas diversas estratégias para atender as crianças em fase pré-escolar, dentre as táticas do município para alocar as crianças começou-se a utilizar espaços anexos às escolas municipais, denominados Unidades de educação infantil (UEI) e atualmente as Unidades pedagógicas (UP's) como relata Solimões (2016).

Desde que passou a responder pelos espaços de educação infantil antes mantidos pela FUNPAPA, em 1998, ao mesmo tempo em que precisava garantir o atendimento às crianças em idade pré-escolar no município, a Secretaria Municipal de Educação buscou nos espaços provisórios/anexos a “saída” para os problemas enfrentados em relação à demanda. Assim, além da oferta de turmas de pré-escola nas Escolas Municipais e Anexos/Unidades Pedagógicas, o atendimento em creches passa a ser assumido pela RMEB, e esses espaços denominados de “Unidades de Educação Infantil” (p.89).

A educação infantil, neste sentido, apresenta problemas em relação aos espaços em que o ensino é oferecido, entre outras questões que cercam a primeira etapa da educação básica.

Partindo desta premissa, surge a necessidade de investigar acerca das teorias e concepções pedagógicas que orientam a prática de ensino dos professores(as) da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belém (RMEB) .

A proposta desta pesquisa vincula-se às inquietações acerca de teorias pedagógicas que orientam a prática pedagógica das(os) professoras(es) de educação infantil da RMEB e suas relações com as orientações oficiais para a educação desenvolvidas pela Secretária

Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino da educação infantil. Visualizando as problemáticas envolvidas neste processo, busca-se, conseqüentemente, compreender quais as teorias predominantes na fase inicial da educação básica e sua relação com o trato com o conhecimento, para tal adotamos a pedagogia histórico-crítica como central para orientação de uma práxis revolucionária no ensino da educação infantil.

Saviani (2013 p. 26) afirma que “a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa”. Cabe assinalar que a sociedade vigente encontra-se sob domínio do capital, e por conseqüência as práticas pedagógicas da escola, contribuem para manutenção do status quo. Assinalamos, dessa maneira, que para combater este processo de *reco da teoria* Moraes (2003), na educação infantil e demais níveis de ensino é necessária uma pedagogia que oriente a apropriação dos conteúdos de maneira crítica, e contribua com a formação omnilateral da criança.

A pedagogia Histórico-Crítica é apresentada por Saviani como:

“[...] uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação de princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas”. (SAVIANI, 2013, p. 119)

Esta teoria propõe uma perspectiva historicizadora dos conteúdos, ou seja, é definida pelo processo histórico (SAVIANI, 2013), guiando-se pelo conceito de trabalho e que possui um posicionamento e compromisso com um projeto histórico contra-hegemônico, uma concepção de homem e de mundo. Saviani (2013) apresenta os momentos pedagógicos da Pedagogia histórico crítica como alternativa para superação da pedagogia nova e tradicional, afirmando que o ponto de partida do processo educativo parte da diferença de conhecimento entre os sujeitos (professor e aluno) referente ao conhecimento e experiência, que condiciona os alunos a um estado sincrético de conhecimento.

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 esta alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita Pedagogia seria conteudista.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica é compreendida como uma pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo quase medieval. Portanto, para crianças pequenas a pedagogia histórico-Crítica é associada à tortura + criança, 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).

Contudo, este duvidar tem seu mérito, pois as políticas públicas para a educação de crianças pequenas bem como a produção hegemônica na área apontam para qualquer tentativa de intervenção intencional, direta por parte do adulto no desenvolvimento infantil como quase um verdadeiro sacrilégio. Algo que feriria a alma infantil.

Dentro deste contexto marcado pelo discurso que prega a desescolarização da Educação Infantil, trazer uma pedagogia que discute as possibilidades do “ensinar”, do “dirigir” intencionalmente o desenvolvimento infantil só poderia gerar dúvidas, desconfianças e, por vezes até sentimentos mais intensos, como ratifica Arce (2003). A autora enfatiza que as dúvidas a respeito da possibilidade de utilizar a pedagogia histórico-crítica na Educação Infantil são muitas, uma vez que a teoria é vista como conteudista, o que seria considerado uma tortura para as crianças:

“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 esta alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita Pedagogia seria conteudista. Conteudista entendida como uma Pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo que quase medieval (mesmo sem se ter clareza do que teria sido a educação em tal época histórica). Portanto, para crianças pequenas Pedagogia Histórico-Crítica = tortura + criança 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)

A autora aponta o equívoco em relação a este pensamento, que faz parte do discurso que vincula-se a desescolarização da Educação Infantil. Assim sendo, a autora demonstra que “uma Pedagogia que discute as possibilidades do ‘ensinar’, do ‘dirigir’ intencionalmente o desenvolvimento infantil só poderia gerar dúvidas, desconfianças e, por vezes, até sentimentos mais intensos” (ARCE, 2013 p.6).

Ao avaliar a questão da desescolarização, é importante compreender que ela ocorre em todos os níveis de ensino, na educação infantil o ensino é secundarizado em relação à “liberdade da criança”, ao lúdico e demais facetas que advém dos ideários que permeiam as pedagogias do “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, seguindo o processo na educação

básica sobre o viés do sujeito polivalente³, que parte dos mesmos ideários que tem atingido a educação infantil, o construtivismo e o pós modernismo.

O modelo descrito abre portas para um modelo educacional que permita uma formação técnica, voltada ao mercado de trabalho, o viés polivalente nada mais é do que a flexibilização do trabalhador, um trabalhador que faz um pouco de cada função, mas não sabe nada sobre a realidade social, política, econômica em que está inserido; na educação superior, as diretrizes EAD's têm tomado conta dos moldes formativos, ou seja, uma lógica global e para todos os níveis de ensino, objetivando precarizar a formação e logo que possível explorar os futuros trabalhadores no mercado de trabalho.

Antes de adentrar na questão central que norteia o estudo em questão, cabe uma reflexão sobre “o que é problema?”, Saviani (2013) observa que o uso corrente da palavra problema pode reduzir o termo problema a sinônimo de questão ou entender sua especificidade enquanto algo que consiste em um elevado grau de complexidade//, este reducionismo para o autor contribuiu para que “o problema deixasse de ser problemático”, deste modo, precisamos recuperar sua problematidade, saindo dos reducionismos aos quais a palavra problema tem se restringido. Portanto, deve-se frisar que, de acordo com Saviani (2013), para dotar o termo de significado, precisamos impregná-lo de “necessidade”, assim

“[...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas” (SAVIANI, 2013 p.17)

Desta forma, a pergunta científica relevante na presente pesquisa parte de uma necessidade, saber: **Qual(is) concepções e/ou teorias pedagógicas o professor da Educação Infantil da RMEB utiliza como parâmetro para organizar sua prática pedagógica?**

Como perguntas norteadoras, buscamos compreender: 1)Quais as implicações das abordagens hegemônicas no processo educativo da educação infantil na Rede Municipal de ensino de Belém? 2) Quais as concepções pedagógicas que estão presentes nas orientações ao trabalho pedagógico na educação infantil feitas nos documentos oficiais da SEMEC/Belém?

³ “O termo polivalência, por sua vez, tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional”. (CRUZ e BATISTA NETO,2012)

3) Como as condições de trabalho dos professores da RMEB refletem na adoção de teorias pedagógicas dentro do ensino da educação infantil?

OBJETIVOS

GERAL

Analisar a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil na RME/Belém-PA, com ênfase na identificação e análise das concepções pedagógicas hegemônicas e suas implicações.

ESPECÍFICOS

- Identificar quais as teorias pedagógicas hegemônicas na educação infantil na RMEB
- Analisar as implicações das abordagens hegemônicas no processo educativo e organização do trabalho pedagógico da educação infantil.
- Identificar as teorias pedagógicas orientadas nos documentos oficiais da SEMEC/Belém
- Analisar as condições de trabalho dos professores da RMEB e como estas se vinculam às teorias pedagógicas adotadas no ensino da educação infantil

Apontamos a pedagogia histórico-crítica enquanto possibilidade da educação escolar, fazendo-se necessário sua inserção no contexto escolar para construção de uma educação crítica, dotada de sentido e significado, que se aponte de fato a transformação social.

A pedagogia histórico-crítica “se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual”. (SAVIANI, 2013 p. 26).

A motivação que permeia o presente trabalho está em discutir as teorias pedagógicas na Educação Infantil da RME/Belém-PA e apontar uma práxis revolucionária no processo educativo das criança pequenas, no sentido de materializar uma pedagogia que esteja preocupada com a formação omnilateral do sujeito, que não recaia sobre caráter formativo que tenha por finalidade uma formação acrítica, a histórica e esvaziada de conteúdos.

O surgimento da questão problema faz parte da construção histórica da pesquisadora, que aponta o método materialista-histórico enquanto opção ético-política, parte de uma

construção a priori pessoal, bem como a posteriori científica e acadêmica, o materialismo histórico-dialético é a base teórica que permitirá analisar os dados da pesquisa dentro da totalidade, de forma historicizada e com vias ao horizonte socialista.

Durante a graduação, a pesquisadora começou a interessar-se pelas questões políticas e adentrou no centro acadêmico de educação física (CACEF) da Universidade Estadual do Pará. Neste momento, a aproximação de lutas históricas contra os desmandos das coordenações de curso e contra as falsas dicotomias apresentadas na área acerca da formação licenciatura/bacharelado⁴, fizeram a pesquisadora entender que uma base teórica para lidar com os problemas concretos que surgiam na realidade caracterizava-se como de suma importância para elevar sua formação acadêmica e política. Neste momento foi evidenciado o materialismo histórico dialético por alguns professores que estavam dispostos a suscitar os debates e aproximar os estudantes de outra perspectiva.

O ensino da educação física esteve atrelado em seus marcos históricos a duas perspectivas: a primeira aproxima a gênese da educação física a um ensino tecnicista baseado na avaliação das competências e a segunda parte de concepções que aproximam a educação física a uma visão nula no que tange o ensino de conteúdos. Portanto, uma visão crítica acerca da educação física e sua função social despertou o interesse da pesquisadora, que neste dado momento teve contato com a teoria crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica.

O interesse por tal temática no mundo acadêmico, surge a partir de uma tríade: PIBID, Pós Graduação Lato Sensu e LEPEL. Após inserção no Programa Institucional de Iniciação à docência, subprojeto Educação Física da Universidade do Estado do Pará, que utilizou como base teórico-metodológica a pedagogia histórico crítica no ensino da Educação Física, a Pós graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), onde discutiu-se a respeito da formação de professores na Educação Infantil e a organização do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, evidenciando-se suas contradições e os estudos na Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física & Esporte e Lazer- LEPEL/UFPA, mais especificamente na linha de Formação de professores, em que discutiu-se a formação tanto na educação básica quanto no ensino superior em uma perspectiva contra hegemônica. Nesse sentido, surgiu a necessidade de compreender este processo de forma rigorosa a fim de contribuir com a formação de professores de Educação Infantil.

⁴ Na educação física, o debate sobre formação e mundo do trabalho vigora e atinge estudantes e professores deste campo, o bacharelado e a licenciatura apresentam como pano de fundo dois modelos de formação distintos, o primeiro voltado ao mercado de trabalho e ligado ao desmantelamento do ser professor enquanto o segundo engloba uma formação humana, omnilateral que incentiva a docência.

Foi encontrada relevância acadêmica e institucional ao acessar o Banco de Teses e Dissertações do Programa de pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, em que foi possível ter contato com estudos significativos, dentre os quais estão *Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil* (SOLIMÕES, 2015) e *Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém* (BARROS, 2013). Porém, percebe-se lacunas para aprofundamento no que diz respeito às teorias pedagógicas e organização do trabalho pedagógico neste nível de ensino.

Além da procura em âmbito local sobre a temática discutida, no período estipulado para revisão de literatura, que contou com buscas no banco capes já vinculado ao banco de teses e dissertações e no periódico eletrônico Scielo que conta com artigos que versam sobre diversas temáticas, ocasionou-se certo grau de dificuldade em encontrar pesquisas relacionadas a concepção teórica dos professores na educação infantil; até mesmo as buscas relacionadas a organização do trabalho pedagógico neste nível de ensino mostraram-se incipientes. Não sendo possível afirmar com plenitude que não existe este planejamento na educação infantil, mas a análise inicial e pormenorizada trouxe inferências às percepções assinaladas. Logo, concluiu-se que havia um problema em relação ao planejamento e organização da prática pedagógica dos professores da educação infantil no município de Belém, ou as produções acadêmicas não estão sendo de fácil acesso disponibilizadas em periódicos e bancos de dados que possuem teses e dissertações .

A relevância acadêmica do tema apresenta-se ao possibilitar a construção de bases teóricas sólidas, comprometidas com a realidade da formação de professores no marco do capital, mais especificamente no contexto amazônico, discutindo-se assim a materialidade de uma práxis contra hegemônica para o ensino da educação infantil.

A práxis pode ser entendida enquanto atividade prática humana. Deve-se desvincular o conceito de práxis de um sentido meramente utilitário, neste sentido, práxis em um conceito filosófico e relacionado a atividade prática não pode apresentar conexões semânticas que se distanciem do seu sentido real. A práxis ocupa lugar central na filosofia: “que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo” (VÁZQUEZ, 2011 p. 30).

Isto demarca nossa opção ético-política, o que permite discutir a formação humana implícita na educação infantil e o esvaziamento do conteúdo e trato com o conhecimento de maneira rigorosa. Ao pautar as contradições e suas superações, buscamos nos alinhar à construção de uma educação comprometida com a transformação da estrutura da sociedade, formadora de sujeitos emancipados.

Nesta perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica aplicada a Educação Infantil, contribui com o desenvolvimento da criança, uma vez que consolida conceitos científicos e estimula a criança intelectualmente, permitindo o trato diferenciado com o conhecimento, possibilitando entender os conteúdos de diversas esferas, sejam estas sociais, econômicas, culturais ou de outro cunho. Concomitantemente, torna-se fundamental que, no ensino da Educação Infantil, o professor estimule a criança a formar conceitos e confrontar o conhecimento, como frisa Arce (2013).

O texto apresenta-se estruturado em três partes, a primeira trata do método de elaboração do conhecimento, a formação humana e a pedagogia histórico- crítica e a educação infantil e as pedagogias hegemônicas, finaliza-se o primeiro capítulo apresentando a estrutura metodológica do texto. O segundo momento trata da constituição histórica da educação infantil, a educação infantil no Estado do Pará, o binômio cuidar e educar na educação infantil e as concepções predominantes que cercam a educação infantil. O terceiro capítulo aponta as concepções teóricas e prática pedagógica na rede municipal de ensino de Belém, através da análise documental e das entrevistas realizadas na Rede Municipal de Ensino de Belém, por fim, as considerações finais.

1. O MÉTODO DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS: caminhos para a discussão sobre a formação humana e a pedagogia histórico- crítica.

Arcar com a responsabilidade de ser marxista na sociedade capitalista é compreender que o marxismo é uma orientação ético-política imprescindível para transformar a realidade.

Segundo Paulo Netto (2011) o método de Marx é uma longa elaboração teórica, um trabalho de uma vida. Marx estudou a sociedade burguesa; seu problema central esteve atrelado a entender a “gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (Paulo Netto, 2011 p.17).

Marx denominou o método da economia política como central no processo de produção do conhecimento. O sujeito que volta-se a estudar determinado objeto, irá deparar-se com uma série de fenômenos correspondentes ao mesmo. Marx (2008) enfatiza que neste momento parece correto começar a desvendar este objeto pelo real e pelo concreto, no entanto as pressuposições prévias e efetivas daquilo que parece ser o real podem conduzir indivíduos a percepções rasas e equivocadas do mesmo.

Para iniciar este processo de elaboração do conhecimento, deve-se focar sobre a compreensão de um determinado fenômeno, ao qual deve-se formular respostas. É certo que aquilo que consideramos aprioristicamente enquanto “real” e “concreto”, nada mais é do que um olhar empírico e sincrético acerca do fenômeno que pretendemos desvendar.

Neste sentido, a apropriação do objeto do conhecimento, compreende claramente dois momentos, um momento que se apresenta através da análise feita a partir da empiria e um segundo momento uma síntese que representa uma compreensão mais precisa do objeto em tela, isto é, como uma “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2008)

Logo, compreende-se que a primeira visão do objeto representa o que Marx denomina enquanto uma visão sincrética e caótica do todo, este todo caótico, que constitui as primeiras impressões do objeto possibilitam analisar, fazer abstrações e determinações

“[...]e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples, do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso” (MARX, 2008 p. 258)

O caminho inverso nos permite ir de encontro a visão sincrética, e a partir disto, chegamos a “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p.258)

Deste modo:

“O concreto é concreto porque é uma síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e representação. No primeiro momento, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto por meio do pensamento.” (MARX, 2008 p. 258-259)

O concreto não se apresenta em uma abordagem imediata, mas a partir de análises rigorosas é possível chegar-se ou aproximar-se da totalidade concreta. Esta totalidade existe independente do pensamento. Portanto a realidade determina as ideias, todavia é através do pensamento que o homem tem capacidade de abstrair o que está transposto na realidade concreta, não apenas abstrair como transformar.

O conhecimento científico, como processo, está longe de ser simples, é complexo em sua aparência que esconde e revela o fenômeno estudado (representação plena/ totalidade caótica) e ainda mais complexo ao alcançar-se a totalidade construída (concreta), ou seja, ao adentrar o conhecimento elaborado.⁵

Neste seguimento, constatamos que para Marx a teoria ocupa lugar *sine qua non* na construção do conhecimento científico, com isto não estamos traçando um perfil dicotômico entre prática e teoria, pois a teoria parte da realidade concreta. A base é empírica para uma construção histórica, uma realidade conhecida e rigorosamente analisada, destarte o conhecimento teórico nada mais é do que “o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (PAULO NETTO, 2011 p.20).

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto pesquisado. Esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) “será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (PAULO NETTO, 2011 p. 20-21).

⁵ Utilizamos as palavras representação plena/caótica e totalidade construída (concreto) das elaborações produzidas por Dussel em seu esquema 4 (representação espacial aproximada dos diversos momentos metodológicos. Ver mais em: DUSSEL, Enrique. A produção teórica de Marx (Um comentário aos Grundrisse). Tradução: José Paulo Netto. 1ª edição, Expressão popular. São Paulo, 2012.

Segundo essa referência teórica explicitada, que guiará este estudo, há categorias que precisam ser elencadas, dentre as gerais: a historicidade, a totalidade e a contradição como centrais; e sobre as específicas faz-se necessário debruçar-se sobre o debate da formação humana, teoria marxista/pedagogia socialista e a pedagogia histórico-crítica.

1.1.1 Formação humana, teoria marxista e pedagogia socialista: pensando a educação escolar

A formação humana está intimamente ligada à educação, que por sua vez está atrelada ao processo de produção, apropriação e objetivação do conhecimento.

A sociedade está situada dentro de um modo de produção de existência da vida humana, o capitalismo. Demarcar isto é importante para compreendermos que a produção do conhecimento aqui debatido também é assentada em um campo de disputas.

Conforme Saviani e Duarte (2012), pode-se considerar consensual a definição de educação como formação humana. Entretanto, faz-se necessária a reflexão acerca de que tipo de educação está se tratando e em qual educação determina-se a base para discorrer sobre a temática da formação humana.

Ao se vincular nesta pesquisa, a formação humana à educação formal, não são desconsiderados de modo algum os diversos aspectos da formação humana e da educação, mas destaca-se o posicionamento acerca de uma educação que permita superar o senso comum e almejar elevar o nível de consciência dos sujeitos que terão acesso aos conhecimentos disponibilizados na escola. Portanto, realmente não cabe falar de qualquer educação, mas daquela que permita a apropriação do conhecimento sistematizado bem como do conhecimento mais elaborado produzido pelo conjunto da humanidade.

Cabe ressaltar ainda que, no que concerne ao método, aponta-se a importância das abstrações para compreensão da realidade. Tratar de toda e qualquer educação é um campo amplo, o que poderia levar a uma discussão que não seria central para o estudo e nossas investigações. Demarca-se, portanto, a educação escolar enquanto processo de formação humana, via para a humanização do gênero humano.

Para Saviani (2013) quando analisamos a educação de forma geral, traçamos um parâmetro, e esse parâmetro está relacionado a educação escolar. Neste sentido, as outras modalidades referentes a educação são sempre definidas de um ponto de vista negativo, “referimo-nos a elas através de denominações como educação não-escolar, não formal, informal, extraescolar”(SAVIANI, 2013 p.84).

O que permite dizer ainda segundo Saviani (2013) que a referência e/ou parâmetro para se considerar as modalidades de educação partem da educação escolar.

Essa situação apresenta um paradoxo, de um lado a escola é secundarizada, “afirma-se que não é só através da escola que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições, como partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através de relações informais, da convivência[...]” (SAVIANI, 2013 p.83). Segundo essa tendência não é apenas a escola veículo do saber e do educar, podendo-se considerar a escola enquanto negativa do ponto de vista educacional.

Apesar do sentimento de secundarização da escola desenvolvido por esta tendência, esta tendência apresenta-se em refluxo, pode-se dizer que ainda existe uma secundarização e uma nova tendência dentro da escola, que secundariza o ensino. No entanto, a educação escolar indubitavelmente serve de parâmetro para ponderar a educação dos indivíduos.

A escola apresenta, por conseguinte, uma função, e este papel é o da formação humana em sua forma mais rica, uma vez que “a escola apresenta uma função educativa, pedagógica e ligada à questão do conhecimento” (SAVIANI, 2013 p.84).

Justifica-se então a importância da investigação sobre a educação escolar e a especificidade desta educação.

Assim sendo, pontua-se a necessidade de discorrer sobre duas questões, a primeira é a especificidade da educação, o processo de acúmulo do mundo da cultura que ocorre pelos processos de apropriação e objetivação do conhecimento; e a segunda questão é função social da escola que faz parte do processo da educação escolar.

A natureza da educação está em conformidade com o pensamento de Saviani (2013) que afirma que “A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”.

Ao tratar a questão da natureza humana, nos reportamos a questões ontológicas como questionar acerca de “o que é o homem?” e “o que o diferencia dos animais?” Por muito tempo a resposta contínua e comum foi de que a diferença entre o homem e os animais é determinada porque o homem detém consciência, raciocínio. Para além disto, a discussão que permeia esta diferença encontra outra resposta: o trabalho.

“Se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropoides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos”. (MARX e ENGELS, 2004 p.13).

O homem é um ser que precisa produzir sua existência. Esta produção se dá através da modificação da natureza. Assim o homem, ao contrário dos animais, não se adapta à natureza,

ele a transforma através do trabalho e o trabalho “instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI 2013, p.11).

O trabalho encontra um lugar imprescindível na transformação do macaco em homem, ou seja, o homem se forja como ser pertencente do gênero humano com o trabalho, pois, ultrapassa suas necessidades básicas para necessidades sociais.

A partir dessa transformação da natureza, o mundo humano, o mundo da cultura começa a ser produzido.

Neste interim, ainda de acordo com Saviani (2013), tratar de educação é tomar como princípio a categoria trabalho. E a educação enquanto fenômeno dos seres humanos é também um processo de trabalho, e parte de necessidades que agora se configuram enquanto necessidades sociais, educar-se e educar aos demais membros pertencentes ao gênero humano faz parte do processo de desenvolvimento do gênero humano.

Para Saviani e Duarte (2012):

“Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Neste processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais” (SAVIANI e DUARTE, 2012 p. 21)

A educação está imbricada dentro de um processo de trabalho que surge da necessidade, indubitavelmente a educação é uma necessidade social. Os seres humanos necessitam da educação para se apropriar da cultura, isto é, das objetivações ligadas à reprodução da vida material e desenvolver seus aspectos, éticos, filosóficos, e estéticos.

O trabalho é entendido enquanto a atividade vital humana, aquela que reproduz a vida, além disso, constitui o processo histórico e cultural que consolida-nos enquanto pertencentes ao gênero humano.

“a atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie. A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência , reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento dos seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas. O trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente

próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade.” (DUARTE, 2013 p. 22-23)

O trabalho enquanto produtor do mundo da cultura permite que a formação humana ocorra através do processo de objetivação e apropriação daquilo que é produzido pelo ser humano (DUARTE, 2013).

A objetivação consiste no processo de condensar atividade humana e a apropriação no processo de assimilação do que tem sido produzido historicamente pelo conjunto da humanidade, neste processo de objetivação e apropriação existente no trabalho, o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, apresentando seu processo de formação enquanto gênero humano. Neste sentido,

“Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolve-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho.” (SAVIANI E DUARTE, 2012 p.22).

Todo indivíduo ao longo da sua existência entra em contato com um nível de desenvolvimento historicamente alcançado e objetivado pela humanidade, dito isto, ratificamos que a formação dos indivíduos está cercada por um movimento permanente e dialético de “objetivação da atividade humana e apropriação da atividade objetivada em produtos e materiais ideativos” (DUARTE, 2013 p.54)

O processo caracterizado por este movimento dialético de apropriação e objetivação gera a humanização.

Entretanto, é necessário compreendermos que no modelo de sociabilidade em que vivemos, este processo de humanização apresenta um outro caráter que se distancia da formação do gênero humano de maneira omnilateral.

“Marx mostra que, nas relações sociais capitalistas, nas quais o trabalho, atividade vital, é transformado em mercadoria, essa atividade não se apresenta ao indivíduo como aquilo que ela deveria ser, a principal forma de objetivação e desenvolvimento de sua individualidade humana. O trabalho alienado não deixa de ser uma atividade objetivante, no entanto, na condição de atividade transformada em mercadoria, sua realização tem para o trabalhador não o sentido de sua objetivação como ser humano, mas, sim, o sentido de um meio (o único) que ele tem para assegurar sua existência” (DUARTE, 2013 p.23)

Para Marx e Engels (2004) quanto mais o trabalhador produz mais se distancia de sua humanização, o produto de seu trabalho é mais valioso que aquele que o produziu.

“O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX e ENGELS, 2004 p.143-144).

E é dentro desta relação que o homem vira coisa e a coisa (objeto produzido pelo trabalhador) assume um novo papel dentro da vida em sociedade, a riqueza que este homem produz para a vida em sociedade o transforma em um ser alheio, estranho a esta riqueza, e o homem não se reconhece em seu trabalho, e neste momento a coisa vale mais que próprio homem que lhe deu forma e “vida”.

“Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (gegenstand) que o trabalho produz, o produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se “coisal” (sachlich), é a objetivação (vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação (verwirklichung) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao Estado nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung)” (MARX e ENGELS, 2004 p.144).

A formação do gênero humano corresponde ao percurso histórico social do desenvolvimento do ser humano, desta forma é a partir do trabalho já supracitado, do desenvolvimento das forças produtivas e da dialética entre objetivação e apropriação que o homem se torna humano, seu desenvolvimento cultural e social ampliam suas necessidades e sua construção enquanto pertencente ao gênero humano.

Deste modo, segundo Saviani (2013) o objeto da educação diz respeito a 1) identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e 2) a descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo.

A identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados é um acúmulo do próprio processo histórico pelo qual a humanidade vem passando, processo no qual temos descoberto as formas mais ricas da cultura, estética, literária, musical etc. A respeito do

segundo ponto, destaque-se o pensamento acerca do processo formativo e de como este se estabelece, é primordial a discussão sobre que tipo de formação os indivíduos devem receber, mas é fundamental questionar-se também de que forma isto se dará.

Tal ponto é pouco explorado, as teorias pedagógicas não são discutidas da mesma maneira que a formação. É fundamental refletir sobre como, isto é, quais os meios mais adequados para formar os homens e mulheres que fazem parte desta sociedade. É nesse sentido que destaca-se a proposta a ser discutida na próxima seção sobre a teoria marxista e a pedagogia socialista e suas implicações na formação humana, nesta seção será discutida a função social da escola, uma questão importante em relação à formação humana, questão que foi apontada anteriormente.

1.2.1 Formação humana e a pedagogia socialista

Refletir acerca da formação humana incide diretamente em fazer alusão a que educação pretendemos. Pensar o processo educacional envolve a reflexão sobre o modo produtivo ao qual estamos submetidos, buscando as determinações essenciais no que concerne à educação pública e dentre elas a correlação de forças e disputa no que tange a educação escolar.

De um lado tem-se a concepção burguesa de educação, de outro lado uma concepção socialista. Vincular-se a uma destas concepções é entender que o ato educativo nunca estará dissociado de uma opção ético-política, portanto, afirmamos nossa defesa em relação a um projeto de educação atrelado ao socialismo.

Neste sentido, faz-se necessário traçar as críticas, para superar o modelo de educação burguesa no qual estamos situados.

“Hoje, muito se diz e muito se pode dizer acerca da escola pública contemporânea. Essa instituição tornou-se alvo de disputas e manifestações que praticamente envolvem todos os segmentos sociais da complexa sociedade capitalista atual. Associações patronais, igrejas, partidos políticos, empresas, movimentos populares, entidades de categorias profissionais, instituições financeiras internacionais, governos, o movimento estudantil, os meios de comunicação, dentre tantos outros, todos se manifestam sobre as condições em que se encontra a escola e emitem suas pautas de prioridade para que ela se molde às exigências deste início de século XXI”.

No prefácio a 2ª edição do livro *A produção da escola pública contemporânea* de Alves (2006) José Luís Sanfelice faz um recorte sobre a escola pública na contemporaneidade, um espaço de disputa no marco do capital, onde imprimem-se pautas. De

fato, historicamente a escola pública serviu a instrumentalização das elites e como aparelho ideológico serviu a manutenção do *status quo*, entretanto, apresenta-se enquanto espaço a ser disputado, lugar do saber mais elaborado, saber que deve ser socializado.

A transição do sistema produtivo fordista-taylorista para o de acumulação flexível ou toyotista, trouxe elementos que refletiram na formação humana, incidindo desta forma na educação escolar básica, uma vez que, a escola objetivava formar indivíduos com habilidades que estivessem em conformidade com as novas demandas do mercado de trabalho, adequados aos princípios de flexibilidade, eficiência e das demandas da empregabilidade.

Com estas mudanças na estrutura da sociedade, e novo perfil histórico de trabalhador, a educação básica passa a ser entendida como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho agora reestruturado. A educação é encarada como uma mercadoria rentável no modelo produtivo no qual estamos inseridos. Investir em qualificações gera rendimentos futuros, garantindo “altos salários” e “cargos melhor remunerados”, este é um discurso que na prática não se consolida, mas o ideário da qualificação e “escolarização” enquanto fulcral para o mercado de trabalho continua sendo difundido. A partir desses moldes, engendra-se um caráter instrumentalista, pragmático e reprodutivista à educação. Portanto, estamos falando de uma educação ligada à lógica burguesa, que tem a função de moldar a subjetividade dos sujeitos para massificar as ideologias dominantes.

Por estar historicamente servindo a um modelo educacional que reproduz e orienta a prática do aluno a manutenção do *status quo*, a escola demonstra uma fragilidade em relação aos conhecimentos transmitidos, sendo uma escola para o trabalho, mas não o trabalho enquanto participante do processo de formação humana, apresenta-se então um trabalho na lógica mercantil, hostil e estranho ao trabalhador.

Os organismos multilaterais que lançam suas políticas ao Brasil em 1980, intensificando-as em 1990, apontam o modelo educacional de desmantelamento da educação a ser seguido. É importante frisar que as reformas educacionais influenciadas pelos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) nada mais são do que mediações para atender o novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho, onde a flexibilização da mão de obra e o amoldamento da consciência do sujeito estão em voga. Isso intensifica as mudanças no currículo dos cursos de graduação e a expansão da privatização do ensino público, o que interfere diretamente na educação básica e no ensino superior (VIEIRA, 2001; NOMERIANO, MOURA E DAVANÇO, 2012).

Nesta conjuntura, as teorias pedagógicas que estão imbricadas com estas orientações corroboram com o esvaziamento dos conteúdos escolares, um retrocesso em relação ao papel que a escola deveria cumprir enquanto espaço do saber elaborado.

Em meio a este cenário complexo e contraditório é preciso destacar que a escola é também espaço de resistência, uma vez que esta escola é o espaço de construção e apropriação do saber mais elaborado. Elenque-se a possibilidade de questionamento das posições acríticas e a-históricas, o que permite construir através do conhecimento sistematizado um aporte teórico que aponte a superação do modelo hegemônico e possibilidade de uma educação voltada ao desenvolvimento do sujeito de forma omnilateral.

Deste modo, consideramos a educação enquanto o processo de formação humana. Logo entende-se que o trabalho educativo constitui-se enquanto “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

A função social da escola configura-se então, caracteristicamente, como lugar da sistematização e transmissão do saber mais elaborado, um saber construído historicamente, que permita a elevação do nível de consciência dos sujeitos, no sentido da emancipação humana, ou seja, a socialização de todos os bens materiais, culturais e espirituais produzidos pelo conjunto da humanidade na história.

Pautar este modelo formativo entrelaçado à transformação social requer pensar nas bases desta formação. Uma pedagogia de matriz marxista é uma pedagogia orientada à perspectiva de socialização dos meios de produção e com ele o acesso às formas mais ricas de conhecimento produzido pela humanidade.

A teoria marxista aborda como questão de fundo o homem e a sociedade em que vive, além disso, pensar a pedagogia, ou seja, o conjunto de métodos, técnicas, princípios e estratégias pelas quais esse homem terá acesso ao saber mais elaborado supõe outro debate importante acerca da pedagogia socialista.

A pedagogia socialista nada mais é do que a visão de educação decorrente da concepção marxista da história. Desse modo a teoria marxista e a pedagogia socialista estão envolvidas em um processo dialético.

Dito isto, cabe retomar a questão do método, e o tratamento da questão da essência/aparência e do empírico/concreto. Destarte, estaremos debatendo a questão da teoria marxista e da educação mais a fundo, compreendendo o papel da pedagogia socialista de estar articulada à transformação social através da escola. Não se trata de dizer que a escola é a redentora da humanidade, uma visão simplista do assunto.

No entanto, a escola tem um papel a cumprir no cenário atual relacionado a socialização e produção do saber. Saviani (2013, p. 67) esclarece que produção e elaboração do saber não são a mesma coisa, “a produção do saber é social e ocorre no interior das relações sociais”, a elaboração por sua vez, “implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social”. A elaboração supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização, e “daí advém a importância da escola, é através dela que teremos acesso aos instrumentos e a este saber sistematizado”. Se a escola não permite essa apropriação, “os trabalhadores não contribuem efetivamente com a elaboração do saber, embora continuem a fazer parte da produção deste saber pela sua atividade prática real” (SAVIANI, 2013 p.67).

A socialização do saber neste sentido está entrelaçada ao acesso deste trabalhador a elaboração do saber sistematizado. Mais uma vez é colocada a importância da educação escolar neste processo, sendo necessário refletir os caminhos para isto.

1.3.1 A PEDAGOGIA SOCIALISTA: pedagogia histórico-crítica uma teoria contra-hegemônica da educação escolar

Quanto nos reportamos à questão da pedagogia socialista, e sobre as preocupações em relação a teoria marxista e educação, se admite em geral que Marx não elaborou sobre a educação escolar de forma sistematizada, sendo pontuais as obras em que tenha expressado alguma elaboração teórica sobre a instrução educacional.

Mas, assim como a questão do método, Marx deixa alguns pressupostos para iniciar as elaborações sobre a educação, e igualmente a questão do método, muitos foram aqueles que a partir das obras marxianas empenharam-se em extrair análises no que tange a educação escolar numa perspectiva marxista.

Pode-se citar dentre os autores: Dommanget, Dangeville, Manacorda, Suchodolski, Krupskaya, Pistrak e mais à frente Saviani, alguns pensaram sobre as questões educacionais de forma geral, outros a questão da pedagogia socialista em si, este é o caso dos últimos três autores principalmente. (SAVIANI, 2012)

No manifesto do partido comunista ao tratar o ponto II sobre proletários e comunistas, Marx e Engels (2005) elucidam que a diferença entre comunistas e proletários não está em diferenças quanto aos interesses, mas a maneira de se organizar é que difere. Os comunistas não formam um partido a parte ao partido operário, nem tem interesses diferentes dos proletários em geral, os comunistas se diferem dos outros partidos operários; 1) pelo fato de nas diversas lutas nacionais dos proletários acentuarem e fazerem valer interesses comuns

independente de nacionalidade, e 2) nas diversas fases de luta entre proletariado e burguesia, representar sempre o interesse do movimento total (MARX e ENGELS, 2005). Deste modo o objetivo do comunismo, vertente a qual este estudo atrela-se ao tratar da concepção marxista de história, não é outra senão a expressa no manifesto do partido comunista “constituição do proletariado em classe, derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado” (MARX e ENGELS 2005, p. 51)

É no mesmo manifesto que Marx e Engels ao reportar as proposições teóricas do comunismo e a possibilidade de mudança na correlação de forças que é pontuado no item 10, a importância da “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (2005, p. 58).

Indubitavelmente, isto requer alguns pressupostos, quanto à instrução que deve ser praticada e o conteúdo pedagógico que deve constituir tal prática. Marx e Engels apontam um delineamento do que consideram necessário dentro do ensino de caráter socialista:

Por instrução nós entendemos três coisas:

Primeira: instrução intelectual;

Segunda: educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginásticas e pelos exercícios militares;

Terceira: treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático da capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios. A subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar articulada com um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica [...]. A união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MARX; ENGELS apud MANACORDA, 2006, p. 297).⁶

Colocados os pressupostos que compõem a instrução em uma perspectiva socialista, educação intelectual, educação física e educação tecnológica, a segunda preocupação em relação a isto caracteriza-se por como instruir homens e mulheres? Não é qualquer pedagogia que dará conta de fazer essa instrução em uma perspectiva contra hegemônica. Ora, a burguesia pode usar a mesma tríade da educação intelectual (educação escolar), educação

⁶ Consideramos a tríade construída por Marx e Engels imprescindível para pensar a educação em outro viés, porém é preciso pontuar que o tempo histórico de Marx e Engels era outro, apresentamos neste sentido uma pequena consideração em relação ao exposto, no que concerne o segundo pressuposto sobre a educação física, temos um avanço na compreensão de que o adestramento do corpo hoje não deve ser utilizado na perspectiva militarista e da ginástica que pensava o corpo dentro de uma perspectiva higienista, mas avançamos no sentido de entender que é necessário o acesso irrestrito às práticas corporais, dentre elas o jogo, a ginástica, as lutas, os esportes, a dança e demais elementos corporais em suas elaborações mais avançadas.

física e educação tecnológica em viés alienante, o que na realidade já ocorre; portanto, é preciso muito mais do que pressupostos para implementar uma educação revolucionária.

Assim sendo, uma pedagogia socialista é condição *sine qua non* para que o processo de produção e elaboração do conhecimento alcance a classe trabalhadora, todos os homens e mulheres que constituem a sociedade.

Entendemos enquanto pedagogia socialista aquela que

“[...] compatível com o marxismo, fundando-se na perspectiva do ‘socialismo científico’, busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino aprendizagem, com tudo que essa ação implica e que deverá ser sistematizado na teoria pedagógica correspondente” (SAVIANI, 2012, p.75).

Com base nestes pressupostos, na concepção dialética de educação e a teoria marxista é possível considerar que a pedagogia socialista é uma pedagogia concreta. Para Saviani (2012) a pedagogia histórico-crítica pode ser considerada uma pedagogia concreta porque seu movimento

“[...] vai das observações empíricas (o todo figurado na intuição) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) pela mediação do abstrato (a análise, os conceitos e as determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (método pedagógico).”

Deste modo, neste movimento a pedagogia concreta supera tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia moderna.

Saviani (2012) demarca que para a construção de uma pedagogia de matriz marxista é necessário:

“[...]a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar o interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico didáticos que movimentarão um novo *ethos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem” (SAVIANI, 2012 p.81)

Consideramos, portanto, que a pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica de base marxista, imprescindível para refletirmos a transformação dentro da educação escolar.

A pedagogia histórico-crítica enquanto tendência pedagógica encontra-se nas concepções críticas. Saviani (2013) caracteriza-a como uma teoria pedagógica que busca ser crítica sem ser reprodutivista.

Para apreensão da pedagogia histórico-crítica enquanto uma pedagogia transformadora, utilizamos os conceitos citados anteriormente 1) apresenta diretrizes pedagógicas, 2) apresenta finalidades e objetivos para a educação, 3) pensa sobre os conteúdos curriculares e os procedimentos didáticos do processo formativo.

Para além disto, a pedagogia histórico-crítica desenvolvida na década de 1980 por Dermeval Saviani e outros colaboradores encontra-se no rol das pedagogias socialista, pois é uma teoria que aponta a superação das atuais bases sociais, portanto pode ser entendida enquanto teoria contra hegemônica.

Podemos considerá-la enquanto uma teoria que procura compreender a educação a partir de análises concretas da realidade, superando o que é apresentado, através de métodos e princípios que estão atrelados ao desenvolvimento de processos pedagógicos (SAVIANI, 2013).

Esta teoria propõe uma perspectiva historicizadora dos conteúdos, ou seja, definida pelo processo histórico (Saviani, 2013), guiando-se pela categoria trabalho, possui um posicionamento e compromisso com um projeto histórico antagônico, uma concepção de homem e de mundo. Preocupa-se com os conteúdos e busca contextualiza-los dentro de um modo de produção. A pedagogia histórico crítica, trata de:

“[...] explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente”. (Saviani, 2013, pag. 06).

Quanto ao seu perfil metodológico, Saviani (2013) apresenta os momentos pedagógicos da pedagogia histórico-crítica como alternativa para superação da pedagogia nova e tradicional. Opondo-se à pedagogia tradicional e a pedagogia nova, porém em uma perspectiva de incorporar os elementos válidos de ambas, e colocando-se contra a desescolarização, é pertinente apontar os conteúdos como questão importante da pedagogia histórico-crítica, sendo necessário trabalhá-los de forma concreta no interior da escola, prezando-se a relação entre forma e conteúdo, ou seja, a questão pedagógica deve balizar o ensino dos conteúdos.

Baseia-se no entendimento de que “os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se aprende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente” (SAVIANI, 2013, p.123)

Desta forma, Saviani e Duarte (2012) situam-nos acerca da importância dos conteúdos e do clássico dentro da educação escolar, o clássico é aquilo que “resiste a passagem do tempo”, não coincidindo com o tradicional e não se opõe ao moderno pois clássico é aquilo que é “referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar” (SAVIANI e DUARTE, 2012 p. 30-31). Desta forma a importância do clássico se consolida ao representar algo que resistindo a passagem do tempo, “tem uma validade que extrapola o momento em que foi formulado, constituindo um processo útil na seleção dos conteúdos que devem ser trabalhados pedagogicamente no interior da escola”. (SAVIANI e DUARTE, 2012 p. 30-31).

Dentro das elaborações da pedagogia histórico-crítica, Saviani e Duarte (2013) apontam ainda a filosofia e a história como núcleo duro da formação do educador, a filosofia por ser “a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo homem (Gramsci apud Saviani e Duarte p.15) e a história por ser o antidoto ao modo metafísico de pensar, a historicização enquanto método, o que unifica na história o conteúdo e a forma da filosofia.

A teoria pedagógica em questão tem se apresentado ainda no sentido de buscar os fundamentos histórico-ontológicos para compreender o processo de objetivação e apropriação do gênero humano. Quanto ao processo histórico ontológico Duarte (2013) afirma que:

“O homem é antes de tudo um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica. De forma alguma pretendo argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizam de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da prioridade ontológica da relação entre natureza e sociedade deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra: o salto da história da natureza orgânica para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica” (p.26)

Entende-se o processo de objetivação como a condensação da produção humana ao longo da história, neste sentido cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas (DUARTE, 2013).

A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 2013, p.30). A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade.

A pedagogia histórico-crítica apresenta-se deste modo enquanto possibilidade concreta para a educação escolar, uma teoria pedagógica de base socialista que busca a socialização do conhecimento mais elaborado para elevação do nível de consciência da humanidade.

Consideramos que esta teoria que busca apresentar a formação humana dentro da perspectiva histórico-ontológica, aponta ainda a necessidade da apropriação por todos os indivíduos do gênero humano da cultura universal, como elemento não de contraposição, mas de fortalecimento de cada particularidade cultural, e superadas as diferenças entre o saber popular e o erudito, a humanidade apresente o mesmo grau de apropriação em relação ao que tem sido produzido historicamente. De certo esta pedagogia deve causar estranhamento, dúvidas e enfrentar resistências frente ao capital, mas este é um papel que também lhe cabe enquanto teoria pedagógica contra hegemônica, dito isto, sua contribuição nos parece evidente.

1.4.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O APRENDER A APRENDER: uma crítica a concepção do espontaneísmo na educação infantil.

“O desenvolvimento infantil tem sido objeto de diferentes análises e interpretações nas diversas abordagens da psicologia ao longo da história dessa ciência” (PASQUALINI, 2009, p.32).

Para Elkonin *apud* Pasqualini (2009) é possível identificar consensos a despeito deste desenvolvimento, um deles é o viés naturalista. Tal proposição está atrelada à compreensão da criança enquanto sujeito isolado, dentro desta concepção o processo de desenvolvimento da criança não passa de uma adaptação as condições de vida estabelecidas por processo natural.

A naturalização do fenômeno psicológico, traz a ideia de características social e historicamente construídas através das relações sociais e do próprio desenvolvimento da humanidade teriam caráter meramente natural.

O processo de naturalização do desenvolvimento humano contido nas ideias supracitadas, apresentam nuance similar a de teorias pedagógicas na atualidade, as pedagogias do aprender a aprender e aprender a fazer , repercutem uma ideia de naturalização do desenvolvimento infantil, no qual as crianças aprendem de forma espontânea e sem uma mediação através do professor e do ambiente social educativo do qual fazem parte.

Desta forma, “As fases do desenvolvimento são, assim, concebidas como partes de um “ciclo vital” universal e idêntico para todos os homens” (PASQUALINI, 2009 p.32).

Quando consideramos a aprendizagem na educação infantil enquanto um processo natural e espontâneo, afirmamos que este processo ocorre de maneira idêntica e universal para todos os homens (PASQUALINI, 2009). Neste sentido, o desenvolvimento infantil percorreria um caminho natural e espontâneo, não considerando questões de ordem social e histórica dentro deste desenvolvimento.

Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin precursores da psicologia Histórico-cultural afastam-se do pensamento naturalista, entendendo que o desenvolvimento infantil não parte de meros processos naturais, não são fixos e de ordem universal, este desenvolvimento parte de construções humanas e sociais.

“Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004 p.65-66).

Assim sendo, “a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil mas o historicamente infantil (...)” (VIGOTSKI APUD PASQUALINI 2009, P.33). Destarte, o desenvolvimento das funções psíquicas está relacionado ao meio social, cultural e a concepção mundo predominante, ou seja, uma criança da pré história não apresenta o mesmo desenvolvimento psíquico de uma criança na sociedade contemporânea.

Superada a visão biológica acerca do desenvolvimento infantil, elucidamos que no processo de desenvolvimento psíquico da criança o biológico é subordinado ao cultural, sendo este responsável por novos níveis no sistema de comportamento humano, as funções psíquicas superiores.

As funções psicológicas superiores fazem parte do processo de humanização, distanciamento e superação das limitações colocadas pelo desenvolvimento biológico, as funções psíquicas superiores diferenciam os homens dos animais, pois a ela cabe o desenvolvimento de questões tipicamente humanas, dentre as quais podemos destacar: a abstração, planejamento, memória lógica, entre outras funções, que possibilitam traçar o caminho para compreender o desenvolvimento da personalidade da criança entre outras qualidades humanas (FACCI e TULESKI, 2006).

Vigotski diferencia então as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores, a primeira comum a homens e animais, possui características como atenção e memória involuntária e a segunda têm gênese fundamentalmente cultural, que corresponde a características como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato e outras supracitadas. Para o autor não há uma dicotomia entre as funções psíquicas elementares e superiores, entretanto a primeira é subordinada a segunda (PASQUALINI, 2009).

A criança apresenta uma vida psíquica individual assim que começa o período pós natal, quando ocorre a separação do organismo do bebê ao da mãe. Dentro deste desenvolvimento nota-se que os aspectos sociais estão incutidos na formação do bebê do final do primeiro mês ao início terceiro mês de vida. Vigotski denomina esta etapa enquanto “primeiro ano”, verifica-se a transformação no estado psíquico e social da criança relativas as mudanças no ciclo do sono e alimentação, é neste momento que a criança apresenta as primeiras reações denominadas como sociais, como o sorriso e as reações a voz humana. A sociabilidade do bebê é mediada nesta etapa da vida pelo adulto, no primeiro ano a criança apresenta três estágios de sociabilidade: períodos de passividade, de interesse receptivo e interesse ativo, passando gradualmente de estado de passividade à atividade (VIGOTSKI APUD PASQUALINI, 2009).

Durante toda sua vida, a criança passa por um processo de desenvolvimento que culmina em um novo desenvolvimento, na crise do primeiro ano há o desenvolvimento da linguagem autônoma infantil Este é um período de caráter transitório, a linguagem autônoma infantil não coincide com a linguagem adulta, não apresenta, portanto, coesão e atribuição de um significado. Neste momento peculiar da vida da criança uma palavra pode significar um conjunto de coisas que os adultos significam de formas diferentes, assim, a comunicação com as crianças só é possível em situações concretas, pois a atribuição de significado as palavras é situacional (VIGOTSKI apud PASQUALINI, 2009).

Após a formação da linguagem surge a crise dos três anos, caracterizada por um conjunto de sintomas, classificados em: negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação. Esta etapa centra-se no eu da criança, é uma fase egocêntrica e importante para o estímulo da independência e autonomia da criança.

Logo depois da crise dos três anos surge a fase pré escolar, depois desta a crise dos sete anos, segundo Vigotski apud Pasqualini (2009) a crise dos sete anos é caracterizada pela perda da espontaneidade infantil, segundo o autor a criança pré escolar é espontânea por não conseguir afastar o interior do exterior.

A constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. As formas superiores de comportamento formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade (FACCI, 2004 p.66).

Nestes períodos da criança, tanto a linguagem quanto os demais elementos pertencentes a cultura humana tem papel imprescindível no seu desenvolvimento, percebemos que a mediação que é feita não apenas dentro da relação do adulto com a criança, mas os objetos e outros elementos, permitem a criança conhecer o mundo, sua cultura e história, e são estes elementos que permitiram em certa medida o avanço de consciência da criança.

Este fato é importante para compreendermos que a espontaneidade faz parte do processo de desenvolvimento da criança, mas não se dá através do espontaneísmo, a criança tem relação direta com o mundo da cultura e é a partir deste movimento que ela cria e recria seu papel no mundo.

É no decurso das suas atividades que o homem cristaliza seus conhecimentos através de produtos de cunho material, intelectual e ideal, o que desenvolve as aptidões humanas. O processo de objetivação potencializa o desenvolvimento das gerações futuras, pois esta interage com as objetivações produzidas, mediada pelo conhecimento das gerações precedentes, através de instrumentos físicos e simbólicos os homens potencializam suas ações materiais e psicológicas.

Os signos e sistemas simbólicos são ferramentas psicológicas que ao longo do desenvolvimento da criança substitui objetos e como estruturas complexas compõem atividades mentais, as abstrações do mundo real acontecem no plano do pensamento, não são fruto do pensamento, mas com o desenvolvimento se transporta ao pensamento e pode ser modificada e trazido ao plano concreto novamente.

“Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar signos que substituem os objetos do mundo real. São desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam tais signos em estruturas complexas e articuladas. As ferramentas psicológicas estão na gênese e na estrutura das atividades mentais e, portanto, no desenvolvimento de conteúdos e formas de pensamento”. (SFORNI, 2008 p.3)

Importante frisar tais questões acerca do desenvolvimento infantil para dissociarmos este de um caráter espontaneísta, as teorias que tratam o desenvolvimento da criança de forma predominantemente espontânea, como é o caso dos arcabouços construtivistas dos quais o lema do aprender a aprender e aprender a fazer fazem parte, colocam a criança da educação

infantil enquanto ser que não precisa ser educado nesta fase da vida, pois esse desenvolvimento dar-se-á de uma maneira espontânea.

Para Duarte (2011) há posicionamentos valorativos contidos nesses lemas educacionais que alinham-se a uma perspectiva de desescolarização.

Entre estes posicionamentos valorativos incutidos no lema do aprender a aprender podemos destacar 1) que as aprendizagens realizadas individualmente, sem interferência de outros indivíduos é mais desejável e contribui com o aumento da autonomia; 2) É mais importante que o indivíduo desenvolva novos meios de elaboração e construção do conhecimento do que aprender aquilo que já foi descoberto e elaborado por outros seres humanos e 3) a atividade do aluno só é verdadeiramente educativa quando parte de seus interesses e necessidades (DUARTE, 2011).

Os valores contidos nesse ideário educacional são preocupantes à medida que desconsidera o processo contido dentro do ato educacional que permite a formação e elevação do gênero humano a outro patamar de desenvolvimento.

Ao tratar a atividade individual mais relevante e impulsionadora de autonomia desconsideramos o importante papel que o professor apresenta nos processos educacionais e consideramos a autonomia enquanto categoria natural. Consideramos que a autonomia só é possível a partir do acúmulo de cultura pelos indivíduos, portanto, quanto mais acesso ao conhecimento mais autonomia o indivíduo adquire.

O segundo posicionamento valorativo nos levaria a não existência do gênero humano em seu grau de desenvolvimento atual, uma vez que, a produção do conhecimento deve ser dada de uma nova maneira e deve ser única, desconsideramos o processo de construção adquirido pela humanidade e a superação por incorporação contida neste processo.

Por fim, o terceiro posicionamento valorativo distancia o aluno da escolarização, pois se as atividades educativas partem apenas do interesse dos alunos, a escola deve adequar-se a demandas que podem ou não apresentar cunho educativo, além disso, é preciso estabelecer critérios a respeito dos conhecimentos que serão disponibilizados aos alunos, em especial aos alunos da educação infantil.

Não há oposição a construção da autonomia dos alunos, mas compreendemos que este processo dar-se-á a partir de um acesso democrático ao conhecimento e este conhecimento precisa ter critérios definidos, que ressaltem os aspectos filosóficos, estéticos, culturais e de outra ordem na formação humana dos indivíduos.

Assim, consideramos que os ideários construtivistas e os lemas dos quais está impregnado são um desserviço ao ensino das crianças da educação infantil, levando-as a um não desenvolvimento omnilateral.

O jogo e a educação infantil: apontamentos sobre a atividade guia da criança.

Estudar o desenvolvimento psíquico da criança em uma perspectiva histórico-cultural, permite inferir que tal processo se caracteriza por mudanças qualitativas, a qualidade não se trata de uma mudança de grau, do menos para o mais, mas uma mudança em relação a criança com o mundo, o funcionamento do psiquismo infantil muda a cada período de desenvolvimento. (Pasqualini, 2013)

As mudanças qualitativas do psiquismo infantil relacionam-se desta forma ao mundo da cultura, as atividades as quais a criança terá acesso, ao longo de seu percurso histórico e social, as vivências proporcionadas pelos adultos. Para Pasqualini (2013, p.75) “quando nasce um bebê, temos ali um candidato à humanização, um ser hominizado da espécie homo sapiens”. Neste sentido, é possível afirmar que a humanização é um processo que se dará mediante a intervenção da criança com a apropriação da cultura humana que serão ou não garantidas pelos adultos (pais, mães, professores, etc) e á vida em sociedade.

Para Leontiev e Elkonin na periodização infantil cada estágio do desenvolvimento infantil é regido por uma atividade principal, tal atividade não é caracterizada como principal pelo tempo que ocupa na vida da criança no período, mas caracteriza-se desta forma aquela atividade que em seu interior provoca mudanças nos processos psíquicos, dando-lhe formas ou causando mudanças nos traços psicológicos da criança em determinado estágio. (PASQUALINI, 2009)

A atividade é o elo que liga o sujeito ao mundo, constitui-se como categoria nodal para a explicação do psiquismo (PASQUALINI, 2013 p.76-77)

A atividade guia estabelece uma relação ativa da criança com o mundo e neste movimento o psiquismo vai se transformando ao longo da vida, as atividades tem papel decisivo no desenvolvimento psicológico da criança e na construção de sua personalidade.

Em cada etapa da vida da criança a atividade guia dominante reorganiza os processos psíquicos, e dela surgem novos tipos de atividade, a atividade dominante é a “principal responsável pelas mudanças psicológicas que caracterizam o período” de desenvolvimento (Pasqualini, 2013 p.77)

A atividade principal da infância é a brincadeira, mais especificamente os jogos de papéis na idade pré- escolar.

Segundo Pasqualini (2013, p. 88) “O brincar de faz de conta é com grande frequência pensado como algo natural da criança, como uma expressão de sua suposta natureza imaginativa. Costuma-se pensar que a criança tem muita imaginação, e por essa razão gosta tanto de brincar”. No entanto, não é a imaginação a causa da brincadeira, mas a brincadeira enquanto atividade guia, por sua estrutura e finalidade é que demanda a criação de situações imaginárias.

As brincadeiras de papéis características deste período (idade pré- escolar) são resultado de uma contradição, de um lado a necessidade da criança de experimentar o mundo adulto, de outro a impossibilidade e os limites de tal fato se realizar na concretude, assim, a brincadeira media o processo em questão e o lúdico entra em cena.

“O que caracteriza a atividade lúdica é o fato de que seu foco não está no resultado da ação, mas na ação em si mesma, não no produto, mas no próprio processo. Por isso dizemos que ela é uma atividade não produtiva: ela não visa um produto” (Leontiev apud Pasqualini, 2013 p.88).

Importante ressaltar que não é produtiva do ponto de vista material, por outro lado, a brincadeira de papéis como principal atividade guia da criança e responsável pelo desenvolvimento do período pré- escolar apresenta um produto importante, o desenvolvimento do psiquismo da criança, que não é um produto material, é um produto intelectual, imaterial, mas que ganha vida ao fazer parte do acúmulo desta criança com o mundo da cultura e o mundo humano.

Assim sendo, a brincadeira apresenta um conteúdo, a reprodução das atividades sociais dos adultos e as relações reais que se estabelecem entre eles (Pasqualini, 2013 p.88-89). Ainda dentro deste raciocínio, Pasqualini ressalta que:

“A brincadeira é a atividade na qual a criança parece tão livre! Essa liberdade é, na verdade, muito relativa, por que ela está aprendendo a subordinar a própria conduta, Por isso podemos pensar que o jogo é uma “oficina” de autodomínio e conduta para a criança” (PAQUALINI, 2013 p.89)

O autodomínio da conduta faz-se necessário para a fase a seguir, a atividade de estudo.

1.5.1 O construtivismo e o pós-modernismo a serviço do capital

As ideologias neoliberais tem cercado o campo educacional. Deste modo, trazem para dentro da escola “teorias pedagógicas” que fortalecem a consolidação de um projeto para o

capital. Tal projeto esvazia os conteúdos de uma lógica dita de “autonomia”, faz as teorias construtivistas do “aprender a aprender” e tecnicistas do “aprender a fazer” mostrarem-se como modelo possível dentro do contexto educacional, sugerindo uma “autonomia” do aluno, que na verdade é um desserviço ao pensamento crítico.

Neste momento é pertinente travar o debate: teorias pedagógicas ou concepções “pedagógicas”? Alertamos que para ser pedagógica a proposta educacional precisa ter enquanto finalidade educar, a educação tem como finalidade a formação humana. O que leva a prisma de questionamento outro problema: as teorias pós-modernas podem até ser pedagógicas ao apontar um modelo de formação, no entanto é preciso esclarecer de forma contundente que este modelo visa a manutenção do status *quo* e em momento algum pretende fazer um movimento de apropriação e objetivação daquilo que foi construído pelo gênero humano ou, se o faz, não é na totalidade, mas em recortes bem estabelecidos.

O posicionamento aqui defendido opõe-se neste sentido de que as ditas “teorias” construtivistas e pós-modernas possam assim ser classificadas. Cabe esclarecer que esta discussão precisa ser ampliada e debatida entre os intelectuais críticos - nossos pares - para que coletivamente possa-se dar as respostas necessárias a esse questionamento com rigor e longe de possíveis equívocos que possam ocorrer durante o processo de elaboração do debate.

Assim é considerado problemático estabelecer o construtivismo ou o pós-modernismo enquanto teorias pedagógicas. Muito pelo contrário, como Marcondes (2012) esclarece, está atualmente acontecendo a celebração do fim da teoria, e isto ocorre inserido na difusão destes arcabouços ideológicos.

As teorias ou uma teoria científica apresenta um grau de exatidão, não parte do empírico e nem é mera especulação. Bottomore (2012) ao discorrer sobre o arcabouço teórico do conhecimento utiliza dois conceitos indubitáveis para compreender o que é uma teoria: cientificidade e historicidade. Bottomore discute sobre tal questão de forma mais complexa e completa. Detendo-se a estes aspectos, uma teoria parte da historicidade, pois é parte fulcral para o processo de cientificidade, está situado na história e a partir do conhecimento de um determinado objeto é viável sair do empírico e ascender ao científico, uma teoria, portanto, é um estudo rigoroso e apesar de não considerarmos uma teoria neutra, ela também não é concebida de qualquer maneira, interligada à uma concepção pedagógica, está engatada ao ato educativo, apresenta uma metodologia para o ensinar.⁷

⁷ Ver mais sobre teoria do conhecimento em: Bottomore, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Editora: Zahar, 2012

Consideramos, neste sentido que uma teoria pedagógica necessita de um caráter histórico para se constituir enquanto tal. Precisa, assim, estar atrelada a uma concepção crítica. Concomitantemente, se uma concepção pedagógica está interligada a uma perspectiva distante da escolarização, distancia-se de um caráter científico, logo é considerada enquanto concepção, de outra forma, está voltada a um ideal mas não considerada enquanto teoria.

Nas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, destacando-se o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. (DUARTE, 2010).

Rosler (2000) ao discorrer acerca do construtivismo pontua que esta corrente “pedagógica” foi tomada como modismo, categorizando o modismo enquanto uma forma alienada de orientação para o futuro. Para o autor:

“A orientação para o futuro aliena-se e transforma-se em moda, na necessidade de não ficarmos atrasados em relação aquilo que esteja na moda, ao que existe de novo na nossa sociedade. Portanto, a moda e os modismos são sempre e necessariamente fenômenos de alienação. Em outras palavras, um olhar alienado para aquilo que se apresenta como o que há de novo na sociedade.” (ROSSLER, 2000, p. 6)

O construtivismo faz parte deste bojo de “novos” ideários educacionais e a partir da segunda metade da década de 1980 ganha significativa adesão dos educadores e demais estudiosos da área, tendo uma repercussão que perdura até a atualidade (ROSSLER, 2000).

“Se o mundo virou do avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta” afirma Maria Célia Marcondes de Moraes ao ponderar acerca do recuo da teoria. De fato o modelo das atuais bases estruturais apontam uma exploração cada vez maior do trabalhador, o desemprego estrutural é crescente, existe um maior índice de miséria etc. a educação enquanto parte do mundo da cultura e parte da construção do homem, ao colidir, ir de encontro ao modo de produção, apresenta traços do atual modelo

A reestruturação socioeconômica e a elevação do grau de competitividade que ampliou a demanda por conhecimento, informação etc., assim como buscou a adaptação para o mercado de trabalho, colocou em “desuso a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais. O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos” (MORAES, 2003, p.152), a educação passa a ser estratégia utilizada para fazer face as mudanças e adequações

do novo modelo pretendido, e a retração da teoria acontece intrínseca às concepções encontradas também no pós-modernismo.

Estes modelos surgem como espaço do novo, da criatividade, do relativismo. Saviani (2013) destaca quanto a superação da escola tradicional que “Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando-se mecânico e vazios de sentido os conteúdos que transmitia”. Entretanto, como igualmente explana a autora: “A partir daí a escola nova tendeu a classificar toda transmissão e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade”.

Abriu-se espaço para o criativo. A crítica foi feita, mas a reprodução continua dentro do espaço escolar. Segundo Saviani (2008), o crítico-reprodutivismo não apresentou uma alternativa, uma orientação pedagógica para a prática educativa.

Nestas concepções de desescolarização, o pós-modernismo similarmente tem assumido papel central. Para os pós-modernos, em sendo inescusável citar um exemplo claro, a cultura universal é um projeto conservador, autoritário e etnocêntrico, postulando o relativismo cultural como possibilidade dentro da educação escolar e neste sentido desconsideram a possibilidade de uma riqueza material e intelectual de todo gênero humano (DUARTE, 2006).

De fato, as relações ideológicas entre o construtivismo e pós-modernismo são inegáveis, estes modelos educacionais estão dentro do mesmo universo ideológico, não fazendo diferença caracterizar o pensamento do autor enquanto construtivista ou pós-moderno.

Segundo Duarte (2000) “O pós-modernismo é útil à classe dominante do capitalismo contemporâneo que não deseja ver a verdade revelada aos olhos das classes dominadas. O pós-modernismo é útil aos defensores do projeto político e econômico neoliberal”. (DUARTE, 2000, p.88-89)

Já o ideário construtivista difunde-se sobre a lógica do “aprender a aprender”. Duarte (2008), ao analisar e criticar a apropriação neoliberal da teoria vigotskiana - que foi erroneamente colocada no base das teorias do “aprender a aprender” -, faz referência a dois documentos, um de orientação internacional à educação em âmbito mundial da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e um referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao fazer a análise dos documentos em questão encontramos enquanto direcionamentos das teorias do “aprender a aprender”, a ideia de que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, das quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE,

2008, p.7) ainda nesta perspectiva o construtivista espanhol César Coll apresenta o “aprender a aprender” como

“[...] a finalidade última da educação em uma perspectiva construtivista: Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL *apud* DUARTE, 2008, p.7)

As tendências construtivistas e o pós-modernismo ao tratar da educação escolar têm “tendência de secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que liga-se à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2013, p. 85)

Tanto pós-modernismo quanto o construtivismo apresentam uma postura relativista e subjetiva em suas análises. Assim, ambas as tendências apresentam-se a serviço do capital. Ao secundarizar o papel da escola, desqualificam a importância do ato educativo e do professor enquanto mediador deste processo. Consequentemente apresentar uma teoria pedagógica em perspectiva contra hegemônica é necessário e caracteriza uma contribuição política para a construção da educação escolar comprometida, de qualidade, socialmente referenciada.

1.6.1 Educação infantil, o modelo neoliberal de educação e a pedagogia histórico crítica

Na educação infantil, as concepções pedagógicas atreladas aos ideários pós-modernos e construtivistas também têm local definido, a pedagogia da infância e a sociologia da infância também são vertentes da concepção neoliberal de educação.

A Sociologia da infância é uma vertente crescente no Brasil. Está arrolada a uma concepção da criança enquanto pleno construtor do seu processo de socialização e ser social no mundo. Surge, em contrapartida, a visão durkheimiana que por um longo período teve influência sobre os pensamentos em relação a criança. A visão durkheimiana estabelece a “imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, ‘mudas’, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto” (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010 p. 42).

Neste sentido a sociologia da infância vai de encontro com a visão durkheimiana, estabelecendo total autonomia da criança no seu processo de construção.

Tem de se tecer críticas em relação a estas concepções pedagógicas, pois o viés antiescolar é velado. Na introdução deste estudo foi discutido o que entende-se como

autonomia e liberdade, compreendendo que estas estão distantes de uma visão simplória que separa as crianças dos conteúdos e da intervenção do professor.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, não é tão difundida quanto as pedagogias construtivistas e pós-modernas. Pondera-se neste sentido que a pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia contra-hegemônica do modelo neoliberal de educação.

Em conformidade com a pedagogia histórico-crítica, “parte-se do pressuposto de que a transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados e preservados pela prática social da humanidade, se impõe como função central da educação escolar” (MARTINS, 2013 p.117)

De fato, levando em consideração os ideários presentes no cenário atual, acarretam-se dúvidas e incertezas no que tange não somente a função da escola, mas a organização do trabalho pedagógico e a materialização das aulas dentro do ambiente escolar da EI. Faltam parâmetros, objetivos e conteúdos para balizar o trabalho desempenhado em sala de aula, isto ocorre pela falta de fundamentos teóricos sólidas que orientem o trato com o conhecimento.

No que tange a educação da infância, frise-se as ideias de Lombardi (2013) de que aos educadores comunistas cabe uma tripla tarefa que consiste em empreender uma radical e profunda crítica a educação burguesa, organizar uma educação crítica aos trabalhadores e uma formação política para a luta revolucionária. Segundo o autor, isto será possível a partir do momento que os educadores tenham acesso a uma formação numa perspectiva histórica e crítica, o que significa empreender uma educação marxista. Não cabe a nós neste momento tratar da questão da formação de professores, em que pese, estar atrelada diretamente a discussão acerca das teorias pedagógicas. A formação sem dúvidas é fator preponderante para entender-se a questão do trato com o conhecimento dentro da educação básica, afinal os professores que lá atuam passaram por um modelo de formação que, como destacado anteriormente, está longe das concepções tratadas nesta pesquisa, e que apontam e balizam o ensino dentro da educação básica, uma formação hegemônica, burguesa, mantenedora da ordem que rege o mundo capitalista de produção.

A defesa da educação formal na educação infantil articula-se às concepções ético e políticas. Aproximar as crianças pequenas dos conteúdos, conceitos, organizar o trabalho pedagógico e suscitar aproximações condizentes com o nível das crianças é distanciar concepções esvaziadas do seio da educação escolar.

Assim como Duarte (2016) frisa “Defendo a tese de que na perspectiva da pedagogia histórico-crítica por um lado a educação é um meio para a revolução socialista e, por outro, a

revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo”, esta ideia deve ser levada em consideração.

A pedagogia histórico-crítica entende que “O papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista histórica e dialética” (DUARTE, 2016 p. 94-95)

Portanto, ficam explicitadas duas vertentes para o ensino da educação infantil, uma que está envolta ao processo neoliberal, e outra que explicita a importância do ensino desde a mais tenra idade, a segunda é a opção a qual este estudo associa-se.

Os conteúdos no ensino da educação infantil

Por que ensinar na educação infantil? Por que inserir conteúdos na educação infantil? Não seria essa uma etapa para brincar ou explorar, conhecer por si mesmo e abrir espaço para a imaginação da criança?

Já destacamos a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, no entanto, entendemos que as brincadeiras precisam de um contexto para acontecer, inserir a criança dentro de um ambiente social educativo caracteriza-se como espaço de grande importância para seu desenvolvimento, afetivo, emocional, intelectual, etc.

A importância dos conteúdos parte do distanciamento do conhecimento tácito, pessoal, subjetivo, assim faz-se necessário na educação escolar desde a mais tenra idade desvincular-se do senso comum.

Retomando mais uma vez a discussão já realizada na introdução de nosso trabalho, fora delineado que a imaginação e a criatividade não surgem do nada ou do abstrato, surge do concreto e de inúmeras elaborações que já fazem parte da construção humana. O lúdico de fato faz parte desta etapa da vida da criança, mas em igual medida os conteúdos ministrados nas brincadeiras e fora delas, quando nos reportamos ao conhecimento escolar, contribuem para a formação da criança enquanto sujeito histórico.

Os discursos cristalizados e fetichizados sobre a prática pedagógica e as relações de ensino aprendizagem recaem sobre alguns clichês educacionais comuns, um desses refere-se a maturação e desenvolvimento da aprendizagem, sendo comum a psicólogos, professores e pesquisadores dizer que o aluno não aprende porque é imaturo, hipótese utilizada para respaldar o fracasso escolar de determinados alunos (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013).

Neste sentido, existiriam alunos que com a maturidade não desenvolvida precisariam esperar para aprender, e esta seria a estratégia pedagógica mais adequada, pois uma criança

que ainda não desenvolveu sua maturidade ou maturação não está pronta para aprender, principalmente os conteúdos escolares. Tais concepções

“*aparecem* para nós como portadoras de uma verdade quase inquestionável: as crianças que não aprendem determinados conteúdos (particularmente aqueles que são ensinados na escola) não desenvolveram determinadas qualidades psicológicas. Assim, um aluno que não é capaz de manter sua atenção ao realizar uma tarefa relativamente prolongada não desenvolveu, ainda, a sua atenção voluntária. Entretanto, essa “verdade quase inquestionável” é uma verdade apenas no nível da aparência. Trata-se de uma conclusão a partir da observação da realidade que nos é apresentada imediatamente. Avalia-se que o estudante não consegue aprender determinado conteúdo e sabe-se que tal conteúdo se relaciona a uma determinada função psíquica, logo, conclui-se que essa função não amadureceu e que essa seria a causa de seu fracasso escolar.” (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013 p.416).

Acerca da problemática é importante considerar que a relação da aprendizagem com as funções psíquicas não é captada de imediato, o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento não sendo biológico e natural apresenta uma série de demandas que necessitam ser avaliadas. Neste sentido,

“Entendemos que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque nos remete às questões relacionadas a *o que* ensinar (os conteúdos), *como* ensinar (o modo de organizar o ensino) e *porque* ensinar (a finalidade da educação escolar)” (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013, p417).

A problemática apresentada é uma pauta séria principalmente no que tange a educação infantil, em que os conteúdos deixam de ser socializados porque a criança ainda não estaria preparada, ou não apresentaria maturidade suficiente para ser apresentada aos conteúdos elaborados, assim, a criança acaba sendo distanciada de elementos pertencentes ao mundo da cultura, e deixa de ser estimulada em suas potencialidades.

Neste sentido, Duarte (2016) afirma que a crítica que a pedagogia histórico-crítica recebe ao ser adjetivada de “conteudista” não encontra apoio no processo social e histórico de desenvolvimento da cultura, pois a escola é o espaço em que reside a tarefa de fazer com que os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Desta forma, os conteúdos são “atividade humana historicamente produzida e condensada na forma de conhecimentos”.

Se tomamos isto enquanto perspectiva, desde a mais tenra idade os conteúdos devem fazer parte do processo formativo dentro da escola, e o próprio processo de criatividade, imaginação e emancipação da criança está ligado ao processo de apropriação dos conteúdos sistematizados.

É passível de concordância, portanto, que “o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido a vida pelo trabalho educativo”. (DUARTE, 2016 p.49)

Um dos grandes questionamentos talvez nem esteja relacionado aos conteúdos, mas reside em acreditar que estes são produtos “prontos e acabados”, isto, conseqüentemente, faria com que o processo educativo das crianças de 0-5 (zero a cinco) anos não fossem mais do que meras reproduções. Contudo, vislumbrando-se por outro viés, este tal produto, síntese de processos, é atividade humana objetivada, atividade condensada como dito anteriormente, e é desta forma que este “trabalho morto, volta a vida ao ser incorporado como meio de novas atividades” (DUARTE, 2016 p.53).

Infere-se com esta breve discussão acerca dos conteúdos que estes precisam ser trabalhados desde a mais tenra idade. Uma vez que colaboram com o processo formativo proveniente da educação infantil até os demais níveis de ensino, os conteúdos são responsáveis pela sistematização do ato educativo, dão direcionamento à formação e constituem conseqüentemente elemento importante da matriz educativa.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A metodologia da pesquisa traça o caminho a ser percorrido no processo de investigação dos fenômenos, desta forma, Minayo (2000) aponta que a metodologia é abrangente e concomitante. Considerada de forma abrangente permite a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer, consente a apresentação de métodos, técnicas e instrumentos da pesquisa e permite que o pesquisador tenha o que a autora chama de “criatividade do pesquisador”, ou seja, o espaço em que se tem o alvedrio de fazer indagações/reflexões a respeito do que está sendo pesquisado.

Busca-se, portanto, não perder de vista a discussão acerca da concepção de educação e sociedade que almejamos, a formação de professores atrelada à construção da qualidade da educação pública, levando-se em conta as implicações da perspectiva neoliberal em andamento.

Para que os objetivos possam ser alcançados, o rigor científico se faz necessário. O método e os procedimentos metodológicos não podem ser colocados no plano secundário, é preciso que se reconheça que os mesmos são elementos essenciais que possibilitam a análise da realidade social em sua complexa dinâmica. A crença na ciência como um processo de intervenção na realidade que exige saber onde estamos, para onde queremos ir e como

faremos para chegar, mostra que toda análise da realidade pressupõe um percurso metodológico para desenvolvê-la. Neste processo, estará presente o modelo conceitual que orientará o olhar investigativo no campo social, ressaltando-se com isso que todo processo metodológico não deverá dissociar-se de um tipo de abordagem (SERRANO,1994).

CHIZZOTTI (2006) aponta que:

“O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações”

Demarcamos anteriormente o método ao qual a pesquisa vincula-se, que se articula a um projeto histórico para além do capital, desta forma, temos total acordo com Freitas (1987, p.122) quando este destaca que “[...] entendeu-se por projeto-histórico a delimitação do tipo de sociedade que se quer criar [...]”.

Para efeito desse estudo utilizaremos a pesquisa quanti-qualitativa a partir da compreensão de Minayo (2000) segundo a qual são aquelas metodologias possíveis de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, as relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (p. 10).

Para coleta dos dados, utilizaremos inicialmente a análise documental. No que concerne a análise documental, relatório de gestão da SEMEC e demais documentos que versem sobre a educação infantil, a análise documental consiste na “identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes”(SEVERINO, 2007,p.124). Assim, ressaltamos que:

“[...] um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se é claro nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair de recursos áudio visuais e (...) em todo vestígio deixado pelo homem.” (DIONNE e LAVILLE, 1999, p.166).

Como instrumento de coleta de dados utilizaremos ainda a entrevista semiestruturada. Segundo Negrine (2010, p.75) “A entrevista diz respeito à prestação de informações ou de opiniões sobre determinada temática”, a entrevista semiestruturada consiste em um instrumento previamente elaborado para obtenção de questões concretas, mas permite realizar explorações não previstas e dá liberdade para o entrevistado dialogar sobre o tema e explorar aspectos relevantes para a pesquisa.

Para análise do material, utilizaremos a análise de conteúdo, que pra Triviños (1987, p.161) pode ser realizado da seguinte forma: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização) e interpretação referencial (tratamento e reflexão).

Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos, partimos do princípio que esta deva ser compromissada, e por isso deva considerar os cuidados éticos com os sujeitos da pesquisa, nesse sentido utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) respeitando a confidencialidade e a privacidade, além da proteção da imagem e nomes. Portanto, nesse estudo buscamos não utilizar informações que possam acarretar prejuízos aos sujeitos da pesquisa.

Ao que refere-se a delimitação do universo da pesquisa, esta seguiu os seguintes critérios: 2) Análise das diretrizes da SEMEC para formação dos professores da Educação Infantil 3) Análise das diretrizes da SEMEC para o ensino na Educação Infantil 4) Entrevista com os Professores (as) das Unidades de Educação Infantil, tendo como referência pelo menos um professor (a) por distrito para construção de nossas análises.⁸

⁸ Na dissertação em questão apenas 5 (cinco) distritos foram contemplados na análise de dados: DAGUA, DAENT, DABEL, DASAC e DAOUT. Isto ocorreu pela dificuldade de acessar os documentos da SEMEC, e entrevistas com os professores que fazem parte da RMEB.

2. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os debates acerca da educação infantil ainda são recentes, e uma abordagem histórica nos permite avançar em relação aos problemas existentes, muitos deles já presentes na gênese da educação para a infância e situá-los dentro da realidade educacional que constitui a presente pesquisa.

2.1.1 Breve histórico da Educação Infantil

Kuhlmann (1998) afirma que a escolarização das crianças pequenas, em sua constituição, envolveu um debate fortemente associado à estrutura social. Neste sentido, a escolarização das crianças pequenas esteve ligada a outros fatos sociais dentre os quais podemos citar a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas transformações sociais da infância, etc. Para Andrade (2010) a história das instituições da educação infantil não pode ser dissociadas da história da sociedade e da família, e em sua gênese foi marcada por distintas concepções sobre a infância. Deste modo, a autora afirma que

A origem das instituições de atendimento à infância, na Europa, do início até a metade do século XIX, foi marcada por distintas ideias de infância, modelos de organização dos lugares e opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições. O desenvolvimento dessas instituições esteve atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e industrial e ao agravamento das condições de vida de um contingente de pessoas, dentre elas mulheres e crianças. Assim, podemos afirmar que a história das instituições de educação infantil não pode ser compreendida ausente da história da sociedade e da família. (ANDRADE,2010 p.127)

Kuhlmann (2000) relata que Froebel, fundador do jardim de infância na Alemanha, escreveu sobre a educação desde a mais tenra idade, sugerindo cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês, entretanto o jardim de infância não foi pensado para essas crianças. Sua estrutura esteve associada a outras questões de ordem social.

“Além da importância e da ênfase atribuída ao papel materno na educação dos bebês, também é preciso considerar que naquela época ainda era quase inevitável atender os menores sem as alarmantes conseqüências dos altos índices de doenças e de mortalidade. Criada na França em 1844, é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna

e internacionalmente, chegando também ao Brasil.” (KUHLMANN, 2000, p.7)

A história da educação infantil no Brasil recebeu muitas influências da constituição da educação infantil na Europa. Seu surgimento no Brasil deu-se no período do império e está ligado ao processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. No período da República criam-se as primeiras instituições de educação infantil. Segundo Kuhlmann (2000), neste período contamos com “ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país” (p. 8).

As creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte de um “conjunto de instituição modelares de uma sociedade civilizada”, difundidas durante a era do império, a partir de modelos europeus; entretanto estas influências são substituídas pelos modelos trazidos dos Estado Unidos da América. Deste modo, tal modelo começa a ser referência para o ensino das crianças pequenas, assim, os infantes deveriam ser educadas segundo o “espírito americano”. (Kuhlmann, 2000).

Importante situar que os períodos anteriores à década de 1980 também constituíram parte do processo de construção das creches e pré escolas. O final dos anos 1960 e início dos anos 1970 representa um novo ciclo em relação a expansão das creches, com revisão do seu significado. Este ciclo é impulsionado por reivindicações e propostas de movimentos sociais urbanos, com destaque ao movimento feminista (ROSEMBERG, 1984 p.74) .

Os movimentos feministas e movimentos de mulheres⁹, entram em cena para reivindicar creches, pauta até então negligenciada e desconhecida. O primeiro ato público realizado em 1975 na cidade de São Paulo demarcava a importância de mulheres e sociedade civil lutarem. Para resolver os problemas das creches na cidade, outras manifestações começam a eclodir e se expandir dos locais de moradias aos locais de trabalho. (ROSEMBERG, 1984 P. 76).

Segundo Rosemberg (1984), na década de 1980, a expansão das creches estava acontecendo em vários países; portanto, no Brasil não seria diferente. “O número de creches vinha aumentando; no entanto a preocupação era externa às necessidades das crianças que

⁹ Rosemberg (1984) retrata a diferenciação entre o movimento de mulheres e o movimento feminista, apesar de neste momento as pautas serem equivalentes, ou seja, a luta pelas creches e educação de qualidade das crianças, colocar o movimento de mulheres e o movimento feminista no mesmo bojo seria leviano. O movimento de mulheres é um movimento mais amplo que abarca organizações como os clubes de mães pertencente a igreja católica, as associações para todos (associações de amigos de bairros), que divergiam do movimento feminista em relação a algumas pautas em relação as reivindicações sobre as discriminações de gênero, existe aqui uma divergência quanto as concepções do papel da mulher e sua emancipação, luta mais presente no movimento feminista.

frequentariam o espaço, tendo como maior motivação políticas que incentivavam o trabalho materno” (ROSEMBERG, 1984 p.74).

“A reivindicação de creches justificada primordialmente pela necessidade ou vontade da mãe trabalhar fora de casa ocasionou uma problemática à sua consolidação, impregnando a creche de caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, o que restringe as creches a uma parte das famílias e dificulta experiências em relação à trabalho interno e a população usuária deste espaço.” (ROSEMBERG, 1984 p.74)

A afirmação acima revela que desde sua gênese, a creche era um espaço para atender as crianças nos horários em que as mães não pudessem desempenhar essa função; um espaço para o cuidado com as crianças, desvinculado de uma perspectiva educacional. Cabe destacar, entretanto, que a luta pelo direito da infância à educação não deixou de existir, tomando grandes proporções.

Na década de 1980, no Brasil, a existência de creches estava muito distante da sua universalização, o que comprometia até mesmo o debate sobre a sua função, deste modo, a população afastou-se dos movimentos que lutavam pela expansão das creches, um refluxo ao movimento da década de 1960-1970. A visão reduzida, segundo a qual o papel das creches limitava-se ao cuidado materno, interferiu não apenas nos investimentos estruturais, mas na formação dos profissionais que pudessem atuar nesses espaços.

Nesse momento da história da educação infantil, portanto, não havia uma visão nítida a respeito desse nível de ensino, nem uma perspectiva educacional sobre a primeira infância, e as creches eram vistas como uma instituição que desempenhava o que Rosemberg chama de “imagem da mãe provedora”; ou seja, a ideia de que o cuidado e educação das crianças era uma tarefa materna incidiu sobre o processo de difusão das creches e da pré-escola.

2.2.1 Educação Infantil no Estado do Pará.

No Estado do Pará, a educação infantil antes de 1988 era responsabilidade da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA). Em 1988 o município começa a atender a educação infantil, com a implementação do Fundo de valorização e desenvolvimento do ensino fundamental (FUNDEF). Neste período, de passagem da educação infantil das FUNPAPAS, que têm viés assistencialista para à responsabilidade do Estado as matrículas na educação infantil sofreram uma diminuição, sendo priorizado o ensino em nível fundamental.

No período em que a secretaria municipal de educação de Belém se responsabiliza pela educação das crianças em idade pré-escolar, os espaços provisórios/anexos começam a ser utilizados para resolver os problemas relacionados as demandas. Surgem nesse contexto as Unidades de Educação Infantil que ainda existem atualmente, além das Escolas municipais que também oferecem atendimento para educação infantil (SOLIMÕES, 2015)

A Educação infantil em Belém apresenta peculiaridades em relação à diversidade de estruturas adotadas na RMEB para esse fim: Escolas Municipais, Unidades de Educação Infantil (UEI's) e Unidades Pedagógicas (UP's). Conforme será discutido adiante, as questões estruturais interferem diretamente nas condições de trabalho dos professores que executam suas atividades em espaços diferenciados.

A educação infantil na RMEB, segundo o relatório de gestão de 2013 à 2016 apresenta um total de 19.909 crianças atendidas pelas Escolas municipais, UEI's e UP's.

Tabela 1- de Matrícula na Educação Infantil por Etapa 2013-2016

ENSINO	MODALIDADE ENSINO	SÉRIE	Quantitativo de Alunos			
			2013	2014	2015	2016
EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	BERCARIO I	59	61	46	25
		BERCARIO II	269	328	282	379
		MATERNAL I	875	923	1.024	1.331
		MATERNAL II	2.403	2.405	2.801	3.271
	TOTAL CRECHE		3.606	3.717	4.153	5.006
	PRÉ-ESCOLA	JARDIM I	6.714	6.744	6.703	6.883
		JARDIM II	7.578	8.069	8.035	8.020
TOTAL PRÉ ESCOLA		14.292	14.813	14.738	14.903	
Σ EDUCAÇÃO INFANTIL		17.898	18.530	18.891	19.909	

Fonte: INEP-Microdados 2013, 2014, 2015 e 2016-MEC/Inep/Deed-Dados preliminares.

Atualmente o município apresenta oito distritos nos quais estão distribuídas as creches e pré-escolas da Rede municipal de ensino: Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo do Benguí (DABEN), Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT), Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), e Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS).

O município de Belém no ano de 2013 foi “o ente federado com menor capacidade financeira, e que tem respondido pelo maior volume de matrículas em creches e pré-escolas, sendo este o único a ofertar pré-escola em tempo integral no Estado do Pará” (Solimões, 2016 p .92). Como a responsabilidade da educação infantil recai sobre o município, e não sobre o

Estado ou a União, recebe menos recursos para investimentos. Entretanto é a única modalidade de ensino que apresenta-se em tempo integral.

2.3.1 O cuidar e o educar na educação infantil.

Os movimentos de mulheres constituem-se como uma organização importante em relação ao diálogo sobre a responsabilidade dos cuidados com as crianças pequenas, na segunda metade de 1970. Com a difusão dos movimentos e diálogos travados, questões importantes sobre o cuidado com as crianças começam a surgir. A tarefa de educar e cuidar as crianças passa a ser pensada como uma questão para ser dividida entre as mães e os pais, e até mesmo como tarefa coletiva.

Comparativamente ao trabalho doméstico, o cuidado com os filhos começa a ser pensado como um trabalho necessário, portanto boas creches e escolas, além de outras questões básicas, como lavanderias e restaurantes populares começam a emergir como temas de necessidade premente no cenário nacional. Este período é marcado por uma nova perspectiva acerca das creches. Em outras palavras “uma busca por compreender sua estrutura enquanto instituição complexa, que abrange questões sociais, econômicas, políticas e até mesmo psicológicas no que tange ao cuidado com as crianças” (ROSEMBERG, 1984 P.75).

A perspectiva de implantação das creches assume desde sua gênese caráter assistencialista, voltando-se à proteção dos filhos das mulheres da classe trabalhadora. Deste modo, as funções educacionais são estranhas ao funcionamento das poucas instituições existentes, que assumem como principal objetivo manter a saúde física e moral das crianças atendidas no espaço. Neste contexto que permeia a construção histórica da educação infantil, a defesa do caráter educacional das creches corresponde a uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e pré-escolas e dos profissionais dessas instituições (KUHLMANN, 2000).

A disputa dos profissionais girava em torno das condições de trabalho e da própria organização das creches e pré-escolas. Os vínculos das instituições que geriam a educação infantil aos órgãos de serviço social instigavam a polêmica: educação ou assistência? Debate latente na construção da educação para a infância.

O debate apresenta uma polaridade entre o caráter educacional e o caráter assistencialista, como se esses direitos fossem incompatíveis. Os mencionados tópicos levaram a proposição de que as instituições de educação infantil precisam superar suas questões primárias e ascender de um direito às mães e à família para um direito da criança.

Significa dizer que o dever desses espaços não é apenas o de resguardar as crianças enquanto as mães cumprem suas jornadas de trabalho, cabe a eles um processo mais complexo, oferecer conhecimento às crianças que frequentam o espaço, organizar pedagogicamente conteúdos que devem ser ensinados às crianças desta faixa etária.

O binômio cuidar e educar são um assunto recorrente na área da educação infantil. Deste modo:

“[...] a EI vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação” (PASQUALINI E MARTINS, 2008 P.71).

Sua função educacional, destarte, é secundarizada diante da necessidade que o cuidar apresenta. Isto não quer dizer que o cuidado não apresenta uma função educativa, é significativa a compreensão de que o cuidado na educação infantil apresenta possibilidades de desenvolvimento para as crianças de 0-5 anos de idade, na alimentação são desenvolvidos novos paladares, nos cuidados corporais aprende-se a necessidade da higiene, o tratamento respeitoso/afetuoso favorece o desenvolvimento mais seguro da personalidade, etc.

Os especialistas da área da primeira infância começam a avançar em relação à concepção de criança, apresentando uma compreensão mais generalizada no que tange à complementaridade entre cuidado e educação, destaca-se no âmbito teórico e conceitual que a criança é um ser integral, composto de um todo, físico, social, emocional e intelectual (NUNES, CORSINO E DIDONET, 2011 P.13).

Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que cuidar e educar se complementam na medida em que o cuidado com a criança representa uma transmissão de valores, estilo de relacionamento e autoestima, que permite experiências para construir determinada ótica sobre o mundo e de si próprio como indivíduo. Em relação a educação, compreende-se que o ato de educar é um ato de cuidado, um olhar de bem-estar completo da criança requer seu desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual de forma completa.

Concordamos com os autores que o cuidar e o educar se complementam dentro da educação infantil. No entanto, é evidente que o cuidar apresentou e continua apresentando um espaço de destaque dentro das creches e pré-escolas, tornando o ensino ato secundário, pois se a educação e o ato educativo não apresentam espaço como um elemento vital dentro da educação infantil esquecemos a função social da escola que é disponibilizar o saber

elaborado de forma sistematizada. Portanto, não haveria motivos para as crianças frequentarem as instituições de ensino.

Cumprir dizer que a educação deve alinhar-se ao cuidado. O cuidado é relevante na medida em que os alunos da educação infantil estão aprendendo conceitos relacionados ao cuidar; alguns referentes, por exemplo, as questões de higiene, outros atrelados as construções de valores e questões emocionais, de acordo com seu desenvolvimento, também os conteúdos devem ser inseridos no contexto escolar. Assim sendo, ressalta-se a superficialidade de qualquer posicionamento que indique que as creches se dedicam exclusivamente ao cuidado das crianças, não apresentando função educativa ou educacional. “Na medida em que se mostra impossível dissociar cuidado e educação, ou seja, se é impossível cuidar de crianças sem educá-las, consideramos que toda instituição de cuidado encerra uma determinada proposta pedagógica” (PASQUALINI e MARTINS, 2008 p.77). Assim o assistencialismo pode ser compreendido como uma proposta educacional dirigida às classes populares. (KUHLMANN, 2005)

O direito à educação infantil apresenta algumas etapas importantes, dentre as quais podemos citar: 1) iniciativa do atendimento às crianças até a redemocratização do país (1875-1985); 2) o período da promulgação da constituição federal e elaboração das leis que regulamentam direitos da criança (1986-1996); e 3) a formulação das diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos das crianças (de 1996 até os dias atuais (KUHLMANN, 2005). Os momentos demarcam a iniciativa de atendimento da educação infantil, os marcos legais que fazem parte da história da educação infantil e a tentativa de consolidação da primeira etapa da educação básica, respectivamente.

Pode-se situar enquanto marcos dentro da educação infantil: a constituição de 1988, onde este direito foi afirmado, o Estatuto da criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, além das políticas de formação de professores e as políticas municipais e estaduais que voltam-se a esta etapa do ensino. Deve-se considerar, contudo, que a educação infantil teve inserção tardia dentro do sistema escolar e isto deve-se a uma preocupação menor em relação à educação na infância, a entrada das crianças na escola relaciona-se ao modo de produção vigente, que precisando de mão de obra mais barata e inserindo a parcela feminina da população dentro dos ambientes de trabalho, necessitava de um espaço que atendessem as crianças pequenas.

O período de 1986 à 1988 quando foi promulgada a Constituição Federal demarca a construção de uma nova visão sobre a criança. Após a assembleia nacional constituinte e o período de ditadura, o Brasil passa a viver tempos de intensa mobilização e participação social

(KUHLMANN, 2005). Dentro deste marco a criança começa a ser vista como cidadã, saindo do último lugar de iniciativas e investimentos para assumir prioridades em políticas de governo, destacando-se sua dignidade, pelo menos no papel, a efetividade das políticas para a educação infantil ainda são questionáveis.

A concepção da assistência científica já apresentava viés muito claro, em consonância com as propostas difundidas nos congressos e exposições internacionais as propostas para a educação, em especial a popular, já previam que o atendimento daqueles que estão à margem da sociedade deveria ser feito sem grandes investimentos. Este caráter de educação assistencialista deveria promover uma “pedagogia da submissão”, que prepararia os pobres para aceitar as condições de exploração social às quais já eram submetidos (Kuhlmann,2000).¹⁰

É importante frisar que este modelo assistencialista que visava a exploração das classes que não detinham os meios de produção não está distante dos modelos educacionais que há atualmente. Apesar dos avanços legais e intelectuais a perspectiva de manutenção do *status quo* ainda é uma constante nos marcos da educação brasileira. Os modelos importados tem se expandido através das políticas internacionais de organismos como a UNESCO, BM, OCDE, portanto se faz necessário discutir neste momento quais as concepções educacionais que têm sido difundidas dentro da educação mais geral e da educação infantil.

2.4.1 Concepções predominantes no ensino da educação infantil

As concepções pós-modernas que incidem sobre a educação escolar, apontma que o projeto pós-moderno de educação presente em concepções pedagógicas como o construtivismo, convergentes com o modelo Reggio Emilia de educação, a concepção Montessoriana, a teoria do professor reflexivo, e outras, explícita ou implicitamente corroboram com a negação da possibilidade de construção de uma cultura universal, ao mesmo passo em que postulam o relativismo cultural enquanto um dos pilares que deve balizar o projeto de educação escolar. Neste sentido, Duarte aponta que:

“É bastante conhecida a tese do fim das metanarrativas defendida pelo pós- modernismo, a qual tem como um de seus corolários a negação

¹⁰ Neste momento o termo educação popular está sendo utilizada no sentido de destacar o ensino das camadas populares da sociedade, dito de outro modo, a educação daqueles que não possuem condições de adentrar as instituições de ensino, (em outro momento elitizadas).

da cultura universal. Para o pós- modernismo, não se trata apenas do fato de que a cultura humana ainda não tenha alcançado um estágio de verdadeira universalidade nem mesmo se trata do fato de que a classe dominante tenha até hoje submetido a cultura humana a seus interesses particulares de classes e , para tanto, tenha sufocado e destruído muito da riqueza contida nas culturas locais. Para o pós- modernismo, o problema não reside na visão burguesa de cultura humana, mas sim na própria ideia de que possa haver uma cultura universal” (2006, p. 1).

O ideário pós- moderno considera deste modo, que a construção de uma cultura universal é um projeto conservador, autoritário e etnocêntrico. E, é através destes discursos que expande-se a visão multiculturalista de educação, baseada em currículos diversos, centrados nas subjetividades de lugares e sujeitos.

A educação infantil permeada pela concepção do cuidar e educar, que tem secundarizado a escolarização, é um dos lócus para a concepções pós-modernas, através dos discursos sobre a liberdade da criança e possibilidade de currículos flexíveis, voltados aos interesses da criança da educação infantil.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) apontam que o construtivismo e a pedagogia da infância, apresentam-se enquanto pano de fundo para tratar os processos pedagógicos da educação infantil, o que incide em uma clara oposição ao processo de ensino das crianças de 0-5 anos, que fazem parte do universo da educação infantil (SILVA, 2012).

Silva (2012) apresenta um diagnóstico fundamental para pensarmos as concepções que têm sido difundidas dentro da educação infantil, entre os avanços e retrocessos de documentos oficiais que têm direcionado o ensino da educação infantil, no Brasil.

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI) é apresentado em três volumes, que apresentam reflexões acerca de creches e pré- escolas no Brasil. O documento situa a criança enquanto um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade que partilha determinada cultura (BRASIL, 2006).

Consideramos que existe um avanço em relação a concepção do RCNEI, quando situa a criança enquanto sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura.

Em contrapartida, o mesmo documento aponta concepções que fazem parte do universo pós moderno, caracterizando sua relação com a pedagogia da infância e o construtivismo. A seguir apontamos tal caracterização:

- 1) Através do RCNEI, a criança é considerada como “produtora de cultura, que **utiliza diferentes linguagens** no processo de construção do

conhecimento e que é **detentora de saberes próprios**” (SILVA, 2012 p.86 grifos nossos)¹¹

- 2) A RCNEI é um documento que “ aponta que olhar a criança como ser que **já nasce pronto**, ou que **nasce vazio e carente de elementos entendidos como necessários a vida adulta** ou, ainda, **a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação**, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na educação infantil até o surgimento de bases epistemológicas que passaram a fundamentar uma **pedagogia da infância**” (SILVA, 2012 p.87 grifos nossos)¹²
- 3) Quanto ao fazer do professor, ou seja, seu processo pedagógico a RCNEI, aponta que “[...] estas são subsídios que remetem ao como fazer, à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados relacionados com uma concepção de criança e educação. E, quanto aos projetos, estes **devem ser significativos, representar uma questão comum a todas as crianças e surgir de uma indagação da realidade**” (SILVA, 2012 p.90 grifos nossos)¹³

As posições presentes no RNCEI, apontam que apesar dos avanços contidos no documento em relação à concepção de educação infantil, ainda existem muitas controvérsias acerca da forma de ensinar dentro da educação infantil, as concepções pedagógicas inerentes ao processo de ensino, estão claramente pautadas nos princípios construtivistas, e na pedagogia da infância.

¹¹ As diferentes linguagens, remetem ao modelo Reggio Emilia, apresentado por Loris Malaguzzi, que entende a criança como detentora de múltiplas inteligências e linguagens, além disso, considerar a criança como detentora de múltiplos saberes, caracteriza aproximação ao mesmo modelo, ambas afirmações distanciam a criança de sua construção no mundo da cultura humana, tornando inerente a condição do saber e do desenvolvimento da criança, o que pode ser facilmente refutado.

¹² As diferentes linguagens, remetem ao modelo Reggio Emilia, apresentado por Loris Malaguzzi, que entende a criança como detentora de múltiplas inteligências e linguagens, além disso, considerar a criança como detentora de múltiplos saberes, caracteriza aproximação ao mesmo modelo, ambas afirmações distanciam a criança de sua construção no mundo da cultura humana, tornando inerente a condição do saber e do desenvolvimento da criança, o que pode ser facilmente refutado.

¹³ Importante frisar que para haver indagações das crianças que estão inseridas nas creches e pré-escolas, é preciso haver conteúdo, a criança é um ser em construção que apresenta potencialidades, as reflexões acerca da realidade, Dar-se-ão a partir de sua inserção no mundo da cultura, e este é um dos papéis mais essenciais do contexto escolar, a possibilidade de contestação da realidade as quais as crianças se inserem, que por sua vez são diferenciadas, não apresentando uma visão hegemônica, mas homogênea, as questões comuns devem ser exercitadas dentro do ambiente escolar, que deve disponibilizar as formas mais elaboradas de conhecimento a todas as crianças que frequentam este espaço.

Para Silva (2012) a pedagogia da infância apresenta princípios baseados na teoria construtivistas, que se assemelham aos discursos dos documentos oficiais que direcionam o ensino da educação infantil no Brasil.

Dentre os principais princípios da pedagogia da infância destaca-se:

- 1) A educação infantil é vista como complementar à educação da família, entendida enquanto ambiente de convívio das crianças e educadores, caracterizando-se, desta forma, como espaço destinado a relações sociais em detrimento do espaço destinado a educação.
- 2) A educação infantil é espaço vinculado a constituição de processos gerais, tais como: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário. Desta forma a pedagogia da infância caracteriza a educação infantil, enquanto espaço para trabalhar o conjunto de relações sociais múltiplas das crianças entre si e com diferentes adultos.
- 3) A pedagogia da infância entende enquanto autora do processo educativo, a própria criança, cabendo ao professor respeitar os limites e o tempo de cada criança.
- 4) A pedagogia em questão considera ainda, que o conhecimento cotidiano e espontâneo constituem elementos determinantes do processo de ensino.
- 5) Aponta-se ainda que na pedagogia da infância o conhecimento deva ser percebido pelos órgãos dos sentidos, expressos por diferentes linguagens.

(SILVA, 2012).

A pedagogia da infância em seus princípios apresenta viés bem definido, o protagonismo da criança dentro do processo educacional é nítido, a criança apresenta-se enquanto ator central do processo de aprendizagem.

Tal processo, apesar de ser descrito enquanto processo de aprendizagem, em nada dialoga com o viés escolar. A forma espontânea na qual ocorre o processo de ensino, corrobora com um processo de desescolarização, a pedagogia da infância, é predominante e apesar de hegemônica dentro do ensino da educação infantil, é claramente antiescolar.

O construtivismo e pós-modernismo que alicerçam a pedagogia da infância é um modelo que tem sido bastante difundido no Brasil, sendo necessário analisar as ideias que fundamentam este modelo.

As escolas italianas têm servido de referência para o modelo educacional difundido no Brasil, dentre os modelos difundidos destacamos o modelo Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi(ARCE,2004).

O modelo Reggio Emilia de educação: o que esconde este modelo ‘democrático’?

A educação Reggio Emilia tem como idealizador o psicólogo Loris Malaguzzi. Surgiu no norte da Itália após a segunda guerra mundial, em uma cidade denominada Reggio Emilia, o que deu nome a este modelo educacional.

A abordagem surge de uma necessidade da época, neste momento havia uma grande preocupação em relação às crianças.

As preocupações da comunidade, educadores e pais que viviam em Reggio Emilia, estavam voltadas para a construção de uma educação que promovesse igualdade de oportunidades para todas as crianças. Preocupava-se, portanto, com a reconstrução das escolas públicas da pequena região que compunha a Emilia Romana. (MARAFON E MENEZES, 2017)

Este modelo educacional é conhecido e tornou-se uma referência mundial. Atualmente a cidade opera com 11 escolas pré primárias para crianças de 0-6 anos e 13 centros para crianças de 0-3 anos.

Segundo registros de Rinaldi *apud* Marafon e Menezes (2017), Loris Malaguzzi disse certa vez, “Montessori: ela é nossa mãe, mas como todos os filhos, tivemos de nos tornar independentes da mãe”, o que fez com que o modelo Reggio Emilia, alicerçasse seus princípios em outras referências além de Montessori, dentre as referências podemos citar às obras de John Dewey, Henri Wallon, Ovide Decroly, Lev Vigotski, Celestine Freinet, Howard Gardner, David Hawkins, Charles Morris e Jean Piaget.¹⁴

Tantas teóricos e referências, permitem concluir que existe um ecletismo teórico evidente dentro da pedagogia da infância difundida através do modelo Reggio Emilia.

Podemos considerar que a grande adesão ao modelo Reggio Emilia de educação constitui também um modismo, o que justifica sua grande adesão por parte dos educadores a nível internacional (ARCE, 2004).

A falsa concepção da criança enquanto centro do processo educacional, detentora de múltiplas linguagens e que se desenvolve de forma espontânea, fixa ainda um claro deslumbre acerca de um possível desenvolvimento individual da criança, o que retira o caráter histórico e cultural de seu desenvolvimento.

¹⁴ Sobre as referências que apontam Lev Vigotski enquanto intelectual da pedagogia da infância, ler: DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 5 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Para Arce (2004, p.149) o modelo construtivista que cerca a abordagem Reggio Emilia apresenta a seguinte ideia “ o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade mas sim uma construção individual e coletiva de significados”.

Para Loris Malaguzzi, a criança da educação infantil, não aprende sendo ensinada, mas através de sua interação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, “resolvendo as situações problemas que lhe são apresentadas, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender” (EDWARDS *apud* ARCE, 2004 p.150)

Ainda acerca da pedagogia da infância que cerca a abordagem Reggio Emilia, Malaguzzi afirma que não existe um currículo planejado em unidades e subunidades, seu modelo educacional funciona através de projetos. A pedagogia de projetos tem sua origem bem definida, ocorre no interior do movimento escolanovista(ARCE, 2004).

Para Malaguzzi, seus professores não seguem planos, seguem as crianças e seus interesses (ARCE, 2004).

Deste modo, a pedagogia da infância e o modelo Reggio Emilia que defende tal perspectiva, apresenta um viés de espontaneísmo para as crianças da educação infantil. Seu modelo educacional é pautado em referenciais que ao colocar a criança no centro do processo educacional, sem preocupações diretas com os conteúdos e métodos utilizados no ensino da educação infantil, apresenta como pano de fundo a desescolarização.

3. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM

Nesta seção apresentaremos a análise do relatório de gestão da SEMEC no período de 2013 à 2016 e das diretrizes curriculares municipais para a educação infantil. Em seguida apresentaremos a caracterização realizada sobre o perfil das professoras da educação infantil, a representação das professoras sobre as teorias pedagógicas utilizadas dentro da RMEB, e suas implicações para o ensino na educação infantil.

3.1.1 Concepção de educação infantil nos documentos oficiais

Análise documental

O relatório de gestão da SEMEC apresentado na gestão que compreende o período de 2013 à 2016, afirma seu compromisso com a educação, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que assegura o princípio do direito universal à educação para todos. Neste sentido, o relatório aponta a “responsabilidade prioritária ao governo municipal pelo atendimento com qualidade à Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e à modalidade da Educação de Jovens e Adultos- EJA” (SEMEC, 2016 p.4). Destarte afirma-se ainda que:

“Por ser uma área prioritária para qualquer governante, a educação mereceu atenção especial da atual gestão municipal, pois a construção de uma sociedade mais justa e capaz de vivenciar conceitos como inclusão social, sustentabilidade e igualdade de direitos depende, essencialmente, da educação proporcionada às nossas crianças, razão pela qual não foram observados apenas os investimentos em bens e infraestrutura, mas também na formação, não apenas de professores, mas de todos os atores envolvidos com o funcionamento de cada uma de nossas unidades educacionais, por entendermos que somos todos responsáveis por esse processo tão valioso para a formação de novos cidadãos, capazes de construir essa nova realidade social, por todos tão aguardada” (SEMEC, 2016 p.4).

Os dados do relatório de gestão vão de encontro às entrevistas realizadas com as professoras da Rede Municipal de Ensino de Belém, que apresentam insatisfação em relação à infraestrutura das creches e pré- escolas que compõe o município, grande parte da insatisfação está ligada ao fato dos ambientes educacionais para educação infantil não apresentarem estrutura adequada, sendo ofertadas em casas alugadas¹⁵.

¹⁵ Dados das entrevistas realizadas pela autora da dissertação.

Entre 2013 e 2016 o número de matrículas na educação infantil teve um crescimento de 11,2%, passando de 17.898 (dezessete mil oitocentas e noventa e oito matrículas) em 2013 para 19.909 (dezenove mil novecentas e nove) matrículas no ano de 2016, concentra o maior número de crianças no turno da manhã, como explicitado na tabela abaixo. (SEMEC, 2016).

Tabela 02 - Número de Alunos Matriculados por Modalidade de Ensino e Ano na RMEB

Modalidade de Ensino	Ano			
	2013	2014	2015	2016
EDUCAÇÃO INFANTIL (Creche e Pré-escola)	17.898	18.530	18.891	19.909

Fonte: Dados retirados do relatório de gestão SEMEC 2013-2016.

Tabela 03-Quantitativo de alunos por turno/nível de ensino 2013-2016

Educação Infantil				
Quantitativo de alunos por turno				
TURNOS	2013	2014	2015	2016
Manhã	7.320	7.730	8.009	7.933
Intermediário	954	814	425	112
Tarde	5.223	5.530	5.839	6.224
Noite	0	0	0	0
Tempo integral	4.401	4.456	4.618	5.640
TOTAL	17.898	18.530	18.891	19.909

Fonte: Dados retirados do relatório de gestão SEMEC 2013-2016.

Tal dado, apresenta o indicativo de que se a demanda na educação infantil cresce, deve-se ampliar infraestrutura e número de professores, assim como, a demanda por formação continuada para as professoras da educação infantil deve ser compromisso da secretaria de educação do município.

Entendemos que a formação continuada das professoras da educação infantil reflete em sua prática pedagógica e quanto mais acesso à formação e ao conhecimento mais inclinadas à utilização de uma teoria pedagógica – crítica- as professoras da educação básica estarão.

Quanto à formação continuada das professoras da educação infantil, o relatório de gestão aponta que “o processo de formação continuada e assessoramento dos profissionais que atuam na Educação Infantil foram desenvolvidos a partir de encontros e da realização e orientação de projetos, desenvolvidos pela Coordenadoria de Educação Infantil- COEI” (SEMEC, 2016). De fato, nas entrevistas realizadas 60% das professoras afirma receber formação continuada da SEMEC, enquanto 20% afirma não receber formação continuada da secretaria municipal.

Ainda no que concerne a educação infantil e demais etapas da educação básica os

dados do relatório de gestão apontam que fez parte da gestão 2013-2016 a luta pela valorização dos profissionais da educação, sobretudo no que diz respeito aos salários recebidos. Sendo assim, “[...] a SEMEC ao longo destes quatro anos tem buscado atender satisfatoriamente as exigências da Lei nº 11.738 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (SEMEC, 2016), no entanto este dado é refutado por uma de nossas entrevistadas que afirma que o piso nacional não é cumprido na RMEB, além disso, 100% das entrevistas apresenta insatisfação em relação ao salário.

As diretrizes curriculares municipais para a educação infantil de Belém têm por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Segundo estas diretrizes, “o documento síntese reúne princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil” (BELÉM, 2012).

Ao nos reportarmos às diretrizes curriculares municipais que versam sobre a educação infantil e do projeto pedagógico e prática pedagógica pensada para a rede municipal. A matriz que direciona as práticas na educação infantil não apresenta uma denominação clara, não há no documento menção a abordagens ou orientação em relação a uma teoria pedagógica.

Entendemos que uma não apresentação da abordagem ou teoria pedagógica utilizada na rede municipal de Belém dentro de sua matriz pedagógica, pode levar ao ecletismo teórico. Entretanto, consideramos que a não exposição de uma teoria pedagógica, não a torna inexistente neste caso, pois ao longo do documento, encontramos características de princípios similares ao do “aprender a aprender”, que apresenta enquanto posicionamentos valorativos: a aprendizagem do indivíduo realizada por si mesmo, ausência de transmissão de aprendizagem por outros indivíduos, à transmissão do conhecimento vinculada a perda de autonomia, bases comuns construtivismo (DUARTE, 2011). A exemplo disto, citamos:

Na parte que trata do currículo na educação infantil:

- 1) “[...] rede de conhecimentos tecida por meio de práticas sociais, das brincadeiras e das **infinitas linguagens humana**, as quais ocorrem num universo ilimitado, plural, de encontros e relacionamentos que a criança faz-produz- reinventa nos seus contextos específicos de vida, dentro e fora da instituição (BELÉM, p.22 grifos nossos)
- 2) “Planejado e **tem a criança como centro**, considerando-a como sujeito histórico e de direitos, com especificidade e com interesses singulares e coletivos. Nessa perspectiva, a criança deve ser considerada uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se e estão em permanente processo de mudança” (BELÉM, p.12 grifos nossos)

Na parte que trata da prática pedagógica:

- 1) “Planejar e organizar espaço e tempo no cotidiano das instituições para as **brincadeiras, enquanto ações livres, iniciadas e conduzidas pelas crianças, sem exigência de um produto final;**
- 2) Assumir o compromisso com a **autonomia, a criticidade e o direito de questionar de cada criança,** primando pela construção de identidades que valorizem a ética, a expressão criativa, as vozes infantis e o convívio com as diferenças, a fim de que as crianças exerçam com plenitude suas cidadania” (BELÉM, p.31 grifos nossos)¹⁶

Cabe ressaltar que o documento traz avanços ao pensar a criança enquanto um ser social e de direitos, que não é composto por partes, pelo contrário, apresenta uma totalidade. Entretanto o mesmo documento, aponta perspectivas claras acerca de suas bases teóricas, que estão atreladas a pedagogia da infância, as bases do “aprender a aprender” e o construtivismo.

Pensar as crianças dentro de diversas linguagens, nos remete ao poema de Loris Malaguzzi “Ao contrário, as cem existem”, que dá vazão a várias noções comuns a um formato educacional que remete a pedagogia da infância , ao modelo Reggio Emilia de educação escolar que tem suas inspirações em modelos de autores como Froebel, Montessori , Dewey e Piaget tem colaborado com uma fechitização da infância. Esse modelo colabora com um esvaziamento e distanciamento da teoria dentro da educação escolar, considerando que para os professores que atuam na escola o principal “livro- texto” deve ser suas próprias práticas e reflexões como analisa Arce (2004).

É acentuado o sentido de desescolarização dentro das teorias que se alicerçam dentro do viés construtivista e pós-moderno, é perceptível também que este movimento é proposto dentro dos documentos da RMEB, quando trata a criança enquanto centro do processo educacional, e sua atividade guia – a brincadeira – enquanto uma ação livre que não necessita atingir um fim, ou seja, uma ação espontânea e sem um objetivo.

A falta de um objetivo relacionado às atividades da criança da educação infantil, reflete a desescolarização e podemos considerar que não havendo objetivo para ser atingido dentro da educação infantil, esta faz-se desnecessária e não contribui com o desenvolvimento das crianças que frequentam as creches e pré escolas. O objetivo central da educação infantil, deste modo, recairia unicamente na guarda das crianças enquanto mães e pais trabalham, perdendo-se a especificidade da educação escolar.

Recaímos outra vez na discussão já indicada no texto sobre a questão da autonomia. Ao tratar a autonomia enquanto algo que pode ser adquirido de forma natural, espontânea e sem mediação dos professores e adultos que fazem parte do ambiente social educativo, colocando as crianças enquanto responsáveis por tal processo, a autonomia será inexistente.

¹⁶ Os textos do documento foram expostos integralmente, para não haver prejuízo de interpretações.

Diante do exposto, entendemos que há elementos suficientes que revelam que a RMEB apresenta uma clara orientação em relação a suas teorias pedagógicas e às práticas que balizaram o ensino no âmbito da educação infantil. Orientações que são ratificadas a seguir, na análise das entrevistas das professoras da educação infantil do município de Belém.

3.2.1 Concepções teóricas e práticas pedagógicas na educação infantil do município de Belém

Caracterização das professoras

O perfil das professoras entrevistadas mostra-se relevante na medida em que permite visualizar o processo da sua formação continuada e suas condições de trabalho atuais; além disso, o perfil de um entrevistado permite em pequenas proporções visualizar um importante aspecto das condições do trabalho pedagógico que tem sido realizado na RMEB, e seu vínculo com as teorias pedagógicas que tem sido difundidas na educação infantil no município de Belém -Pa.

Quando nos reportamos a educação infantil na RMEB, o relatório de gestão de 2013 à 2016 apresenta um total de 19.909 crianças atendidas pelas Escolas municipais, em UEI's e UP's, sendo 5.006 crianças atendidas na modalidade de ensino creche e 14.903 crianças atendidas na modalidade de ensino pré- escola. (SEMEC, 2016)

Em 2011, Farias realizou uma pesquisa para traçar o perfil do professor que fazia parte da Rede Municipal de Ensino de Belém. De acordo com a autora na educação básica as mulheres constituíam a maior parcela do professorado. “Destaca-se que a presença masculina, na Educação Infantil, é a menor em todas as etapas e modalidades analisadas na série histórica. [...] a parcela feminina, na Educação Infantil, constitui quase a totalidade dos sujeitos.” (FARIAS, 2011 p.106).

No ano de 2011, 70,41% dos professores da RMEB eram mulheres, índice que aumentava para 98,64% na educação infantil, ou seja, majoritariamente a educação infantil é conduzida pelas mulheres (FARIAS, 2011).

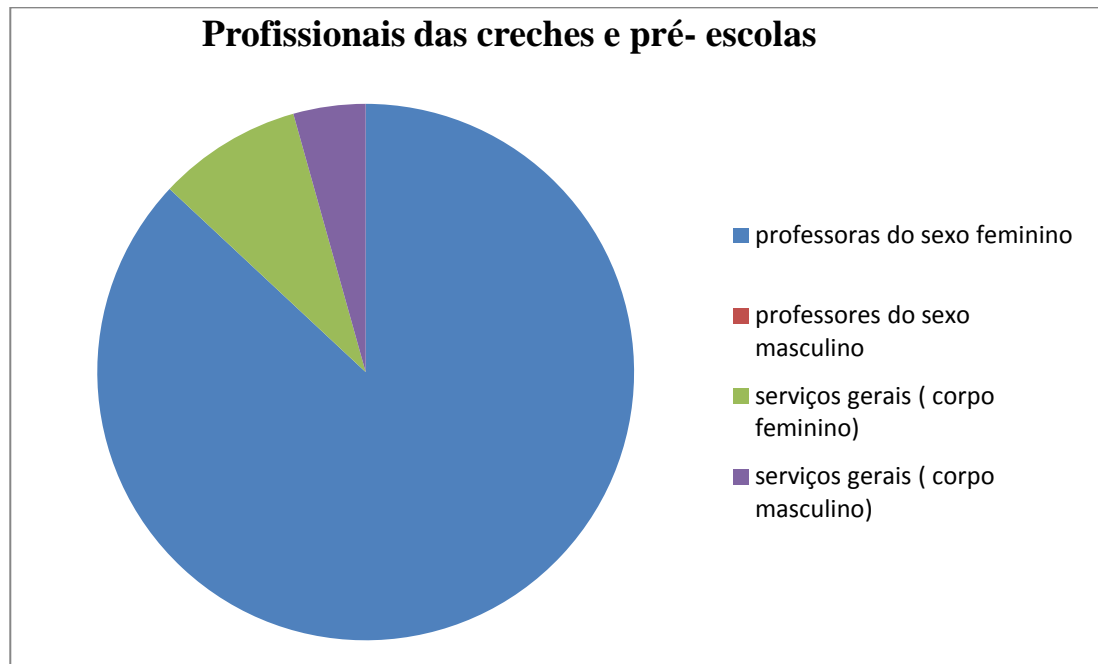
Este dado compara a relação existente entre a atualidade e a gênese da educação infantil, que sempre esteve associada ao trabalho feminino, foram mulheres as responsáveis pelo processo de ensino e cuidado das crianças que começaram a frequentar as creches e pré-escolas, sendo que o cuidado se sobrepôs ao ensino, como já discutido no texto.

Tal dado, aponta que além da tripla carga de trabalho¹⁷, o cuidado e educação das crianças sempre estiveram sob a tutela das mulheres.

Em nossa pesquisa a relação se mantém. Entrevistamos cinco (05) professoras de diferentes distritos. Foram contemplados os distritos: DAGUA, DAENT, DABEL, DASAC e DAOUT. Pode-se perceber que dentro de suas UEI'S o trabalho é majoritariamente feminino, só há um corpo profissional masculino nos trabalhos referentes a serviço geral e segurança, sendo que no que se refere aos serviços gerais há corpo técnico feminino.

O professorado que compõe as cinco UEI's pesquisadas é cem por cento feminino, relato das professoras entrevistadas, que pode ser visualizado no quadro a seguir:

GRÁFICO 01



Fonte: dados elaborados pela autora

Entendemos que a idade é um fator relevante para a pesquisa, pois, ao trazer à tona a questão das teorias pedagógicas, percebe-se que diversas problemáticas envolvem a temática, uma outra questão está atrelada as condições de trabalho que serão explanadas mais a frente.

¹⁷ Solimões(2016) subsidiada por alguns autores aponta que a mulher da sociedade contemporânea tem uma tripla carga de trabalho, associada ao trabalho que a mulher exerce fora de sua casa, ou seja, o seu trabalho formal e as atividades domésticas, cuidado com idosos e filhos que passam a intensificar sua carga de trabalho, uma vez que não é dividido igualmente com os indivíduos do sexo oposto.

Se por um lado há uma insuficiência relacionada a conteúdos e as possibilidades teóricas para o ensino dentro da escola, por outro lado, as condições de trabalho às quais os professores são submetidos interferem não apenas em um repasse do conhecimento formal, mas na utilização de uma teoria que balize esse trabalho pedagógico.

No que tange o quesito idade, Solimões (2016) aponta que 20% dos docentes da educação infantil da RMEB possuem menos de 30 anos de idade, isto para autora significa que não tem havido renovação no quadro de docentes ou estes tem ingressado cada vez mais tarde na profissão.

Os dados de Solimões (2016) vão ao encontro do relatório de gestão 2013-2016 (SEMEC, 2016); que aponta que em relação ao quadro de professores da educação infantil na rede municipal, foram nomeados quase 1.500 servidores para SEMEC. Entretanto, no mesmo relatório afirma-se que “o maior quantitativo de nomeados foi no Grupo Magistério, o que ratifica o compromisso da atual gestão com a melhoria da qualidade do ensino disponibilizada na rede municipal”. (Relatório de Gestão Semec/Nusp 2013-2016).

Entendemos, portanto, que a questão relacionada a idade dos professores da educação infantil na rede municipal tem vinculações com os tipos de concursos oferecidos pela SEMEC, que tem oferecido vagas na modalidade magistério.

O curso de magistério é uma modalidade de formação que não está totalmente obsoleta, mas que tem sua eficácia questionável em face da formação no ensino superior. Neste sentido, o ideal seria que professores graduados no curso de pedagogia, ou cursos afins na área da educação assumissem as vagas de concursos para a educação infantil ofertadas pelo município, uma vez que, estes profissionais possuem formação mais adequada para o cargo. Como a realidade mostra-se de maneira diferente, podemos inferir que o grupo que apresenta o magistério apresente uma idade maior em relação aos que tenham nível superior.

Cumprе dizer que o grupo do magistério compõe uma parcela significativa dentro da educação infantil, portanto, registramos a importância destes profissionais e de que sua qualificação em nível superior e de pós-graduação *latu e stricto sensu* seja efetivada no decorrer da carreira.

O grupo de nível superior no último concurso da RMEB está aquém das demandas da Rede. Portanto, é possível afirmar que a remuneração e contato com práticas e teorias pedagógicas que orientem o ensino não são adequadas, e isto incide diretamente na prática pedagógica do professor da educação infantil.

Neste sentido, apresenta-se uma incoerência em relação ao relatório de gestão que aponta melhoria na qualidade do ensino da educação infantil. A tabela a seguir, retirada do

relatório de gestão da SEMEC, apresenta um panorama geral sobre o perfil dos servidores que compõem a educação infantil na RMEB, reflexo dos últimos concursos.

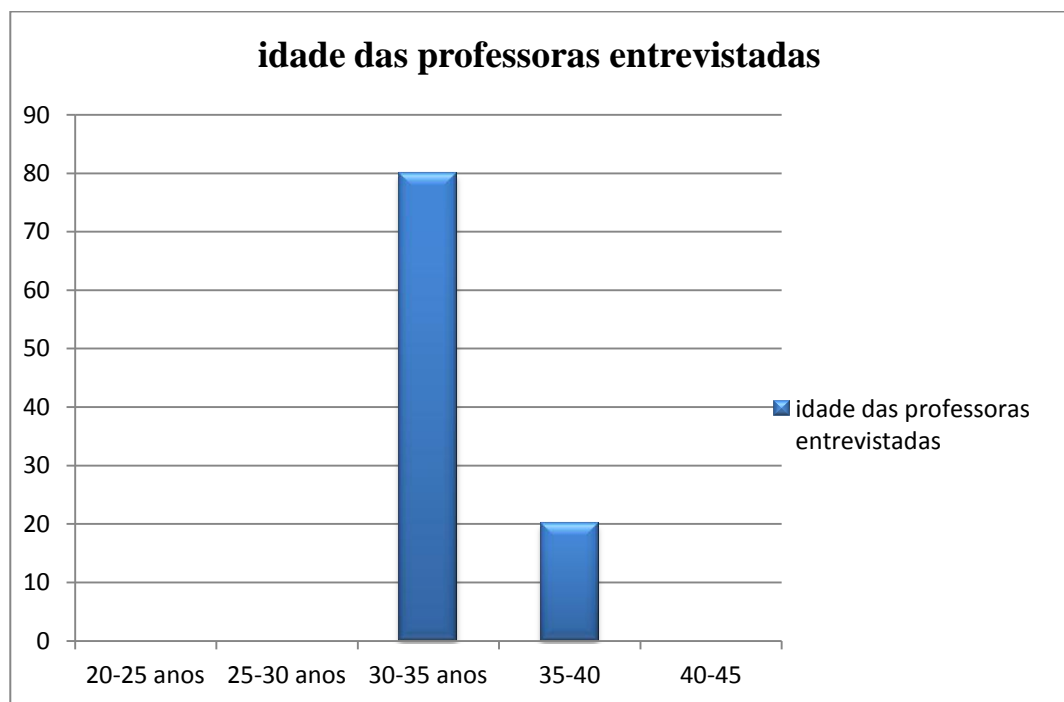
TABELA04 - de Servidores Concursados e Nomeados na SEMEC

Descrição	Até 2012	2013	2014	2015	2016	Total no Período
Nível Auxiliar	1.237	462	1	2	6	471
Nível Médio	62	106	1	13	11	131
Nível Superior	19	20	0	11	1	32
Grupo Magistério	3.080	517	140	160	44	861
Total	4.398	1.105	142	186	62	1.495

Fonte: DERH/SEMEC

Em relação à idade das professoras entrevistadas, os dados abaixo apresentados demonstram que oitenta por cento (80%) das professoras entrevistadas apresentam entre trinta e trinta e cinco anos de idade (30-35 anos), e vinte por cento (20%) das professoras entrevistadas apresentam idade superior a 35 anos. Nossos dados vão ao encontro dos dados disponibilizados por Solimões (2016).

GRÁFICO 02



Fonte: dado elaborado pela autora

Em relação ao número de alunos por turmas existe um grande descontentamento das professoras em relação da educação infantil, ao mesmo tempo em que cresce a demanda e o número de vagas na EI, a qualidade da educação oferecida tende a ficar comprometida.

Em nossa pesquisa, cem por cento (100%) das professoras entrevistadas apresenta mais de 20 crianças em suas turmas de educação infantil. Sendo que duas professoras, o que corresponde a quarenta (40%) do núcleo entrevistado, relatam que suas turmas recebem crianças de diferentes faixas etárias, o que compromete a sistematização de materiais e organização do trabalho pedagógico para as crianças que pertencem as turmas em questão, assim como afeta o cuidado, uma vez que crianças que ainda estão em processo de desfralde estão no mesmo ambiente das demais, sem redução do número de crianças nas turmas.

Cem por cento (100%) das professoras entrevistadas apresentam insatisfação com relação a esta questão.

Tal questão vai incidir diretamente sobre a prática pedagógica na educação infantil, tendo em vista que uma quantidade de alunos superior a 20 crianças- previsto por lei – interfere no planejamento, organização do trabalho pedagógico e prática concreta dentro de sala de aula dos professores da educação infantil.

3.3.1 Formação de professores da Educação Infantil: estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de Belém

Acerca dos motivos que levaram as professoras a escolherem a pedagogia como formação inicial existiram motivos diversos expostos pelas professoras. Dentre as motivações, foram identificados: afinidade e vocação, questões voltadas ao mercado de trabalho e a influência familiar como quesitos relevantes para a escolha profissional. As respostas heterogêneas podem ser visualizadas a seguir:

“acho assim, foi dom. Eu tinha habilidade pra isso, eu vim duma religião protestante e desde muito nova trabalhei com a escola dominical, sempre ensinando crianças, só que eu confesso que quando eu fui fazer vestibular eu pensei em fazer matemática, só que aí não passei de primeira, tentei novamente , só que antes de fazer a prova eu fiz um teste vocacional, só deu pra essa área, foi que eu resolvi fazer pedagogia mesmo, mas eu creio assim que é mais por dom, eu gosto do que eu faço”

(Professora Camélia)

“Foi uma questão muito racional, eu tinha 25 anos e tinha tentado biomedicina e zootecnia e não passei. E fui muito objetiva porque eu tinha

25 anos e eu queria um curso que me desse um retorno financeiro imediato, eu tinha já um gosto pela docência e aí eu acabei fazendo pedagogia, na época eu fiz formação de professores na UEPA e fiz também licenciatura em biologia, aí eu passei nas três, eu ainda comecei formação de professores na UEPA que eu gostava muito e depois eu larguei e fiquei só em pedagogia, mas a princípio o que me levou foi uma questão de lógica de mercado de trabalho”.

(Professora Jasmim)

“Influência familiar”

(Professora Flora)

Importante identificar que quando tratamos da questão de professores e sua formação inicial, é comum identificarmos a docência atrelada a um processo vocacional, resquícios do que foi a construção da profissionalização dos professores, pauta que ainda é amplamente discutida por pesquisadores da área da educação.

É importante que possamos compreender que a docência é uma profissão, partindo desta premissa, não pode-se subjugar o trabalho docente. Este precisa de condições efetivas para ser realizado. Dito isto, é importante frisar que a empatia e inclinação à determinada atividade faz-se importante, todavia, o elemento vocacional não pode se sobrepor as condições materiais que incluem: remuneração, carreira, condições de trabalho, etc.

Quando aproximamos a docência de um sentido vocacional, alguns slogans que surgem de ideários do senso comum são exaltados e assumem proporções que se expandem, o trabalho passa a ser desvalorizado e a profissionalização e luta por uma carreira se distanciam.

Relacionada a escolha do curso, questionamos qual a visão das professoras em relação ao curso antes do ingresso na pedagogia, esta pergunta busca caracterizar, o que as entrevistadas pensavam sobre a pedagogia, a docência, e o ensino na educação infantil.

Assim como a escolha do curso foi definida a partir de diversos fatores, as representações a respeito da primeira etapa da educação infantil apresentavam diversos sentidos.

Dentre as percepções anunciadas, destaca-se por duas (02) professoras o pouco conhecimento ou nenhum conhecimento prévio acerca da área, sendo que uma destas relata a experiência com crianças em um espaço não escolar, uma (01) das professoras relata que sua escolha e concepção prévia sobre a educação infantil apresentava aparente entrada imediata

no mercado de trabalho, o que foi um fator determinante para sua escolha pela área, uma (01) professora destaca que concebia a pedagogia enquanto área restrita da educação e que sua visão foi ampliada durante a graduação e uma (01) das professoras destacou que pensava a educação infantil dentro de uma perspectiva relacionada à questão do cuidar.

“Sinceramente, nenhuma, nenhuma, tudo que eu sabia era pelas experiências que eu tinha dentro da igreja, e gostar de trabalhar com a educação infantil mesmo, mas conhecimento de como seria não tinha noção. Na escola dominical trabalhei com crianças de 3 a 12 anos”

(Professora Camélia)

“[...] pouca, né... mais baseada na minha vida escolar.”

(Professora Rosa)

“Olha... eu acho que me levou realmente a entrar, sinceramente foi essa compreensão do acesso rápido ao mercado de trabalho, eu tinha uma lógica que eu fazendo pedagogia eu teria uma facilidade de entrar logo no mercado de trabalho, que foi isso que aconteceu, essa foi a lógica, eu não tinha ah eu quero ir pra sala de aula, talvez naquele momento isso não foi projetado, é.. ir para a sala de aula, eu fiz pensando em ir pro mercado de trabalho, num retorno imediato, financeiro”

(Professora Jasmim)

“[...] que a pedagogia era uma área mais restrita a educação, e hoje percebo que não, que é algo que vai muito além de uma sala de aula”.

(Professora Flora)

“A compreensão que eu tinha era do cuidar da criança, mas depois do curso compreendi que além de cuidar é importantíssimo o educar”.

(Professora Violeta)

Outro questionamento buscou entender que motivos levaram as professoras a escolherem a educação infantil enquanto área de atuação. As repostas apresentadas foram heterogêneas. Compreendemos esta pergunta como relevante, pois a educação infantil é uma área que apresenta peculiaridades, tendo em vista que além do ensino, o cuidado faz parte desta etapa da educação.

Em um panorama geral as professoras apontam a afinidade e identificação com as crianças e a possibilidade de construção e descobertas das crianças da educação infantil como um impulso para a escolha desta etapa enquanto espaço de atuação.

É possível identificar certo entusiasmo em relação à educação infantil, antes de adentrar a área. As professoras entendiam este espaço enquanto fulcral para o desenvolvimento da criança, como evidenciado no exposto a seguir:

“A educação infantil, eu tenho muita identificação porque esse contato com crianças menores é fascinante, perceber e vivenciar as descobertas, as falas ainda em construção, mas importantes para expressar suas ideias e pensamentos e o mundo do brincar dessas crianças.”

(Professora Violeta)

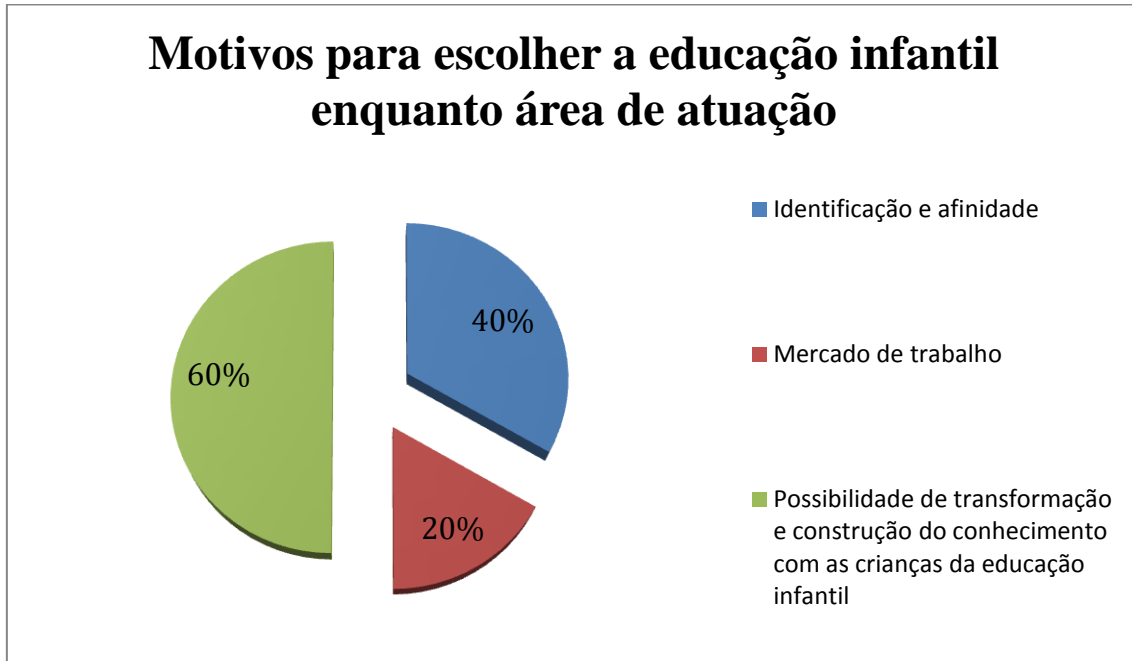
Uma (01) das professoras entrevistadas aponta que a área da educação infantil apresenta um movimento crescente, portanto, a demanda em relação a área culminaria em um rápido acesso ao mercado de trabalho.

“assim, é... hoje a gente vê que tem uma demanda muito grande né, pra área da educação infantil, então a oferta de trabalho nessa área pra nós que somos pedagogos é bem maior, como é um espaço, a gente também se identifica”.

(professora Rosa)

Duas (02) professoras apontam a identificação e afinidade com a área como motivações para a escolha desta etapa como área de atuação, uma (01) destas professoras aponta o mercado de trabalho como fator para a escolha também, três (03) professoras apresentam além da afinidade e identificação, a possibilidade de transformação e construção de conhecimento enquanto motivadores para atuação na educação infantil, como exposto no quadro a seguir:

GRÁFICO 03



Fonte: dados elaborados pela autora.

A possibilidade de transformação e construção do conhecimento transpostas na fala que se sucede permite refletir sobre que transformação e construção do conhecimento as professoras da educação infantil na RMEB tem proposto dentro do seu trabalho com as crianças da educação infantil em Belém.

“Por ser o começo, a base, o início da aprendizagem, por acreditar que a mudança, a transformação pode sim ser possível, se tivermos empatia com as crianças. Acreditar que a educação, um ensino de qualidade podem ser transformadores”.

(Professora Flora)

Esta perspectiva de mudança e transformação através da educação infantil é instigante. De fato, interessa aqueles que entendem a educação como um instrumento transformador – dialético, tendo em vista que mesmo parte do modelo burguês na atualidade, permite o acesso ao conhecimento mais elaborado - que a educação infantil esteja atrelada a perspectiva de acesso aos bens materiais, filosóficos, estéticos presentes na sociedade.

Entretanto, a mesma fala abre precedente para compreender que essa perspectiva de transformação apontada pela professora é frágil, a empatia pelas crianças, como supracitado, pode estar carregada de um discurso de desescolarização, da criança enquanto seu próprio sujeito educador, o que é contatado mais a frente quando nos reportamos as teorias pedagógicas que tem subsidiado o trabalho das professoras dentro das UEI'S e UP's na rede municipal de ensino de Belém.

As cinco (05) professoras citam o estágio dentro da graduação como momento em que tiveram contato com a educação infantil, uma (01) das entrevistadas aponta outros momentos dentro da formação na graduação enquanto espaços voltados para estudo da educação infantil.

A convergência em relação à fala do estágio principal como lócus de contato com a educação infantil, permite refletir que a afinidade/identificação com esta área de atuação apresentada anteriormente, expõe fragilidades em relação ao conhecimento sobre a primeira etapa da educação básica, o que pode ter implicações diretas sobre o trato com o conhecimento e teorias pedagógicas utilizadas pelas professoras dentro de sala de aula. Apenas (01) das professoras entrevistadas aponta o contato com a educação infantil durante todo o curso, em maior ou menor grau, como exposto a seguir:

“Eu tive contato com a educação infantil durante todo o meu curso de pedagogia. No quarto semestre mais ou menos do meu curso eu fiz estágios em creches e pré-escolas; também na gestão na educação infantil na maior parte do meu curso mesmo”.

(Professora Rosa)

“só no estágio, somente no estágio”.

(Professora Camélia)

“No segundo ano, com os estágios nas escolas de educação infantil”.

(Professora Violeta)

A segunda e a terceira fala foram recorrentes entre as professoras entrevistadas, a formação em pedagogia apresenta áreas de atuação que não pertencem apenas ao universo pesquisado. Por se tratar de uma formação generalista apresenta uma gama de conteúdos que devem ser trabalhados. Entretanto, as professoras destacam que a educação infantil é uma área que se apresenta de maneira insuficiente dentro da formação, sendo seu contato restrito a uma disciplina e um estágio.

3.4.1 Teorias pedagógicas e educação infantil

Este estudo aborda fundamentalmente a formação de professores e teorias pedagógicas relacionadas à educação infantil dentro da RMEB. Buscamos compreender a que referências as professoras entrevistadas tiveram acesso em sua formação inicial, assim como, as orientações da SEMEC para o ensino na educação infantil e como isto reflete nas práticas pedagógicas das professoras da rede municipal, responsáveis pelo ensino das crianças de 0-5 anos.

Compreendemos que o caminho traçado permitiu reflexões da gênese da educação infantil às teorias e práticas hegemônicas no ensino das crianças que compõem a educação infantil. Neste sentido, com intuito de consolidar as apreensões acerca das teorias pedagógicas, investigamos qual(is) referenciais teóricos sobre a educação infantil foram acessados pelas professoras durante a graduação.

Quando nos reportamos as maiores referências das professoras em relação a educação infantil, as falas se desdobram entre as professoras da graduação e alguns teóricos estudados, dentre os teóricos foram citados: Jean Piaget, Lev Vigotski, Maria Montessori e Kyoto.

Duas (02) professoras apontam que suas maiores referências na graduação foram professoras que trabalharam com a temática da educação infantil, uma delas pontua que não lembra os nomes de autores, mas que houve um embasamento teórico referente ao ensino dentro da educação infantil.

Duas (02) professoras citam autores conhecidos da área da educação como referências da área da educação infantil no período da graduação, uma (01) professora cita Jean Piaget e Lev Vigotski como referências estudadas para a educação infantil, e a segunda professora cita Jean Piaget e Maria Montessori enquanto referências utilizadas na graduação para o ensino na educação infantil.

Importante assinalar que Jean Piaget e Lev Vigotski não apresentam o mesmo arcabouço teórico e metodológico, o que leva a duas apreensões possíveis, 1) que Piaget e Vigotski foram apontados dentro de um mesmo referencial, que na atualidade é conhecido como sócio- interacionismo¹⁸; 2) que os autores foram apresentados em perspectivas divergentes, Jean Piaget dentro da perspectiva construtivista e Vigotski dentro da perspectiva da teoria histórico- cultural.

¹⁸ Duarte (2012) faz críticas em relação a apropriação neoliberal da teoria Vigotskiana. Sobre isso Ver: Vigotski e o 'Aprender a Aprender': Crítica às apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria Vigotskiana. Autores Associados, Edição: 5ª, 2011.

Uma (01) das professoras apresenta a autora Kyoto enquanto seu referencial dentro da graduação, fonte incluída em seu trabalho de conclusão de curso. Como a educação infantil apresenta autores diversos, expressamos nosso desconhecimento em relação à autora Kyoto, pesquisas posteriores às entrevistas, levam a uma impressão que não pode ser confirmada, de que a professora em questão confundiu-se em relação ao nome da autora, o que nos leva a autora Tizuko Morchida Kishimoto, enquanto referencial estudado pela professora dentro da graduação.

O quadro a seguir apresenta a fala das professoras em relação ao referencial acessado durante a graduação:

Quais as suas maiores referências teóricas para o ensino da educação infantil na graduação?	
Professora	Resposta
CAMÉLIA	“Eu tenho muito a Kyoto, até porque o tema do meu tcc (trabalho de conclusão de curso) foi a educação infantil, então eu tenho muita referência nela”.
ROSA	“eu tive uma professora e ela foi nossa referência na faculdade, professora Lily, e ela que ministrou todas as disciplinas na época, e foi ela que acompanhou o nosso estágio também. E autores não me recorde os nomes mas tivemos todo um embasamento histórico, sociológico, filosófico da educação infantil, tanto que depois procurei fazer uma pós na área, mas a turma não formou, tanto que depois eu acabei fazendo outro curso, mas a intenção na época era fazer uma pós na educação infantil, nunca consegui realizar”.
VIOLETA	“Na graduação minhas maiores referências no desenvolvimento da primeira infância foram Vigotski e Piaget”.
JASMIM	“olha, não lembro... lembre de uma professora que é a professora Azaléa, que ela dava aula de prática docente na educação infantil, acho que ela foi muito marcante, não só na minha vida como na das outras colegas que eu ainda encontro porque ela deu um bom embasamento pra gente, algumas inquietações, porque nesse momento eu já estava inserida em sala de aula, então ela nos ajudou, mas com relação a nossa formação, a prática na educação infantil foi muito aquém, sabe, então certo que muitas coisas que eu sei eu fui aprender quando estava estagiando e isso me ajudou muito com a sala de aula, enquanto as outras colegas que chegaram nunca tinham ido pra sala de aula da educação infantil e pra sala de aula e que tipo passaram foram trabalhar depois de formada sentiram muito, enquanto a gente que já estava estagiando isso foi muito bom, foi muito positivo, estar, então a gente tirava todas as nossas dúvidas, as nossas inquietações com essa professora, teve outra professora, a professora Orquídea, também foi muito pertinente a formação dela também, nos ajudou bastante”
FLORA	“Jean Piaget e Maria Montessori”

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora.

As bases apresentadas são diversas, mas de acordo com o que as professoras apresentam, apesar de autores diferentes, as propostas de ensino são similares, seguindo uma abordagem construtivista e pós-moderna dentro do ensino da educação

infantil na RMEB. Outra questão que deve ser analisada refere-se ao fato de quarenta por cento (40%) das professoras entrevistadas não apresentarem nenhuma referência teórica que tenha subsidiado suas práticas dentro da educação infantil, ou seja, uma clara falta de embasamento teórico.

Traçada uma visão geral sobre as teorias pedagógicas que serviram como referências para compreender a educação infantil na graduação, nossas reflexões avançaram no intuito de verificar se as professoras entrevistadas utilizam alguma teoria para balizar sua prática de ensino com as crianças da educação infantil.

Quando perguntadas a respeito de suas práticas pedagógicas, as professoras apresentam respostas heterogêneas em relação ao ensino das crianças da educação infantil, no entanto, as respostas diversas levam a um denominador comum, as teorias de base construtivistas e pós-modernas tem cercado o ensino da educação infantil dentro na RMEB.

Duas (02) professoras não apresentam uma teoria pedagógica que dê suporte às suas práticas dentro da educação infantil, sendo que a primeira professora aponta a predominância do cuidar na educação infantil enquanto fator que a impede de ter uma teoria para desenvolver sua prática pedagógica, o discurso da desescolarização apresenta-se de forma nítida neste relato, a segunda professora que assinala a não utilização de teorias pedagógicas em suas aulas, aponta que a rede municipal aponta Gabriel Junqueira Filho enquanto referencial de ensino, sendo esta a sua base teórica, ou seja, a professora entra em inconsistência ao relatar a utilização ou não de uma teoria pedagógica no ensino da educação infantil, estando entre a utilização imposta pela SEMEC e a não utilização de uma base teórica.

Uma (01) professora deixa claro que utiliza as recomendações da secretária municipal de educação em sua prática pedagógica, a qual ela intitula de sócio interacionista.

Uma (01) das professoras cita três autores que balizam sua prática dentro da educação infantil, 1) Jussara Hoffmann para tratar da avaliação, 2) Tizuko Morchida relacionada a questão da brincadeira na educação infantil e 3) Fanny Abramovich para trabalhar a literatura dentro do que a professora intitula de 1ª infância.

Uma (01) professora continua utilizando as referências da graduação como arcabouço para sua prática dentro da educação infantil, os autores referência são: Jean Piaget e Maria Montessori.

Podemos visualizar os relatos no quadro a seguir:

Qual (is) teorias pedagógicas são utilizadas em suas aulas na educação infantil?	
PROFESSORA	RESPOSTA
CAMÉLIA	“Olha na rede municipal, eu digo assim, infelizmente nós professores não exercemos a nossa função de professor, nós somos mais cuidadores do que professor, e isso foi um choque muito grande quando eu entrei na rede porque eu nunca imaginei que eu teria que dar banho, limpar as crianças, inclusive eu pensei até em pedir minha exoneração só não fiz isso por conta de um filho que eu tinha, que eu tinha não, que eu tenho que também é bebê e por conta dele eu não abandonei”
ROSA	“A gente tem uma vertente bem forte, o sócio interacionismo, a SEMEC recomenda autores dessa área, aí a gente né... nós estamos dentro da rede, a gente tem que seguir, claro que a gente tem a nossa autonomia dentro de sala de aula, de planejamento, buscar outros meios, outras formas, mas o que predomina é o que a secretária orienta”.
VIOLETA	“ A Jussara Hoffmann na avaliação mediadora com relação um olhar reflexivo e sensível ao observar as ações das crianças das crianças na primeira infância. A Tizuko Morchida foi uma referencia fundamental do brincar na educação infantil porque a criança é um ser brincante, a Fanny Abramovich na literatura infantil na 1ª infância. Na minha prática utilizo essas importantes referências que continuo acreditando desde a graduação. A Tizuko eu utilizo muito devido o brincar ser essencial na educação infantil”.
JASMIM	“Acho que na prática a gente utiliza várias, mais no momento parar pra pensar em qual teoria eu estou utilizando não, não tem isso, apesar da secretaria nos.. ah, a gente.. a nossa prática na secretária de educação é baseada no Junqueira Filho, que trabalha as múltiplas linguagens, então é balizada por essa prática né, então nosso planejamento, nosso projeto é balizado nele, Junqueira Filho, mas parar pra pensar no momento se eu sigo alguma teoria, não.”
FLORA	“Sim, as desses autores citados anteriormente”. ¹⁹

Fonte: entrevistas realizadas pela autora.

Deste modo, três (03) professoras, o que corresponde a sessenta por cento (60%) das entrevistadas seguem a orientação da SEMEC para desenvolver sua prática pedagógica. Para entender um pouco mais sobre quais as orientações da secretaria para a educação infantil, além da análise de documentos, recorreremos às professoras que estão dentro das salas de aula da educação infantil no município de Belém.

Quando perguntadas acerca das orientações da SEMEC para o ensino das crianças da educação infantil, este foi o cenário apresentado: Quatro (04) professoras afirmam ter recebido orientações sobre referenciais teóricos que deveriam colaborar na condução do processo de ensino da educação infantil. Destas, duas (02) professoras apontam que para organização do trabalho pedagógico na educação a SEMEC propõe a utilização do autor Gabriel de Andrade Junqueira Filho na RMEB e uma (01) das

¹⁹ A entrevistada refere-se aos autores Jean Piaget e Maria Montessori

professoras afirma que existe orientação da SEMEC para o ensino na educação infantil, porém quando perguntada sobre qual a orientação, não soube caracterizar. Uma (01) das professoras afirma não ter recebido orientação em relação ao ensino da educação infantil, e ressalta mais uma vez que a educação é secundarizada e que o cuidado na educação infantil causa um teor de desprofissionalização as professoras que foram formadas para educar as crianças, e não exercer atividades relacionadas ao cuidado, como, dar banho, alimentar, levar ao banheiro e etc.

Dentre as falas mais recorrentes, estão as que apontam Gabriel Junqueira Filho enquanto referência adotada pela SEMEC, e por consequência adotada pelas professoras. Então quando perguntados sobre seguirem ou não alguma orientação da secretaria municipal de educação para o ensino da educação infantil, as respostas seguem o exposto a seguir:

“No trabalho pedagógico na SEMEC utilizamos o autor Gabriel de Andrade Junqueira Filho”.

(Professora Violeta)

“é o livro do Junqueira filho”.

(Professora Jasmim)

“Sigo, porque assim... quando eu entrei eu nunca tinha trabalhado com a educação infantil, minha vivência era só de estágio, e da minha formação pra quando eu entrei na Rede teve uns bons anos, e no nosso curso muito rapidamente as coisas vão se defasando, e então quando entrei me senti muito perdida, então quem já estava foi dando suporte e eu segui o que estava sendo implementado nas escolas da SEMEC, seguindo dentro dessa... então a SEMEC orienta o trabalho do professor, então é a linha que tem que seguir e eu vejo como positivo, não me sinto prejudicada”.

(Professora Rosa)

Em oposição a estas falas, apresenta-se o exposto a seguir:

“Tá, deixa eu te falar.. quando eu cheguei na rede eu não tive orientação nenhuma, por isso o meu susto e vontade de pedir exoneração, porque eu pensei que eu iria ministrar aula na educação infantil, sim.. eu sei que não é português, matemática e geografia mas eu pensei que exerceria minha função de professora e não de cuidadora, inclusive a gente até brinca que nós não somos nem professoras nem cuidadoras, nós somos babás, porque o ensino, a maneira como é conduzido o ensino na rede pública, eu particularmente sou contra”.

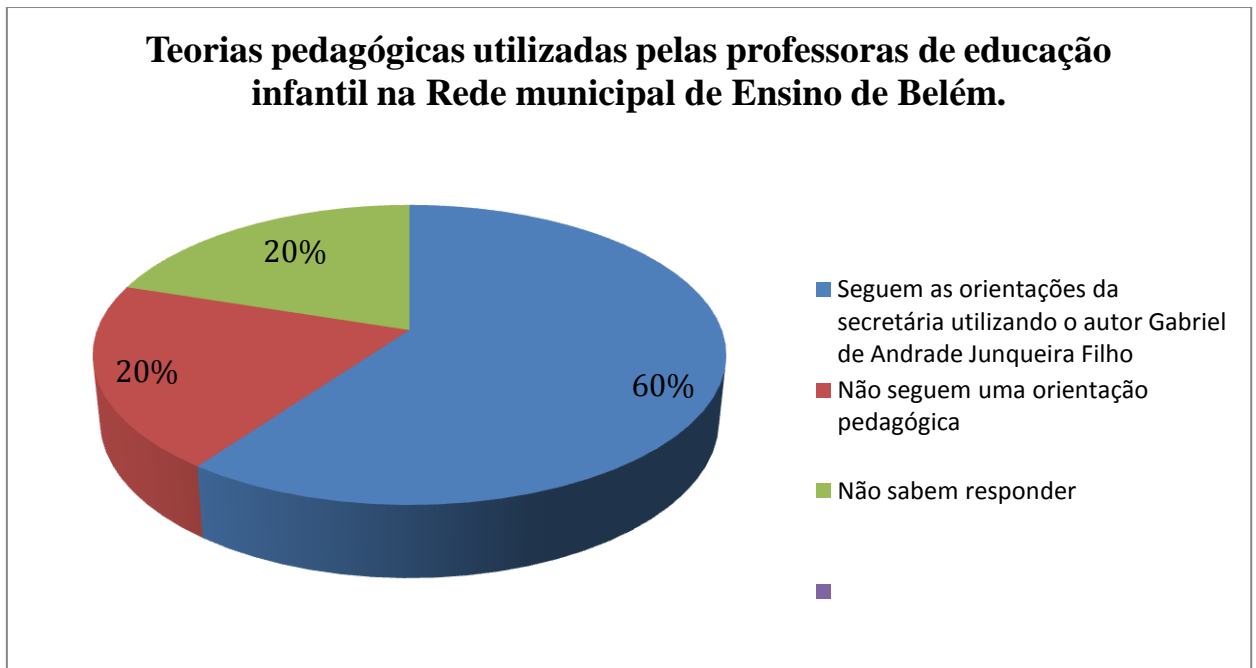
(Professora Camélia)

Assim, nosso quadro apresenta sessenta por cento (60%) das professoras entrevistadas seguindo as orientações da secretaria quanto ao uso de Gabriel de

Andrade Junqueira Filho para o ensino na educação infantil, vinte por cento (20%) das professoras não apresenta uma teoria pedagógica para o ensino na educação infantil e vinte por cento (20%) das professoras não sabem responder sobre as orientações da SEMEC para o ensino na educação infantil, afirmando utilizar uma teoria mas não sabe qual, portanto, compreendemos que a parcela em questão não soube responder sobre o uso de teorias pedagógicas dentro da educação infantil na RMEB.

Uma (01) das professoras aponta que em sua formação “rapidamente as coisas vão se defasando”. Tal discurso, segue os princípios escolanovistas. Deste modo, se o conhecimento rapidamente perde sua validade faz-se necessário trazer ao ambiente educacional ‘novidades’, o que recai sobre os modismos educacionais, se conhecimento perde rapidamente sua validade o que importa é aprender a aprender.

GRÁFICO 04



Fonte: entrevistas realizadas pela autora

é necessário explicitar que a orientação pedagógica trazida pelo autor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, está dentro de um arcabouço teórico construtivista e pós-moderno, segue as orientações do modelo Reggio Emilia de educação, dando ênfase as ‘múltiplas linguagens’ da criança da educação infantil.

A análise em questão foi feita a partir da leitura de sete artigos do referido autor e autor e colaboradores, os quais explicitam claramente suas convicções e vinculações ao modelo Reggio Emilia de educação na educação infantil, tendo como preocupação principal a criança enquanto centro do processo educativo na primeira etapa da educação básica. Nossas discordâncias ao modelo em questão foram discutidas anteriormente, assim como, subsidiadas em autores como (DUARTE, 2006, 2010, 2013, 2016; ARCE, 2013) refutamos a tese de centralização da criança no processo educativo, elucidando que existem diversos fatores centrais para o processo de escolarização e acesso cultural da criança na fase da educação infantil.

Tabela 03- Artigos analisados de Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Avaliação das crianças Pequenas: um olhar sobre os documentos de avaliação na pré-escola.	Daiane Monique Pagani Lopes Gabriel de Andrade Junqueira Filho
Cinema e educação: repertório, temáticas e articulações.	Gabriel de Andrade Junqueira Filho
O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.	Ângela Fronckowiak Antonia Fernanda Jalles Gabriel de Andrade Junqueira Filho Gabriel Guimard Lisete Arnizaut de Vargas Patrícia Fernanda Carmem Kebach
Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professores, crianças e o conhecimento.	Gabriel de Andrade Junqueira Filho
Faz de conta e protagonismo das crianças na educação infantil: que pensam pais e professores?	Especialização orientada Gabriel de Andrade Junqueira Filho
O professor como sujeito-leitor e objeto de conhecimento-linguagem.	Gabriel de Andrade Junqueira Filho
Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil.	Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Por fim, para compreender como essas orientações da secretaria e a própria autonomia das professoras em relação às teorias que podem ser utilizadas dentro do ensino da educação infantil tem incidido sobre as práticas das professoras, buscamos compreender como as professoras tem organizado seu trabalho pedagógico na RMEB, tendo em vista que existe uma orientação oficial da SEMEC para a educação infantil.

O quadro a seguir revela como as professoras tem organizado seu trabalho pedagógico:

Organização do trabalho pedagógico das professoras da educação infantil na RMEB.	
PROFESSORA	RESPOSTA
Camélia	“A gente trabalha sempre com projetos, a gente analisa o perfil das crianças, vê qual linha que elas mais gostam, se é contação, se é as brincadeiras, se é música, então é em cima disso que a gente faz o nosso projeto, decidimos em grupo qual será o projeto , após acolhimento, pra decidir que linguagem vamos trabalhar, aqui na rede a gente trabalha com as diversas linguagens do Junqueira”.
Rosa	“A gente tem uma rotina fixa de horários, a escola é integral, a escola tem uma rotina fixa de horários, que é a partir do cuidado, a parte da alimentação, da higiene, aí a gente tem um momento que é só o nosso trabalho pedagógico, a gente faz o planejamento semanal né, no planejamento a gente coloca a proposta do que a gente vai desenvolver diariamente com as crianças, essas atividade, esse planejamento está relacionado com o projeto que a gente tá trabalhando na turma, então, por exemplo, a gente tá trabalhando o projeto de acolhimento, então a gente busca fazer atividades que visem essa integração, que façam com que elas se reconheçam dentro do espaço, que reconheçam o outro, se sintam a vontade, através da brincadeira, do lúdico, meios pra ir alcançando esse objetivo”
Violeta	“trabalhamos com projetos bimestrais, um tema é escolhido e seguimos com esse tema, nos adequamos as necessidades dos alunos, que são ativos no processo de construção do nosso planejamento, eles dão as respostas, de acordo com aquilo que eles estão mostrando, vemos se nosso planejamento tá dando certo ou não”
Jasmim	“ A secretária nos orienta o seguinte... que a gente segue a risca, a gente faz o projeto, ou ele é bimestral ou trimestral, isso depende muito das crianças, qual é a demanda das crianças, nesse sentido a coordenação nos deixa livre, no primeiro semestre agora é um projeto de 2 meses, mas como a gente tá sentindo agora que as crianças não estão se adaptando a gente estendeu até março, então primeiro a gente faz o projeto, com justificativa, metodologia, recurso, né, diante da gente projeto macro a gente insere nosso plano de aula que é em cima das linguagens, de acordo com o projeto a gente vai elencar qual linguagem em cima daquele projeto a gente vai utilizar pra desenvolver as atividades”
Flora	Com projetos bimestrais, os quais nos ajudam a focar nas dificuldades das crianças naquele momento, ou seja, primeiro observamos quais as necessidades das crianças e logo após realizamos o projeto, o qual é dividido em planos diários aplicados durante o mês.

Fonte : dados da autora

Conforme as falas acima deixam claro, as cinco (05) professoras seguem um padrão no que concerne à organização do trabalho pedagógico na RMEB. A dinâmica apresentada de maneira homogênea vincula-se à pedagogia de projetos que é desenvolvida a partir das linguagens das crianças e de suas demandas, ou seja, a criança é o centro deste processo de organização do trabalho pedagógico.

A partir da análise do corpus da pesquisa, aponta-se ainda, do ponto de vista das professoras participantes, a ludicidade e a brincadeira enquanto elemento fundamental para desenvolver o trabalho de ensino dentro da educação infantil.

Tais inferências nos levam a compreender que além do arcabouço teórico construtivista e pós moderno, amplamente discutidos no texto, fazem parte da organização do trabalho das professoras, o espontaneísmo através da demanda infantil nos planos de trabalho também faz parte da realidade da RMEB.

A atividade guia da criança (brincadeira e jogos) apresenta um viés lúdico, que está relacionado a um processo também espontâneo, que tem um fim em si mesmo, portanto, não contribui diretamente com escolarização das crianças da educação infantil, e seu desenvolvimento.

3.5.1 As condições de trabalho dos professores da educação infantil e suas interferências em relação ao processo de ensino na educação infantil.

As condições de trabalho implicam diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico, e este fato, por sua vez está diretamente relacionado à apropriação ou não de teorias que respaldem a prática do professor da educação infantil e demais séries de ensino.

As teorias pedagógicas utilizadas pelos professores que tem condições de trabalho efetivas para desenvolver suas tarefas de ensino não necessariamente vão atender as demandas que vimos defendendo neste trabalho. Entretanto, compreendemos a importância da organização do trabalho pedagógico para um ensino de qualidade dentro da educação básica e do ensino superior.

Ainda no intuito de investigar as questões que incidem sobre as teorias pedagógicas e prática dos professores de educação infantil, questionamos as professoras sobre questões referentes às condições de trabalho dentro da RMEB que podem ter relação direta com planejamento e prática das mesmas em sala de aula.

A partir disto, contatou-se que as cinco (05) professoras entrevistadas fazem parte do quadro efetivo da RMEB e atuam entre dois e seis anos dentro da educação infantil da SEMEC. Duas (02) professoras trabalham em outro local além da SEMEC.

Quando perguntadas sobre o tempo para planejamento pedagógico e condições de trabalho relacionadas à infraestrutura dos espaços concedidos para as crianças da educação infantil e remuneração, há controvérsias. As cinco (05) professoras relatam

que suas horas pedagógicas (HP) duram em torno de uma hora por dia, ou seja, existe um tempo para planejamento. Entretanto, as condições em que os planejamentos são efetuado comprometem a qualidade do mesmo e conseqüentemente do ensino na educação infantil

Segundo as professoras entrevistadas, o planejamento é feito na sala de aula, no horário em que as crianças “dormem”, estabelecidas as rotinas na educação infantil, a hora do sono faz parte de seus momentos diários. Sabe-se que nem todas as crianças cumprem sempre essa rotina, portanto, as professoras não planejam dentro de sua HP, tendo que fazê-lo em outro momento e espaço. Isto leva segundo duas (02) professoras em dois possíveis desdobramentos: 1) o não planejamento das aulas na educação infantil, que leva a um não ensino e 2) sobrecarga de trabalho em casa, tendo em vista que as professoras precisam planejar em outro horário.

Questionadas a respeito de suas condições de trabalho, quanto à remuneração, infraestrutura e carreira, três (03) professoras se dizem insatisfeitas em relação às condições de trabalho dentro da RMEB e as outras duas (02) professoras dizem que as condições de trabalho são boas mais precisam melhorar, vários aspectos são apontados. Isto nos leva dizer que cem por cento (100%) das professoras entrevistadas apresenta pelo menos uma insatisfação em relação às condições de trabalho oferecidas pela RMEB.

Como primeiro aspecto a citar, as reivindicações giram em torno de infraestrutura. Duas (02) professoras alegam que os espaços nos quais trabalham são espaços impróprios para o ensino da educação infantil, isto deve-se ao fato de muitas UEI's e UP's funcionarem em casas alugadas e sem adaptações para os alunos da educação infantil.

Quatro (04) professoras apontam que a remuneração é baixa em relação ao trabalho exercido, o que implica em uma desvalorização das professoras que atuam com a educação infantil. Duas (02) professoras apontam que uma hora para planejamento dentro dos espaços de trabalho é insuficiente para cumprir a demanda que é ensinar na educação infantil, e o planejamento junto com as crianças não apresenta qualidade.

Duas (02) professoras pontuam que as salas de aula da educação infantil na RMEB estão com demandas que extrapolam o ideal, e as salas de aula superlotadas - com vinte e oito alunos em média- impedem um desenvolvimento efetivo dos

trabalhos das professoras, o que dificulta a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

As questões supracitadas permitem compreender que a condição de trabalho das professoras também implica sobre suas práticas pedagógicas.

O espaço inadequado, falta de condições adequadas ao planejamento e descontentamento com os baixos salários favorece um processo maciço de esvaziamento do ensino. Mesmo que o professor se dedique e busque fazer um bom trabalho, as condições apresentadas incidem diretamente no processo educativo das crianças que compõe a educação infantil na RMEB. Assim, considera-se que as condições de trabalho também são um fator relevante em relação à adoção de teorias que orientem a prática pedagógica no ensino das crianças de 0-5 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou fazer uma análise da prática pedagógica na educação infantil na RMEB, enfocando as concepções pedagógicas que a orientam assim como as contradições fundamentais dessa prática a partir das representações das professoras.

As análises apreendidas ao longo de nossa pesquisa vão ao encontro de nossa hipótese inicial, de que o ensino na educação infantil na rede municipal de ensino de Belém- Pa, segue um arcabouço teórico ligado a princípios construtivistas e pós modernos, em função dos próprios modismos inerentes a estas pedagogias dentro da área da educação.

Isto implica dizer que a educação infantil na RMEB tem apresentado perspectivas que em conformidade com as orientações construtivistas - como é o caso do modelo Reggio Emilia de Educação- apresenta um discurso de (d)escolarização voltado à centralidade da criança em seu processo formativo.

O discurso em questão apresenta viés antiescolar ao colocar a criança como central no desenvolvimento de suas habilidades intelectuais, sem considerá-la parte de uma sociedade que já apresenta uma cultura, bem como, apresenta conteúdos que devem ser disponibilizados dentro da escola, conhecimentos sistematizados, em suas formas mais ricas, que possam potencializar seu desenvolvimento em uma totalidade.

Ao discutirmos questões concernentes à formação inicial do professor que trabalha com a educação infantil no município de Belém, percebemos que, em geral, a formação inicial não tem dado suporte necessário para compreender as teorias que cercam a educação infantil, e que não existem orientações sólidas para o ensino da primeira etapa da educação básica.

As professoras da educação infantil utilizam as referências de suas vivências práticas como subsidio para planejar e executar suas aulas. Apresentar as professoras de graduação como referências exclusivas para o ensino da educação infantil aponta a falta de acesso à teorias da área da educação infantil, assim, a prática está dissociada de uma teoria, por outro lado, as que apresentam acesso à determinada teoria na graduação indicam que há uma fragilidade em relação as teorias acessadas; e as orientações às quais as professoras tiveram acesso têm arcabouço teórico bem definido, seguindo as teorias construtivistas e pós-modernas envoltas nos modismo do professor reflexivo, pedagogias de projetos e pedagogias do ‘aprender a aprender’.

Apesar de esperado, nos inquieta a homogeneidade referente às teorias pedagógicas acessadas na graduação que se perpetuam nos discursos e práticas das professoras, em consonância com as orientações dadas pela SEMEC.

A SEMEC tem orientado as professoras a seguir uma pedagogia voltada as ‘múltiplas linguagens’ das crianças através da pedagogia de projetos, desenvolvendo a ‘autonomia’ da criança da educação infantil, e as professoras têm seguido o modelo entendendo enquanto plural e emancipador. Entretanto, o viés democrático que o discurso carrega nada apresenta de democrático, está imerso em modismos da área da educação o que acaba inviabilizando um real acesso ao conhecimento mais rico sistematizado pela humanidade.

Portanto, cumpre dizer que não há nada de democrático no modelo construtivista e pós-moderno de educação, uma vez que a autonomia não acontecerá sem o acesso das crianças ao conhecimento sistematizado. Neste sentido, cabe ressaltar que a criança da educação infantil apresenta potencialidades que serão desenvolvidas a partir do acesso aos conteúdos escolares, não havendo múltiplas linguagens, enquanto não houver acesso ao mundo da cultura humana.

As abordagens hegemônicas no processo educativo da educação infantil na RMEB, portanto, trazem implicações negativas à escolarização na educação infantil, apresentando-se enquanto um desserviço a educação escolar e à formação omnilateral dos sujeitos que frequentam as creches e pré-escolas.

A discussão das condições de trabalho dentro da educação infantil, além de tema complexo, fez-se relevante à medida que entendemos que utilizar e consolidar uma teoria pedagógica dentro das salas de aula da educação básica se configura enquanto um desafio, uma vez que, não existem condições de trabalho que permitam ensinar na educação infantil da RMEB com qualidade ou padrão de excelência, o que muitas vezes é cobrado.

Se não há acesso à teorias críticas que permitam reflexões acerca do ensino na educação infantil, se não há tempo para planejar as aulas que serão ministradas – o que reflete sobre forma/conteúdo e objetivo/avaliação –, se os espaços físicos não apresentam a qualidade adequada, e os salários não motivam as professoras, não haverá ensino de qualidade.

Neste sentido, apontar uma teoria pedagógica para orientar o ensino das crianças da educação infantil torna-se secundário do ponto de vista concreto. Para as professoras que estão no dia-a-dia com as crianças da educação infantil, é prioritário

questionar as salas superlotadas, pois indubitavelmente é preciso haver condições de trabalho efetivas para transpor uma teoria pedagógica para as aulas, tornando-a indissociável de sua prática concreta.

Isto implica dizer que sem qualidade para realizar o planejamento e organizar o trabalho pedagógico as professoras se afastam da possibilidade de balizar seu trabalho em teorias pedagógicas críticas, o que culminará em 1) um processo de desescolarização; 2) utilização de teorias com arcabouço teórico construtivista e pós-moderno, que estão a serviço da manutenção do status quo; 3) um ecletismo teórico que partirá de processos subjetivos; 4) em uma visão espontaneísta acerca do desenvolvimento das crianças da educação infantil; 5) a falta de uma teoria que oriente a prática das professoras no ensino da educação infantil.

As apreensões realizadas apontam não apenas a importância e necessidade de nos apropriarmos de uma teoria crítica para ensinar dentro da educação infantil. Apontam a necessidade de estudarmos as teorias educacionais que estão presentes dentro educação escolar, para que possamos nos afastar de teorias que estejam alicerçadas em um ideário antiescolar.

O desconhecimento e a sedução das teorias construtivistas e pós-modernas que cercam a educação escolar, só podem ser evitadas quando além de acessá-las conseguirmos refletir sobre essas teorias, entendendo o que existe atrás dos discursos ‘democráticos’ e ‘emancipadores’, que nos afastam de conteúdos e da cultura produzida pelo conjunto da humanidade, que nos permite enquanto gênero humano nos desenvolvermos em nossas máximas potencialidades.

Dito isto, consideramos de suma importância reafirmar como essenciais os fundamentos da teoria pedagógica que orientou a realização deste trabalho, isto é, a pedagogia histórico crítica, que sustenta a necessidade da assimilação por parte dos alunos (com as adequações necessárias a cada período formativo), da cultura humana historicamente produzida. E que, por se tratar de uma pedagogia revolucionária, assume que esse projeto pedagógico de humanização de cada indivíduo participa do processo de transformação da sociedade, em direção à superação do capitalismo e portanto, das sociedades de classe.

Reafirmamos dessa forma, que a perspectiva de socialização do conhecimento elaborado, em sua forma mais rica, é condição sine qua non para o processo de emancipação e humanização dos homens e mulheres, e deve ser ofertada desde a mais tenra idade.

As crianças da educação infantil, por sua vez, têm o direito de acessar conhecimento culturalmente relevante, indispensável para sua formação e humanização. O ato educativo permitirá que através do processo de apropriação e objetivação as crianças da educação infantil estejam inseridas em um processo formativo que as levem a situação de intervir nas situações, rejeitando-as, aceitando-as ou transformando-as.

Entendemos que esse processo culminará na possibilidade real de liberdade, da existência de homens e mulheres livres. portanto, a defesa deste trabalho, vem no sentido de conceber que a criança enquanto ser livre, deve acessar os conteúdos necessários para sua libertação, para sua formação omnilateral, o que implica a luta pelas adequadas condições de formação docente e pelas efetivas condições de realização do trabalho pedagógico na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.
- ARCE, A. **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.
- ASBAHR, F. S.F; NASCIMENTO, C.P. **Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural**. *Psicologia: ciência e profissão*, 2013, 33 (2), 414-427
- BARROS, A.V. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em belém**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.
- BELÉM. **Diretrizes curriculares municipais para a educação infantil**. 2012.
- BERNARDO, L.A.; PINA, L.D. **“DESCOBRINDO O CORPO HUMANO”**: A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 52, p. 301-320, set2013
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996 .
- CANAN, S.R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais : só há intervenção quando há consentimento?**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira**: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. v.36, p. 87-128, 2006
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CRUZ, S.P. da S.; BATISTA NETO, J. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica**: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.
- DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia dapesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- DUARTE, N. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais**: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a teoria histórica- crítica da formação do indivíduo. 3. ed.rev – Campinas, SP: Autores associados, 2013.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP. Autores Associados, 2016

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FACCI, M.G.D. **A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO INDIVIDUAL NA PERSPECTIVA DE LEONTIEV, ELKONIN E VIGOSTSKI**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FACCI, M.G.D ; TULESKI, S. C. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização**: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In: II EBEM Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2006, Curitiba. II EBEM, 2006. v. 2. p. 1-15.

FREITAS, L.C de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papyrus,1995

FREITAS, L. C. de. **Projeto histórico**: ciência pedagógica e “didática”. Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação, São Paulo: Cortez, ano IX, n. 27, 1987, p.122-139

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008

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

KUHLMANN JR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Nº 14.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARAFON, D; MENEZES, A. C. **A abordagem de reggio emilia para aprendizagem na educação infantil**. Formação de professores contextos e práticas, XIII Educere. ISSN 2176-1396, 2017

MARCOLINO,S.; DE BARROS, F.C.O.M; MELLO, S.A. **A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104.

MARTINS, L.M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Infância e Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

MARTINS FILHO, A.J; MARTINS FILHO, L.J. **“Formação ou conformação?”** Crítica a negação ao “ato de ensinar” na educação infantil, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. (ANTUNES, R. (orgs.) **A dialética do trabalho**: escritos de marx e engels. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 159 p.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Álvaro Pina. 4ª reimpressão, Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO: PESQUISA QUALITATIVA EM SAÚDE**. 7. Ed. São paulo: hucitec; rio de janeiro: Abrasco, 2000.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: Uma reflexão introdutória. In: Molina Neto, Vicente; Triviños, A.N.S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Illuminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MOTA, J. F. **A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém**: a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.

NASCIMENTO, C.P; ARAUJO, E.S; MIGUÉIS, M.R. **O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009 p.293-302.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: Molina Neto, Vicente; Triviños, A.N.S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas**. 3ed- Porto Alegre: Sulina, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOMERIANO, A. S.; DAVANÇO, S. R; MOURA, S. M. L. **EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA DA SILVA**: Prouni, Reuni e interiorização das IFES. VI colóquio internacional “Educação e contemporaneidade”. São Cristovão- SE/Brasil, 20 a 22 de set.2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J.C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas.

MARSIGLIA, A.C.G. (org.). **Infância e pedagogia histórico crítica.** Campinas, SP: Autores associados, 2013.

ROSEMBERG, F. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil:** O caso da creche. Texto apresentado na reunião IPSA (International Science Political Association) realizada entre 15 e 20 de outubro de 1984, em Sofia na Bulgária. *Cad. De Pesq, São Paulo* (51): 73-79, nov. de 1984.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N (org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas de Nossos Tempos).

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl.- Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Marxismo, Educação e Pedagogia.** In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia Histórico- Crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas, SP. Autores Associados, 2012 (coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia Histórico- Crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas, SP. Autores Associados, 2012 (coleção polêmicas do nosso tempo)

SEMEC. Nascimento et al.(orgs). **Relatório de gestão 2013 a 2016.** Semec/Nusp, 2016.

SILVA, J. C. Projetos pedagógica e os documentos oficiais do ministério da educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula da educação infantil. In: ARCE, A; JACOMELI, M.R.M (orgs). **Educação infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, Sp: Autores Associados, 2012.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.** 1ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. 1.

SOLIMÕES, A.C.C. **Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil.** Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em Educação UFPA, 2015

STEMMER, M.R.G. Educação Infantil: gênese e perspectiva. In: ARCE, A & JACOMELI, M.R.M. (Orgs). **Educação Infantil Versus Educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: SP, Autores Associados, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001, p. 59-89.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista**Título da pesquisa:**

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: UM DEBATE SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM BELÉM-Pará

Pesquisadores:

Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira (orientador)

Fernanda Yully Dos Santos Monteiro (mestranda)

Eixo de conteúdos	Formulação das questões
1. Identificação do sujeito	1.1 Qual o seu nome completo? 1.2 Qual a sua idade? 1.3 Qual é sua formação inicial? 1.4 Qual instituição cursou? 1.5 Qual ano concluiu? 1.6 Tem outra graduação? 1.7 Realizou alguma pós-graduação? Se sim quando e qual (ais)? 1.8 Atualmente você trabalha onde? 1.9 Já trabalhou em outros locais? 1.10 Trabalha em mais de um local?
2. Formação de Professores	2.1 Quais motivos levaram-no (na) a escolher a Pedagogia ou Curso de Magistério como formação inicial? 2.2 Que compreensão você tinha sobre a área antes de ingressar no curso? 2.3 Que motivos levaram-no (na) a escolher a educação infantil como espaço de atuação?
3. Formação de professores e Educação Infantil e teorias pedagógicas	3.1 Em quais momentos da sua formação você teve contato com a educação infantil? 3.2 Na graduação quais as maiores referências em relação a educação infantil? 3.3 Existe alguma teoria que você utilize para balizar sua prática pedagógica? 3.4 Você segue alguma orientação da SEMEC para o ensino na Educação Infantil? 3.5 Como você organiza seu trabalho pedagógico pra está série de ensino?
4. Condições de trabalho	4.1 Você é professor contratado ou efetivo da RMEB? 4.2 Há quanto tempo você atua na RMEB? Nesse tempo sua única vinculação foi à educação infantil? 4.3 Quanto tempo é disponibilizado para seu planejamento dentro da escola? 4.4 Você considera que suas condições de trabalho são boas? (estruturais, remuneração, tempo para

	planejamento, etc)
5. Considerações finais	5.1 Sobre o tema em questão, você ainda tem alguma contribuição ou observação a mais a ser feita, e que conseqüentemente poderá contribuir com o desenvolvimento dessa pesquisa?